

Debreceni Egyetem
Bölcsészettudományi Kar
Magyar Nyelvtudományi Intézet

A beszédpercepció különbségei óvodás- és kisiskolás korban
A szótag és a fonéma a beszédpercepcióban

Témavezető:
Fehér Krisztina
Egyetemi tanársegéd

Készítette:
Ládi Zsuzsa
III. magyar, BA

Debrecen, 2012

Tartalomjegyzék

Tartalomjegyzék	1
1. Bevezetés.....	3
2. A beszédpercepció fogalma és a különböző szemléletek	4
2.1. A beszédpercepció fogalma és vizsgálata a nyelvészetben	4
2.2. A beszédpercepcióval foglalkozó tudományágak	6
2.3. A beszédpercepció alapegységének elméletei	8
2.3.1. A fonémaalapú beszédpercepció	8
2.3.2. A szótagalapú beszédpercepció	9
3. A gyermekek beszédpercepciójáról	11
3.1. A gyermekek beszédpercepciójának fejlődése	12
3.2. Beszédpercepció és iskolakezdés	15
4. A saját komplex vizsgálat bemutatása.....	16
4.1. A vizsgálati csoport kiválasztása	17
4.2. Attitűdfelmérések	19
4.2.1. A kérdőíves vizsgálatok felépítése	19
4.2.2. A szülői attitűdfelmérés eredményei	21
4.2.3. Az óvoda- és iskolapedagógusi interjúk előkészítése.....	27
4.2.4. Az óvoda- és iskolapedagógusi interjúk tapasztalatai	28
4.3. Beszédhanghallástereszt	31
4.3.1. A Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer	31
4.3.2. A beszédhanghallás-részteszt	32
4.3.3. A beszédhanghallás-részteszt eredményei.....	33
4.4. A saját szegmentálási kísérletek.....	37
4.4.1. A korábbi szegmentálási kísérletek és játékok, illetve ezek hatása a saját kutatásomra.....	37
4.4.2. A kísérletek menete	41

4.4.3. A szegmentálási kísérletek tapasztalatai.....	43
4.5. Az olvasástanítási módszerek és tankönyvek vizsgálata	49
4.5.1. Az olvasástanítási módszerek és a korábbi tankönyvvizsgálatok	49
4.5.2. Saját tankönyvelemzési szempontjaim.....	51
4.5.3. Az olvasástanítási módszerek és tankönyvek vizsgálata.....	52
5. A komplex vizsgálat összegzése	56
6. Függelék.....	57
6.1. Szülői kérdőívek.....	57
6.1.1 Szülői kérdőív az óvodás gyermekek szülei részére	57
6.1.2. Szülői kérdőív az elsős gyermekek szülei részére.....	64
6.1.3. Szülői kérdőív a második gyermekek szülei részére	70
6.2. Óvodapedagógusi interjúk kérdéskatalógusa	77
6.3. Iskolapedagógusi interjúk kérdéskatalógusa	79
6.4. Szegmentálási kísérletek	83
6.5. Értékelő lap a szegmentálási tesztekhez	89
7. Melléklet	90
7.1. DIFER beszédhanghallás-részteszt	90
7.2. Típusfeladatok az olvasókönyvek összehasonlításához.....	91
8. Felhasznált képek jegyzéke:	98
8.1. Fonémákra bontás teszt	98
8.2. Szótagolási teszt	98
9. Irodalomjegyzék	100
9.1. Szakirodalom.....	100
9.2. Az olvasókönyvek listája.....	102
9.3. A választott intézmények és tagintézmények elérhetőségei.....	102

1. Bevezetés

A folyamatos beszéd szegmentálásának kérdése, illetve a megállapított szegmentumok vizsgálata régóta vizsgálati témája mind az elméleti, mind pedig az alkalmazott nyelvészeti-pszicholingvisztikai kutatásoknak. A kutatók különféle módszerekkel vizsgálják, milyen természetes nyelvi egységeket különböztet meg az emberi elme, és ezek hogyan járulnak hozzá a beszéd megértéséhez, illetve a nyelv elsajátításához. Ehhez a kérdéshez szorosan hozzákapcsolódik az a probléma, hogy a megállapított jelentéssel bíró, illetve jelentés nélküli szegmentumok közül mely nyelvi egységet tekinthetjük a nyelv, illetve a megértés alapegységének. Ezzel kapcsolatban a pszicholingvisztikában még ma is két nézet áll szemben egymással. Az egyik szemlélet szerint a megértés alapegységei a fonémák, a másik szemlélet azonban az ennél nagyobb szegmentumokat, a szótagokat (hangkapcsolatokat) tekinti alapegységének. A két nézet kutatói különböző érveket hoznak fel állításuk mellett. Dolgozatomban az alapfogalmak tisztázását és ezen érvek bemutatását követően saját kutatásom részletes ismertetése révén igyekszem további meggyőző érvekkel alátámasztani, hogy a percepció alapja a szótag, míg a fonéma későbbi, tanult nyelvi elem, mely az olvasás-írás tanítás eredményeként jelenik meg a gyermekek beszédpercepciójában.

Ha a megértés elemi egységeinek a hangkombinációkat, és nem a hangokat tekintjük, akkor a döntően fonémaalapú olvasás- és írástanulás fordulópontot jelenthet a gyermekek beszédpercepciójában. Ez a fordulat leginkább akkor figyelhető meg, ha különböző módszerekkel összevetik az óvodás- és kisiskolás korú gyermekek beszédészlelését- és megértését, így nem véletlen, hogy a két említett csoport percepciójának egyes aspektusaival már több kutató foglalkozott korábban. Különböző szegmentálási kísérleteket végeztek a kiscsoportos óvodásoktól egészen a kisiskolás kor végéig.

Saját kutatásom során a korábbi vizsgálatok eredményeire támaszkodva a nagycsoportosok és az első és második osztályosok beszédészlelését vizsgálom szegmentálási kísérleteimmel. Komplex vizsgálataimnak azonban ezek a kísérletek csak egy részét képezik. A vizsgálatok során az óvodás- és kisiskolás korú gyermekek szegmentálási képességei mellett elemzem a szülők kérdőíves attitűdfelmérésének, az óvoda- és iskolapedagógusokkal készített interjúknak, a választott tesztcsoportban elvégzett beszédpercepció vizsgálatoknak (az ún. DIFER beszédhanghallás résztesztjének), végezetül saját szegmentálási kísérleteimnek az eredményeit (NAGY-JÓZSA-VIDÁKOVICH-FAZEKASNÉ 2004a), továbbá megvizsgálom a

választott iskolákban az olvasás- és írástanítási módszereket, illetve a pedagógusok által választott első osztályos olvasókönyveket.

Célom, hogy komplex vizsgálataimmal együttesen szolgáljak további, meggyőző érvekkel amellet, hogy a szótag természetes nyelvi egység, míg a fonéma az olvasás-írás tanulás során elsajátított szegmentum. A beszédpercepció vizsgálatához a szegmentálás kérdésén kívül számtalan más probléma is kapcsolódik, dolgozatomban azonban nem célom az, hogy a percepció minden területét vizsgáljam.

2. A beszédpercepció fogalma és a különböző szemléletek

Saját kutatásom bemutatása előtt fontosnak tartom, hogy összefoglaljam a beszédpercepció fogalmát, illetve ismertessem helyét a nyelvészetben belül. Összefoglalom, hogy a nyelvészet mely részterületei foglalkoznak a percepció kutatásával, azt, hogy ezek a területek milyen kérdéseket vizsgálnak, illetve azt is, hogy milyen eszközökkel dolgoznak.

Ezt követően, hogy bemutassam a téma interdiszciplináris voltát, a teljesség igénye nélkül felsorolom a percepcióval foglalkozó más tudományágakat, és azok vizsgálati módszereit. A tudományágak jellemzése után röviden bemutatom a fonéma- és a szótagalapú beszédpercepcióra épülő elméletet, kiemelve az egyes nézetek mellett felsorakoztatott érveket, illetve az egyes nézetekkel kapcsolatban felmerült problémákat.

2.1. A beszédpercepció fogalma és vizsgálata a nyelvészetben

A beszédpercepció — a beszédprodukció¹ mellett — a kommunikációs folyamat szerves része, mely a beszéd egyes szegmentumainak észlelését és felismerését, tágabban értelmezve a beszéd megértését jelenti. A percepció a gyermekkorban teljeseedik ki, biológiai és társadalmi feltételei is vannak (BEKE 1996: 34). GÓSY meghatározása szerint két részből álló komplex folyamat, melynek első nagy szakasza a jelentés nélküli beszédhangok és a hangkapcsolatok felismerése, második nagy szakasza pedig a nyelvi kódok (a szavak, a mondatok és a szövegek, tehát a jelentéssel bíró nyelvi elemek) megértése (GÓSY 1989: 14–15, GÓSY 2005: 61). GÓSYhoz hasonlóan OLÁH ATTILA is kiemelte, hogy a jelentés elemzése már nem a beszédészlelés, hanem a beszédmegértés része.

¹ A beszédprodukció vizsgálata nem témája a dolgozatomnak, de szegmentálási kísérleteim során figyelembe veszem a beszédprodukció egyes aspektusait (például a beszédhibákat) mint esetleges befolyásoló tényezőket.

Meghatározása szerint a beszédészlelés kezdete az a pillanat, amikor a hanghullámokat a fül érzékeli, és a beszéd alapegységeinek azonosítását foglalja magába (OLÁH 2006: 273). Ezt a két folyamatot az említetteken kívül más kutatók is különválasztják, annak ellenére, hogy a gyakorlati tapasztalatok és a kísérleti eredmények nem ezt támasztják alá. GÓSY például a beszédfeldolgozás folyamatával kapcsolatban maga is megfogalmazta, hogy normál körülmények között a beszéd nem válik szét jelentéssel bíró és jelentés nélküli egységekre, illetve szuprasegmentális részekre, így a megértés folyamatának egyes szakaszai sem különíthetők el szigorúan egymástól (GÓSY 1989: 14–15, GÓSY 2005: 61, OLÁH 2006: 273).

OLÁH definíciójából egyértelműen következtetni lehet arra, hogy a beszédészlelés (és általában a beszéd) előfeltétele az agy beszédészlelésért felelős területeinek ép működése, illetve az ép hallás, a beszédprodukciónak emellett a hangképző szervek normális működése is szükséges. A későbbiekben a beszédpercepció fejlődésének ismertetése során részletesebben kitérek a hallás fejlődésére és röviden foglalkozok az agyban lezajló folyamatokkal is.

A beszédészlelés és a beszédmegértés vizsgálata a nyelvészetben belül és az azzal interdiszciplináris tudományágakban a fonetikának, a fonológiának, a pszicholingvisztikának, a neurolingvisztikának és az alkalmazott nyelvészeti kutatásoknak is a részterülete, kutatási területük nem választható el szigorúan egymástól. A fonetikán belül a percepció fonetika foglalkozik vele, mely az akusztikus jelek észlelését vizsgálja. A fonetika — ezen belül a percepció fonetika — a beszédben releváns hangok észlelésével és azok értelmezésével foglalkozik (MÁDY 2008: 2).

A neurolingvisztikában is fontos téma a beszédpercepció vizsgálata, hiszen ez a tudományterület „az emberi agy szerkezete és az emberi nyelv nyelvtanának a szerkezete közti összefüggéseket, valamint az agy működése és a beszédprodukciónak, beszédértés megszerveződése közti összefüggéseket kutatja” (BÁNRETI 2006: 1). A neurolingvisztikai kutatások különböző vizsgálati módszereket alkalmaznak, gyakran funkcionális képalkotó eljárásokkal mérve az agykéreg elektromos aktivitását. A neurolingvisztika módszereivel világszerte különböző laboratóriumokban vizsgálják például a nyelvi feldolgozás folyamatának egyes szakaszait. A kutatás szempontjából sem lényegtelen adat, hogy a

vizsgálatokat különböző nyelveket beszélőkkel elvégezve a kutatók sok tekintetben hasonló eredményeket kaptak (BÁNRETI 2006: 6–7).²

A pszicholingvisztikában a beszédpercepció kutatásának középpontjában több kérdés áll. GÓSY felsorolása szerint ezek „az elemi percepciók egység problémája, a szegmentálás, az invariancia (ezen belül a kontextus), a visszacsatolás, a késői kötés elvének kérdése, az artikuláció és a szupraszegmentumok elhelyezése és funkciója” (GÓSY 1989: 27). Ahogy bevezetőmben jeleztem: dolgozatomban a kérdések közül csak a beszédpercepció alapegységének a problémájával és a szegmentálással foglalkozom. GÓSY ezen kívül azt is megfogalmazta, hogy a percepció során az agyban lejátszódó folyamatokról jelenleg többnyire csak sejtéseink vannak, így az egész folyamat menetére is csak következtetni tudunk a különböző kutatási eredményekből (GÓSY 1989: 14–15).

2.2. A beszédpercepcióval foglalkozó tudományágak

A nyelvészetten kívül más tudományágak is foglalkoznak a beszédészlelés és a beszédmegértés kérdéseivel. A beszédpercepció vizsgálata, illetve az ezzel kapcsolatos problémák fontos kutatási területnek számítanak a pszichológiában, a kommunikációtudományban, összefüggenek a pszichofizikával, a hallásvizsgálattal és az anatómiával, az agykutatással, illetve gyakorlati szerepet kapnak az orvostudományban, a pedagógiában, a gyógypedagógiában és a logopédiában is. Ahogy GÓSY kiemeli: a beszédpercepció vizsgálata interdiszciplináris tudományterület, mellyel minden megértést vizsgáló tudományág foglalkozik valamilyen formában (GÓSY 1989: 13). Az említett tudományterületek vizsgálati eredményeit összevetve és szintetizálva a kutatók egyre jobban megismerhetik az elme működését.

Mivel saját vizsgálati módszerem kiválasztásakor és a gyakorlati kísérletek összeállításakor nem csak a nyelvészet, hanem a pedagógia, a pszichológia a logopédia és más tudományágak megállapításait is felhasználtam, szükségesnek tartom, hogy röviden bemutassam, a különféle kapcsolódó tudományágak milyen szempontok szerint közelítik meg a beszédpercepció témáját.

A beszédpercepciónak és általánosságban a megértésnek gyakorlati szerepe van a pedagógiában. Nyilván már az iskolakezdés előtt is lényeges szerepe van a

² Például grammatikus és agrammatikus mondatok esetében vizsgálták, hogy a grammatikai sértések hallatán mely agyterületek aktiválódnak, de más nyelvi szintek vizsgálata esetén is jellemzőek voltak az ilyen adatok.

beszédpercepciónak a tanulási folyamatokban. Az óvodapedagógusoknak a sikeres iskolakezdés feltételeinek megteremtése során figyelmet kell fordítaniuk a beszédészlelés fejlesztésére. Munkájuk során felfigyelhetnek arra, ha a gyermek percepciójával vagy hallásával valamilyen probléma van. Az iskolapedagógusok munkáját a kisiskolában (de később is) alapvetően meghatározza a gyermekek beszédészlelése, illetve az egyes gyermekek percepciója közötti különbség, hiszen döntő szerepe van az olvasás és az írás megtanításában. Ezek természetesen hatással vannak a tanítási módszerek kiválasztására is. A beszédpercepciók kutatásait a különféle olvasókönyvek szerkesztői is figyelembe veszik (ADAMIKNÉ 1996: 227). Jelenleg a pedagógusok különböző olvasástanítási módszerek között válogathatnak, melyekhez különböző felépítésű tankönyveket választhatnak ki.

A pedagógusok munkájával szorosan összefügg a logopédusok tevékenysége. A logopédiában a beszédészlelés és beszédmegértés kérdései a beszédfeldolgozás zavarának vizsgálatakor, és ennek terápiájában jelennek meg. A SALNÉ például így fogalmazza meg, hogy mit tekint a logopédia a beszédészlelés és a beszédmegértés zavarának: „A beszédfeldolgozási folyamat zavaráról akkor beszélünk, ha az elhangzott közlések azonosítása korlátozott, nem pontos, megértésük bizonytalan, akadályozott, az értelmezés kérdéses, gátolt” (SALNÉ 2004: 57). A logopédusok különböző típusú és mértékű zavarokat különböztetnek meg, melyek hatással lehetnek az olvasás- és írástanulásra, a helyesírásra, illetve általános tanulási nehézséget is okozhatnak a gyermekek számára. A gyermekek percepciójának vizsgálatára a logopédusok leginkább a GÓSY-féle GMP tesztet használják (SALNÉ 2004: 60, 62), de más fejlettségvizsgáló rendszerek beszédészleléshez kapcsolódó résztesztjei is a logopédusok rendelkezésére állnak (például egyes intelligenciatesztek résztesztjei, szókincsvizsgálatok, vagy a már korábban is említett DIFER-vizsgálat résztesztjei) (GEREBENNÉ 1996: 76–77).

A beszédpercepció különféle problémáival, nehézségeivel is több tudományág foglalkozik a lehető legkülönbözőbb szempontok szerint. Különböző tudományterületek foglalkoznak az afáziások beszédészlelésével (orvostudomány, orvosi diagnosztika, neurológia stb.), másutt azt vizsgálják, hogy a halláscsökkenés hogyan hathat a percepcióra (gyógypedagógia, hallásvizsgálat, anatómia stb.), megint másutt a kommunikációs folyamat részeként vizsgálják az észlelés nehézségeit. Ezeket a vizsgálatokat jelen dolgozatomban nem célozom részletezni, felsorolásukkal csak a téma interdiszciplináris voltát kívántam érzékeltetni.

A percepció kutatása ezeken kívül is számtalan más vizsgálati lehetőséget kínál, de dolgozatom témaválasztása miatt arra sem törekszem, hogy ezeket bemutassam.

2.3. A beszédpercepció alapegységének elméletei

A beszédpercepció alapegységével kapcsolatban különböző elméletek léteznek. Sokáig a fonémaalapú elmélet volt általánosan elfogadott, de megjelent a megkülönböztető jegyeken alapuló percepció gondolata is, más kutatók viszont éppen a szótagot, megint mások a szót vagy valamely a szónál nagyobb nyelvi egységet tekintik a beszédészlelés alapegységének (GÓSY 1989: 32–36). Mivel dolgozatom célja az, hogy további bizonyítékokkal támasszam alá, hogy a fonéma tanult nyelvi egység, míg a szótag ösztönös szegmentum, ezért a továbbiakban ezek közül csak a fonéma- és a szótagalapú percepciót mutatom be röviden.

2.3.1. A fonémaalapú beszédpercepció

Ha arra a kérdésre keresünk választ, hogy mi a beszédpercepció alapegysége, sokan azonnal kijelentenek: természetesen a hang, hiszen mindenki megtanulja az iskolában, hogy a mondatok szavakból, a szavak szóelemekből, ezek pedig hangokból épülnek fel. A fonémák a nyelv legkisebb egységei, melyek bár nem bírnak jelentéssel, hangsor-megkülönböztető szerepük van a fonémánál magasabb nyelvi szinteken. A fonémák azonosításának nagy szerepe van a beszédészlelésben és a megértésben, így nem véletlen, hogy a hierarchikusan egymásra épülő, egyre nagyobb nyelvi egységek közül sok kutató is a fonémát jelöli meg a percepció alapjának.

GÓSY kísérletei során feltételezte, hogy a morféma- és szófelismerést megelőző folyamatok részben automatikusak, és a következő lépcsőkre tagolta: elsődleges hallási elemzés, akusztikai elemzés, fonetikai osztályozás, fonémadöntés (GÓSY 1989: 47–49, 57–68). Kísérleteiben arra kereste a választ, hogy mi a fonológiai szint elemi percepciós egysége, azaz hogyan azonosíthatják be a teszt résztvevői a hangsoron belül a fonémákat. Bár meghatározónak tekintette a hangkörnyezetet (azaz a magánhangzó és mássalhangzó kapcsolatát), a megértésben a fonémákat tartotta döntő jelentőségűnek. Azt vizsgálta, hogy a tesztalanyok képesek-e izoláltan is felismerni a beszédhangokat. A hangok azonosításának paramétereiként a frekvenciát, az intenzitást és az időt jelölte meg, majd mindhárom szempontból megvizsgálta a magán- és mássalhangzók felismerését. Izolált hangokat játszott

le a tesztalanyoknak, amelyeket különböző szűrőkön eresztett át, illetve módosította a frekvenciaszerkezetüket is. Megállapította, hogy az izolált magánhangzókat a tesztalanyok viszonylag pontosan be tudták azonosítani még akkor is, ha módosították a frekvenciaszerkezetüket (GÓSY 1989: 69–106). A magánhangzók azonosítása esetében még feltételezhető lenne a fonémaalapú észlelés, azonban a mássalhangzókkal végzett kísérletek már mást sugallnak.

A korábban bemutatott kutatás során a mássalhangzók — különösen az explozívák — izolált lejátszása nehézségekbe ütközött, amit GÓSYék úgy próbáltak kiküszöbölni, hogy angol és amerikai mintára a mássalhangzókat különböző magánhangzóval párosítva játszották le a tesztalanyoknak, így vizsgálva azonosításukat a mássalhangzó megszólalásának pillanatában. GÓSY vizsgálatai szerint a mássalhangzók felismerésében is fontos szerepe van a frekvenciának, az intenzitásnak és az időtartamnak, de befolyásolja az azonosítást a mássalhangzó és a magánhangzó átmenete és a következő magánhangzó is (GÓSY 1989: 106–148). Azt is megállapította a kutatás során, hogy a zárhangok pontos beazonosításához a hallgatónak szüksége van a hangkörnyezetre (GÓSY 2005: 98).

A fonémaalapú percepcióval szemben állnak a különböző percepciós kísérletek eredményei és a mindennapi tapasztalatok is, azonban a nyelvről való gondolkodásban a hangok mint percepciós alapegységek még mindig hangsúlyosan jelen vannak. Gyakran vizsgálják az iskolába kerülő gyermekek beszédhanghallását, az olvasástanításban is szerepet kap a szavak fonémákra bontása, illetve a fonémák helyének érzékelése a szavakon belül. A fonéma mint a beszédpercepció alapegysége megjelenik a pszichológiában is. OLÁH úgy fogalmaz, hogy „a beszédészlelés különlegessége abban ragadható meg, hogy állandó, invariáns jellegzetességeket keres a beszédáramban — fonémákat azonosít, s a fonémák egy-egy nyelv rögzített elemei, illetve szó és mondathatárokat keres, amelyek szintén rögzítettnek tekinthetők” (OLÁH 2006: 273).

2.3.2 A szótagalapú beszédpercepció

A szótag — bár a hagyományos nyelvi-grammatikai rendszerezésekben nemigen jelenik meg önálló nyelvi szintként — a beszélők nyelvérzéke számára teljesen természetes nyelvi egység. Már a nagycsoportos gyermekek is — tanulás nélkül — képesek a szavakat szótagokra bontani, illetve a szótagokkal különböző játékokat játszani. A nagycsoportos foglalkozásokon a gyermekek többféle játékban használták fel a szótagokra bontási

képességüket. Ahogy KASSAI is leírta: a gyermekek a szavakat szótagokra tudják bontani, majd például ezeket a szótagokat fel tudják cserélni egymás között (*kabát* — *bátka*), esetleg tetszőleges szegmentumokat tudnak középük illeszteni, elég ha csak a „tevenyelv” *Teve tudvsz ivígy beveszévélvivi?* kérdésére és az erre adott válaszra gondolunk (KASSAI 1999: 153).

A vonatkozó kísérletek arról tanúskodnak, hogy a nyelv alapegységei a fonémánál összetettebb nyelvi elemek, és a fonémák szegmentálása az olvasástanulással összefüggő képesség. A fonématudatossággal kapcsolatos kísérleteket például MORAIS és KOLINSKY végzett előbb a csak kínai logografikus írást ismerő, majd pedig analfabéta felnőttekkel. Ennek során arra kérték a tesztalanyokat, hogy a szavakból töröljenek egyes hangokat (*m*, *p*, *s*), vagy ugyanezeket adják hozzá a szavakhoz (MORAIS–KOLINSKY 1994: 288–297, SIPTÁR 2006: 417). Sem a portugál anyanyelvű analfabéták, sem azok, akik csak a kínai szóírást ismerték nem tudták elvégezni ezeket a feladatokat. Ugyanezek a feladatok viszont nem okoztak nehézséget azoknak az alfabetikus írásrendszert ismerő felnőtteknek, akikkel szintén elvégezték ezeket a kísérleteket. Ebből arra következtettek, hogy a szegmentálás az olvasástanulással összefüggő készség. A fonémákkal szemben a szótagokkal való műveleteket mind az analfabéták, mind a csak logografikus írásrendszert ismerők el tudták végezni (például képesek voltak rímeket alkotni). Arra a következtetésre jutottak, hogy a fonéma azoknak az elméjében létező nyelvi egység, akik ismerik valamely alfabetikus írásrendszert.

SIPTÁR a kísérlettel kapcsolatban azt a kritikát fogalmazza meg, hogy „nem lehet kizárni azt sem, hogy a szegmentumokkal való explicit műveletvégzés a metanyelvi tudatosság miatt más kognitív folyamatokra épül, mint az implicit fonológiai kompetencia részeként végzett műveletek”, és ezt a kritikát más kísérleti eredmények bemutatásával is megerősítette (SIPTÁR 2006: 417). A beszédpercepció szótagalapú voltára azonban más, az óvodásokkal végzett korábbi kísérletek is meggyőző bizonyítékokkal szolgálnak.

A kutatók az óvodásokkal végzett szótagolási tesztek alapján vontak le következtetéseket a gyermekek szegmentálási képességeivel kapcsolatban. A kísérletek során megállapították, hogy a gyerekek ösztönösen tagoltak szavakra és szótagokra. Ilyen kísérleteket végzett például LIBERMAN és kutatócsoportja Amerikában. LIBERMANék szótagolási kísérleteiket óvodákban és kisiskolákban végezték, 3–6 éves gyermekekkel (LIBERMAN–SHANKWEILER–FISCHER–CARTER 1974: 204–205). Saját szegmentálási kísérleteim összeállításánál figyelembe vettem az említett vizsgálatot, illetve más

szótagolási kísérleteket. Ezeket a későbbiekben, a saját teszt módszertanának ismertetése előtt részletesen bemutatom.

Bár GÓSY tanulmányaiban gyakran megjelennek a fonémaalapú beszédpercepció elméletének nyomai, 1994-es szülők számára írt fejlesztési könyvének felépítése a beszédmegértés szótagalapú voltát tükrözi, hiszen a könyvben a fonémákra bontás gyakorlását a szó- és hangsorismétlés, szógyűjtés, szóláncok gyakorlása előzi meg. Csak ezek után következik a különböző hangok (kígyóhang, motorhang) felismerése, s a későbbi feladatoknál is jellemző, hogy a fonémaalapú szóláncokat minden esetben a szótagalapú előzi meg. GÓSY a hangfelismeréses, hangkereséses játékoknál felhívja arra a figyelmet, hogy „Ez a játék csak akkor játszható, ha az előzőeket [a beszédhangok felismerését] a gyermek már jól ismeri” (GÓSY 1994: 14). Azt a játékot, melynek célja a hangokból szavak alkotása idősebb korosztálynak, nagycsoportosoknak ajánlja éppen ugyanebből az okból. Mindez példázza azt, hogy míg a szavak, szótagok szegmentálása természetes képesség, addig a fonémák elkülönítése tanult folyamat a gyerekek számára. „Ezzel a játékkal azt készítjük elő, hogy a kisgyermek rájöjjön: a szavak kisebb egységekből épülnek fel, amit mi beszédhangnak nevezünk” (GÓSY 1994: 13).

Azok a kutatók, akik nem fogadják el a szótagot a beszédészlelés alapegységként, leginkább azt az ellenérvet vetették fel, hogy túl sok szótagot kellene elraktározni az elmének, azonban a kutatók erre a kritikára azt a választ adják, hogy a szótagoknak lényegesen kevesebb ejtési változata lehetséges, mint a fonémáknak, így azonosításuk kevesebb nehézségbe ütközik (GÓSY 2005: 80). Az eddigi magyar kutatások megerősítették a szótagalapú percepció elméletét.

3. A gyermekek beszédpercepciójáról

LENGYEL ZSOLT könyvének bevezetésében írta: „Őszintén meg kell vallani, hogy a gyermeki nyelvelsajátítást még korántsem ismerjük kellő alaposággal, sok lényeges oldaláról alig tudunk valamit.” (LENGYEL 1981: 10). Mindamelllett kétségtelen, hogy a gyermeknyelv (beleértve mind a beszédprodukción, mind a percepción) mindig is foglalkoztatta a nyelvészeket, a pszichológusokat és természetesen a laikusokat is. A gyermeki nyelvfejlődés (o n t o g e n e z i s) vizsgálatának története egészen az ókorig visszanyúlik, amikor a nyelv eredetének (f i l o g e n e z i s) kérdésére keresték a választ (CRYSTAL 2003: 286). A szülők

sok kultúrában megfigyelték azt, hogy milyen ütemben fejlődik gyermekük nyelve, lejegyezték első szavaikat, szókincsük fejlődését. A szülők még napjainkban is végeznek ilyen megfigyeléseket, gondoljunk csak azokra a babanaplókra, amelyekben nyomon követik a csecsemők fejlődését (a nyelvi fejlődést is beleértve). A kutatók is sokat foglalkoznak a gyermeknyelvvél, gyakran összekapcsolva a gyermekek nyelvi fejlődésének kérdését az iskolakezdéssel és az olvasás-írás tanulással.

A gyermekek nyelvelsajátítását a születéstől egészen a serdülőkorig különböző módszerekkel vizsgálták (és vizsgálják jelenleg is) a megfigyeléstől a különféle kísérletekig (CRYSTAL 2003: 286–287). A beszédpercepció fejlődésével kapcsolatban — bár korábban már több kutató foglalkozott a témával — nem tudtak annyi biztos adatot összegyűjteni, mint a beszédprodukciónak kapcsolatban, de több kutató szerint szoros kapcsolat van e két folyamat között. Erre bizonyítékkal szolgál, hogy a gyermekek beszédprodukciónak fejlődésével foglalkozó tanulmányokban megjelennek gondolatok a gyermeki percepcióval kapcsolatban is. A hagyományos felfogás szerint a megértés megelőzi a beszédprodukciónat, azonban vannak olyan nézetek is, hogy megértést megelőzi a produkció, mások szerint a két folyamat között szoros kapcsolat van, és fejlődésük is párhuzamos (CRYSTAL 2003: 291).³ Nem minden kutató ért egyet ebben a kérdésben, hiszen mindegyik elmélet mellett fel lehet sorakoztatni a gyermekek megfigyeléséből származó érveket, azonban a következő fejezetben részletezett magzati tanulás mellett szól, hogy a beszédpercepciónat megelőzi a beszédprodukciónat.

Ebben a fejezetben a beszédpercepciónat fejlődését, illetve az iskolával való kapcsolatát fogom bemutatni. A beszédpercepciónat fejlődésének bemutatása során kiemelten a vizsgált korcsoport, azaz az óvodás- és kisiskolás korú gyermekek beszédészlelésének és beszédmegértésének fejlődését mutatom be.

3.1. A gyermekek beszédpercepciónatjának fejlődése

A jelek szerint a magzat már az anyaméhben is hall, illetve az újszülöttek reakciói arra mutatnak, hogy a születés előtt megtanulják az anyanyelvük dallamát, intonációját és ritmusát (GERVAIN 2011: 914, LENGYEL 1981: 112–115). A csecsemők képesek megkülönböztetni az

³ Előfordul, hogy a gyermekek olyan szavakat, szó szerkezeteket használnak, amelyeket nem értenek teljesen (például a macskára mutatva a kisgyermek *kutyát* mond) (CRYSTAL 2003: 291).

egymástól eltérő nyelveket, de szívesebben hallgatják azt a nyelvet (vagy nyelveket), amelyeket az édesanyjuk beszélt a terhesség idején (CRYSTAL 2003: 298, BEKE 1996: 42–44). A csecsemők fejlett hallási képességekkel születnek, és a nyelv elsajátításához szükséges biológiai és pszichés adottságokkal rendelkeznek (RÉGER 2002: 14, CSÉPE 2005: 1357–1359). A fejlett hallási képességet bizonyítja, hogy az újszülöttek már néhány napos korukban felismerik édesanyjuk hangját, a hangforrás felé fordulnak, és már két hetesen is előnyben részesítik az emberi hangokat a nem emberiekkel szemben (CRYSTAL 2003: 298). CSÉPE és más kutatók szerint az újszülöttek beszédérzékelése ugyanazokhoz az agyterületekhez kapcsolódik, mint a felnőtteké (CSÉPE 2005: 1358–1359).

A csecsemők beszédészlelését különböző módszerekkel vizsgálják. A kutatók megfigyelhetik a szopási reflexet (például gumicumiba épített műszerrel), a szívdobogás ütemét, illetve vizuálisan megerősített válaszreakciókat is vizsgálnak (BEKE 1996: 44–48). A csecsemők nagyon hamar képesek elkülöníteni egymástól az emberi hangot más hangoktól, majd két hónaposan már minden változást észrevesznek a beszédáramban. Szopási reflexet vizsgálva megállapították, hogy a csecsemők már egy hónaposan különbséget tesznek azok között a hangsorok között, amelyek csak egyetlen mássalhangzó zöngésségében térnek el egymástól (például *ba* és *pa*) (CRYSTAL 2003: 298).⁴ Ezen kívül a két hónapos csecsemők már képesek elkülöníteni egymástól az anyanyelvükben jólformált és a rosszulformált szótagokat (KASSAI 1999: 153–154). A szótagoknak, az egymást követő szótagok valószínűségének nagy szerepe van az első szavak elsajátításában.

Ahhoz, hogy a csecsemők megértsék az első szavakat, szükséges, hogy képesek legyenek a folyamatos beszédben észlelni a szóhatárokat. SAFFRAN és munkatársai azzal foglalkoztak, hogy a nyolc hónapos gyermekek hogyan képesek megtanulni a hangsorokat (SAFFRAN–ASLIN–NEWPORT 1996: 1926–1928). A kísérletükben huszonnégy angol anyanyelvű gyermek vett részt. Két percen keresztül három szótagból álló, kitalált szavakat játszottak le nekik váltakozó sorrendben többször egymás után. A szintetizált beszédfolyamban megszakítások nélkül, monoton hangon játszották le a „szavakat” (például *bidakupadotigolabubidaku*). Mivel a „szavak” között nem voltak szünetek, és a gyermekek nem támaszkodhattak sem a dallamra, sem az intonációra, a szóhatárokat csak az egymást

⁴ Az egymástól eltérő két *pa* vagy két *ba* szótag ezzel szemben nem váltott ki reakciót a gyermekekből (CRYSTAL 2003: 298). Ez is bizonyítja, hogy ilyen idős korban már csak az anyanyelvükben releváns hangkapcsolatokat különböztetik meg egymástól.

követő szótagok statisztikai valószínűsége alapján tudták meghatározni. Ez azt jelenti, hogy valószínűbb volt, hogy a hanganyagban a *bi* és *da* szótagok követték egymást, mint az, hogy a *ku* és a *pa* szótagok kerültek egymás mellé. A tanító szakasz után két másik hanganyagot is lejátszottak a kísérletben részt vevő gyerekeknek, arra keresve a választ, hogy a korábban hallott „szavakat” megtanulták-e a gyermekek. Megfigyelték, hogy abban a hanganyagban, amelyben a korábban hallott „szavak” is szerepeltek, a gyermekek felfigyeltek az ismerős hangsorokra (például *bidaku*, *padoti* stb.), míg a második hanganyagban ez nem történt meg, ahol az eredeti hanganyag szótagjai összekeverve szerepeltek. A kísérletből a kutatók arra következtetnek, hogy a csecsemők statisztikai alapon memorizálják a hangsorokat — beleértve az anyanyelv szavait is. Ezekhez a memorizált hangsorokhoz a gyermekek a kontextus segítségével kapcsolnak jelentést.⁵

A gyermekek megértését már az első két évben meghatározza a kontextus, mely a beszédfeldolgozási folyamatokat a későbbiekben is jelentősen befolyásolja. GÓSY *situatív megértés*-nek nevezi azt a folyamatot, melyben a gyermekek globálisan értik meg a hallottakat, alapvetően a szituációra támaszkodva az értelmezés során. A situatív megértésben fontos szerepe van a szupraszegmentális elemeknek, illetve a szituációhoz rögzült hangsoroknak (GÓSY 1997: 11–33, LENGYEL 1981: 184–185).

A gyermekek körülbelül egy éves korukban már megértik az első szavakat, tizennyolc hónapos koruktól pedig egyre több szót sajátítanak el. Az első kiejtett szót követően egyre több szót használ, illetve ért meg a gyermek. A legtöbb gyermek tizennyolc hónaposan körülbelül ötven szót használ, és ötször ennyit ért meg, két éves korára az aktív szókincse már a kétszáz szót is meghaladja (CRYSTAL 2003: 307). Az első szavak leggyakrabban olyan fogalmi jelentésű szavak, melyek a kisgyermek mindennapjához kapcsolódnak (például az emberek nevei, események, ételek, testrészek, játékok, ruhák, egyéb tárgyak nevei, társas szavak, leíró és szituációs szavak stb.). A gyermekek szókincse hároméves korban rendkívül gyorsan bővül, nagyságát nehezen lehet megbecsülni.

A gyermekek számára nagy segítséget jelent az ajakmozgás és a mimika figyelése, azaz a vizuális információ, emellett jelentős szerep jut a logikának, az érzelmeknek, a beszédészlelésben szerzett gyakorlatnak, a gyermek fizikai és pszichés állapotának, illetve

⁵ Annak következtében, hogy a gyermekek nem kész jelentéseket tanulnak meg, ez olyan típushibákat eredményez, mint a túláltalánosítás (például a gyermek más állatokat is *kutyá*-nak nevez) vagy az aluláltalánosítás (például a *kutya* szót csak a család kutyájára használja), illetve hibás párosításokhoz is vezethet (például ha a telefont egy gyermek *traktornak* nevezi) (CRYSTAL 2003: 308).

annak a környezetnek, amelyben a közlés elhangzik. Ez alapján befolyásolja a gyermekek észlelését az, ha kialvatlanok, betegek, esetleg átmeneti halláscsökkenésük van, de hatással van rájuk a legtöbb szituációban jelen lévő zaj és a beszéd tempója is. Kutatók megállapították, hogy csecsemőkorban már az enyhe halláscsökkenés is jelentősen befolyásolja a percepció fejlődését (GÓSY 1997: 40).

Az óvodás korú gyermekek percepciójának fejlődését, fejlettségét jelentősen befolyásolja a szülők attitűdje (például az, hogy mennyit beszélnek a gyermekekkel, olvasnak-e fel nekik stb.), hiszen a beszédfejlődéshez szükség van a társas környezet nyújtotta nyelvi mintára (GÓSY 1997: 11–23, 27–33, JÓZSA–ZENTAI 2007: 3–17, RÉGER 2002: 9). A későbbiekben — saját vizsgálataim bemutatása során — ezt a kérdést is részletesebben fogom vizsgálni.

Saját vizsgálataim szempontjából az is fontos adat volt, hogy a szótagtudat körülbelül a negyedik-ötödik életévben alakul ki — a gyermekek percepciójának fejlődése során ez előtt csak implicit nyelvi egységként van jelen. Amerikai óvodásokat vizsgálva megállapították, hogy az ötéves gyerekek fele, a hat éves gyerekek 90%-a képes a szavak szótagszámát megállapítani. Hasonlót tapasztaltak magyar-szerbhorvát kétnyelvű óvodások vizsgálata során is (KASSAI 1999: 156), tehát a szótagtudat az iskolába kerülés idejére a legtöbb gyermeknél már kialakul.

3.2. Beszédpercepció és iskolakezdés

Az iskolakezdés minden gyermekek életében nagy változást jelent, hiszen a játék-központú óvodai programokat a tanulás váltja fel, és az iskolába lépve alapvetően megváltozik a gyermekek nyelvi környezete is. Itt találkozik először a gyermek olyanokkal, akik más nyelvi közegből származnak, mint ő, illetve el kell sajátítania az „iskola nyelvét”, azaz lényegében egyfajta metanyelvet (CRYSTAL 2003: 313).

A tanulás sikerességét különböző tényezők befolyásolják, azonban bizonyos, hogy az anyanyelv elsajátításának megfelelő szintje szükséges ahhoz, hogy a gyermekek meg tudják állni a helyüket az iskola jelentette új kihívással szemben. Az iskolába lépéskor fontos tényezők például a beszédprodukciónak és a beszédpercepciónak egészséges működése, a gondolkodás, az asszociációs képességek és a memória életkornak megfelelő fejlettsége, a

kellő koncentrációs képesség és a megfelelő mozgáskoordináció (GÓSY 1997: 71–74)⁶. Ezek közül, ahogy már korábban is említettem, kiemelten a beszédpercepcióval foglalkozom.

A gyermekek beszédpercepciójának, illetve a percepció fejlettségének nagy szerepe van az olvasás- és írástanulás során. Az olvasás- és írástanítás kezdetén nem lényegtelen, hogy a gyermekek a beszédpercepció fejlődése során mikor tudnak fonémákra szegmentálni. A szótagtudat — ahogy az előző fejezetben említettem — az iskoláskor kezdetén már működik. A szótagolás gyakorlása már az első iskolánapon elkezdődik, melynek célja nem az új képesség kialakítása, hanem a tudatosítása (HARGITAI 2010: 59). A kutatók nem egyeznek meg abban, hogy a fonémákra bontás képessége mikor alakul ki, a szegmentálás és az olvasás-írás párhuzama azonban világosan látszik. A szemléletbeli különbségekre utalnak a különböző tankönyvek és módszerek, amelyeket a tankönyvszerkesztők az iskolapedagógusoknak javasolnak.

Sok kutató abból a feltételezésből indul ki, hogy a gyermekek az iskolába kerüléskor már ismerik a fonémákat, képesek meghatározni helyüket a szóban, és ez segíti őket az olvasás és az írás elsajátításában. A fonématudat kialakítása céljából a logopédusok már az óvodásokkal is végeznek olyan gyakorlófeladatokat, amelyekben a gyermekeknek azt kell eldönteniük, hol hallanak bizonyos hangokat: a szó elején, közepén vagy a végén. GÓSY is ajánl a szülőknek ilyen jellegű feladatokat. Magát a célkitűzést így fogalmazza meg a hangfelismeréses játékokkal kapcsolatban: „Az a célunk, hogy felismerje, elhangzott-e és hol hangzott el az adott szóban a keresett hang” (GÓSY 1994: 13). A logopédiai gyakorlatokhoz hasonlóan épülnek fel GÓSY hangkereséses játéka is (GÓSY 1994: 14–15).

Azonban ha azt vesszük alapul, hogy a szótag természetes nyelvi egység, míg a fonéma az olvasástanulás folyamán kialakuló szegmentum, akkor át kell értékelnünk ezt a kijelentést. Saját szegmentálási kísérleteim során arra kerestem a választ, hogy a gyermekek képesek-e ösztönösen szótagokra, illetve fonémákra szegmentálni.

4. A saját komplex vizsgálat bemutatása

A továbbiakban részletesen bemutatom azt a komplex vizsgálatot, amit a bevezetőben már röviden összefoglaltam. A munkát a vizsgálati csoportok kiválasztásával, majd a

⁶ A sikeres iskolakezdéshez fontos tényező az érzékszervek megfelelő működése is, de jelen dolgozatomban nem célozom ennek vizsgálatára.

választott csoportokban a szülők, az óvodapedagógusok és a pedagógusok attitűdjének felmérésével kezdtem. Az attitűdfelméréshez a szülők esetében a kérdőíves adatgyűjtés, a pedagógusok, óvodapedagógusok esetében az interjúkészítés módszerét választottam. A vizsgálati módszerek kiválasztásának elsősorban praktikussági okai voltak. A személyes interjút azért tartottam megfelelő módszernek, mert segítségével átfogó képet kaphattam a pedagógusok, óvodapedagógusok véleményéről az engem érdeklő problémákkal kapcsolatban. Bár hasznosnak tartottam volna a szülőkkel is a személyes interjú készítését, a szülők nagy száma miatt ez nehézségekbe ütközött. A véleményüket kérdőíves vizsgálatok segítségével ismertem meg, emellett a kérdőívekből képet kaphattam a gyermekek szociokulturális hátteréről is.

A komplex vizsgálat következő fázisa már a *Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer* (DIFER, NAGY–JÓZSA–VIDÁKOVICH–FAZEKASNÉ 2004a) beszédhanghallás résztesztjének elvégzése volt a választott csoportokban. Az attitűdfelmérések, a DIFER-vizsgálat és a korábbi szegmentálási vizsgálatok és kísérletek figyelembevételével összeállítottam saját szegmentálási kísérleteimet. A továbbiakban a vizsgálati csoportok bemutatása után részletesen ismertetem az attitűdfelmérések felépítését és a belőlük levont tapasztalatokat, majd a beszédhanghallástesztet és ennek eredményeit is. Ezt követően részletesen ismertetem szegmentálási kísérleteimet, majd az olvasástanítási módszerek és tankönyvek elemzésének lehetőségeit és azokat a szempontokat, amelyeket az önálló elemzés során figyelembe vettem. Utolsó fejezetemben a bemutatott módszerek alapján különböző olvasókönyveket vizsgálok. A tankönyvek vizsgálata során elsősorban azt a könyvet elemzem, amelyből a választott intézményekben az elsős gyermekek tanulnak, de kitérek más olvasókönyvekre is, melyeket a választott iskolákban általában nem használnak a pedagógusok.

4.1. A vizsgálati csoport kiválasztása

Önálló kutatásomat a vizsgálati csoportok kiválasztásával kezdtem. Kutatásom helyszínéül különböző karcagi intézményeket választottam, mert a helyismeret és néhány pedagógus, valamint az, hogy ismertem ottani pedagógusokat, óvodapedagógusokat megkönnyítette a munkámat. Karcag abból a szempontból is jó választás volt a kutatás szempontjából, hogy több óvoda és általános iskola közül választhattam. A város tizenegy óvodáját a Madarász Imre Egyesített Óvoda és Pedagógiai Szakszolgálat foglalja össze és irányítja, az iskolákat pedig — az egyházi iskolák és az Arany János Általános Iskola

kivételével — a Karcagi Általános Iskolai Központ foglalja magába. A tagintézmények közül végül két-két óvodát és iskolát választottam.

Óvodák közül a Takács Péter úti és a Csokonai úti tagóvodára esett a választásom, a csoportok közül pedig két középső csoportra, akik jelenleg, illetve a gyakorlati vizsgálatok idején már nagycsoportok voltak. A két óvodai csoportot a kísérlet során az egyszerűség kedvéért K1 (Takács Péter úti tagóvoda) és K2 (Csokonai úti tagóvoda) csoportként jelöltem.

A választáskor figyelembe vettem, hogy a két választott intézményben különböző óvodai programmal neveljék a gyermekeket. Ezt meg is tudtam valósítani, mert a Csokonai úti tagóvodában a „Nevelés a művészetek eszközeivel” óvodai programot alkalmazzák, a Takács Péter úti óvoda programja a mozgásfejlesztés.⁷ Az óvodaválasztás során emellett figyelmet fordítottam arra, hogy a későbbiekben kiválasztott két — szintén karcagi — általános iskolába leginkább mely óvodákból érkeznek a gyerekek, hogy honnan érkeznek be nagyobb valószínűséggel a kérdőívek, illetve azt is, hogy a vizsgált csoportok mennyire vegyes összetételűek. A K1 csoport 20, a K2 csoport 25 gyermekből állt.

Az óvodák után két általános iskolát is kiválasztottam: a Karcagi Általános Iskolai Központ Kováts Mihály Tagiskoláját, illetve a Varró István Szakiskola, Szakközépiskola, Általános Iskola és Kollégium Arany János Tagiskoláját. Mindkét intézményben egy-egy első és egy-egy második osztályt választottam a komplex vizsgálatok elvégzésének helyszínéül. A Kováts Mihály Tagiskolának két első osztálya volt, ezek közül választottam a kompetenciás módszerrel tanuló osztályt, amely 28 gyermekből állt, illetve a két második osztály közül a hasonló programmal dolgozó 22 főből álló osztályt. Az Arany János Tagiskolában egy-egy első és második osztály volt, a két osztályába összességében valamivel kevesebb gyermek járt, mint a Kováts Mihály Tagiskolába. Az első osztály 22 főből, a második 23 főből állt. A későbbiekben a csoportokat KK1 (a Kováts Mihály Tagiskola első osztálya), KK2 (a Kováts Mihály Tagiskola második osztálya), KA1 (az Arany János Tagiskola első osztálya) és KA2 (az Arany János Tagiskola második osztálya) csoportoknak neveztem.

Az iskolaválasztás során figyelembe vettem azt, hogy a két iskola hol helyezkedik el a városban, és mi jellemző azokra a gyermekekre, akik ott tanulnak. Karcagon az iskolák elhelyezkedése fontos szempont, amikor a szülők iskolát választanak. A Kováts Mihály Tagiskola a városközpontban található (ahogy több más iskolai is), míg az Arany János Tagiskola a város központjától távol helyezkedik el. A Kováts Mihály Tagiskola bázisa nincs

⁷ A Madarász Imre Egyesített Óvoda és Pedagógiai Szakszolgálat weboldalán mindegyik tagóvoda küldetésnyilatkozata elérhető. Ez is segített abban, hogy mely intézményeket válasszam a kísérletek helyszínéül.

meghatározva a városban, a szülők leginkább az iskola profilja alapján választják⁸. Az utóbbi iskolának ezzel szemben meghatározottabb a bázisa, ide legnagyobb arányban azok a gyermekek járnak, akik az iskola közelében és a Déli külvárosban élnek. A Déli külvárosban jellemzően cigányok laknak, ennek az Arany János Tagiskolába nagy arányban cigány tanulók járnak, míg Kováts Mihály tagiskolában sokkal alacsonyabb az arányuk. Dolgozatomban ennek azért van jelentősége, mert ennek következtében a két iskolába jellemzően különböző szociokulturális háttérű gyermekek járnak.

A fentebb bemutatott csoportokba tehát 45 óvodás és 95 iskolás gyermek tartozik. Mivel a vizsgálatok egy része a tanév végéig még folyamatosan zajlik, csak a meglévő eredményeket foglalom össze, minden esetben jelezve, hány gyermekkel végeztem el az adott vizsgálatokat.

4.2. Attitűdfelmérések

4.2.1. A kérdőíves vizsgálatok felépítése

A vizsgálati csoportok kiválasztása után a gyakorlati kutatást az összes csoportban a szülői kérdőívek kiosztásával kezdtem. A kérdőívekben kérdéseket tettem fel az óvodával/iskolával, az idegen nyelv tanulásával, a logopédiával, a gyermekek beszédével és a velük végzett korábbi beszédészleléshez kapcsolódó vizsgálatokkal, illetve az olvasás-írás tanulással, az esetleges problémákkal, beszédhibákkal, tévesztésekkel kapcsolatban. Az óvodásokra vonatkozó kérdőívben rákérdeztem a szülők véleményére a különféle óvodai foglalkozásokkal kapcsolatban is, míg az iskolás kérdőívekben arra, hogy a szülők mely tantárgyakat tartják kiemelten fontosnak az első-második osztályban. Az óvodás, az első- és második osztályos kérdőíveket egymáshoz hasonlóan építettem fel, hogy az eredmények összevethetőek legyenek.

A kérdőívben feltett kérdéseknek különféle motivációja volt a későbbi kutatás szempontjából. Az első csoport általános kérdései közül a lakhely és az anyanyelv kérdése a későbbi kutatások miatt volt fontos számomra, ha a későbbiekben más tesztcsoportokkal is elvégzem kísérleteimet. Az esetleges kétnyelvűség a beszédpercepció szempontjából is fontos

⁸ Lényeges különbség van a két iskola által választott fő nevelési terület között. Az Arany János Tagiskolában nagy szerepe van a cigány kisebbségi oktatásnak, melynek célja, hogy az iskola tanulói (cigányok és nem cigányok egyaránt) megismerkedjenek a cigányok kultúrájával. A Kováts Mihály Tagiskola fő profilja az emelt szintű matematikaoktatás, illetve fontos szerepe van a tehetséggondozásnak is. (Az információk a két iskola weboldaláról származnak.)

lehet, ahogy a testvérek száma és életkora is. Ez utóbbira azért kérdeztem rá, mert ha az idősebb testvér már tud írni-olvasni, az hatással lehet a gyermek szegmentálási eredményeire, hiszen így a fiatalabb gyermek is találkozhat a fonémákkal még az iskolakezdés előtt.

A második kérdéskörben a gyermekek szociokulturális háttérét vizsgáltam. Rákérdeztem a szülők végzettségére, arra, hogy mennyi időt foglalkoznak naponta gyermekükkel, illetve arra, hogy ebben az időben mit csinálnak együtt. A szülők végzettsége fontos volt számomra, mert JÓZSA és ZENTAI 2007-es tanulmányában felhívta a figyelmet arra, hogy a családi háttérnek milyen szerepe van a gyermekek fejlettségében, így beszédpercepciójában is. Hátrányos helyzetű gyermekekkel foglalkozó óvodákban vizsgálták meg a családi háttér hatását a gyermekek alapképességeinek fejlettségére. JÓZSA és ZENTAI arra a következtetésre jutottak, hogy a szociokulturális háttér jelentősen befolyásolja a gyermekek fejlettségét, körülbelül egy évnyi fejlődésbeli különbséget jelent. A kísérletek eredménye szerint ezt a különbséget az egy éven keresztül tartó intenzív készségfejlesztés sem csökkentette (JÓZSA–ZENTAI 2007: 3–17). A második kérdéskör utolsó két kérdésének válaszaira nem csak azért voltam kíváncsi, mert a gyermek szocializációjához fontosak, hanem azért is, mert a válaszokban már megjelenhettek olyan közös tevékenységek, mely során a gyermek találkozhatott a szegmentálással (például az írás-olvasás tanítás megjelenése).

A harmadik (az iskolások esetében a harmadik és a negyedik) kérdéscsoportba az óvodával, iskolával és az óvodai foglalkozásokkal illetve tanórákkal kapcsolatos attitűdfelmérés került. Itt szerepel, hogy a gyermek járt-e az óvoda előtt bölcsődébe, hogy a szülő elégedett-e a pedagógussal, illetve a szülők véleménye az óvodai, iskolai csoport létszámáról, a logopédiáról, az óvodán kívüli iskolaelőkészítő-foglalkozásokról és idegennyelv-tanulásról, az iskolakezdés előtti olvasás-írás tanulásról. Ebben a csoportban lehetőségem volt arra, hogy úgy tegyek fel egyes kérdéseket, hogy visszaellenőrizhető legyen a szülők véleménye. A logopédiával, idegennyelv-tanulással, olvasás-írás tanulással kapcsolatos kérdések két helyen is megjelennek, így az ismétlés miatt kiszűrhetők az esetleges ellentmondások. A kutatás szempontjából ezeknek a kérdéseknek azért van fontos szerepe, mert a gyermek ezen foglalkozások során már találkozhat a beszéd fonémákra való szegmentálásával. Az óvodás kérdőívekben az iskolakezdés előtti olvasás-írás tanulással kapcsolatos kérdéseket emellett azért is lényegesnek tartottam, mert a későbbi, iskolai tanulást nagyban befolyásolják a családi hatások, illetve a tanulási módszer (LIGETI 1982: 43).

A negyedik (az iskolás kérdőívek esetében az ötödik) kérdéscsoportban a gyermek beszédértésével kapcsolatban fogalmaztam meg kérdéseket. Itt olyan szubjektív információkra voltam kíváncsi, amelyek a kísérletek során gyakorlatban hasznosak lehettek számomra, többek között arra, hogy egy-egy gyermek mennyire nyitott, van-e bármilyen megértési problémája, szókincsét a szülő megfelelőnek tartja-e, a gyermek kíváncsi-e az idegen nyelvekre, könnyen beilleszkedett-e társai közé, meg tudja-e ismételni azt, amit mondanak neki stb. A vizsgálatok előtt ezek az előzetes információk — fenntartásokkal kezelve — segítséget nyújtottak a gyermekekkel való munkában. Itt kérdeztem rá olyan adatokra is, hogy a szülők szoktak-e felolvasni a gyermeküknek, illetve arra, hogy szoktak-e otthon beszélgetni. Végezetül az óvodába járó gyermek szülei számára készített kérdőív utolsó kérdéscsoportjában az iskolakezdéssel kapcsolatban is megkérdeztem a szülőket, kiemelten azzal kapcsolatban, hogy beleegyeznének-e abba, hogy a gyermekük még egy évet az óvodában töltsön, ha az óvodapedagógus ezt javasolná.

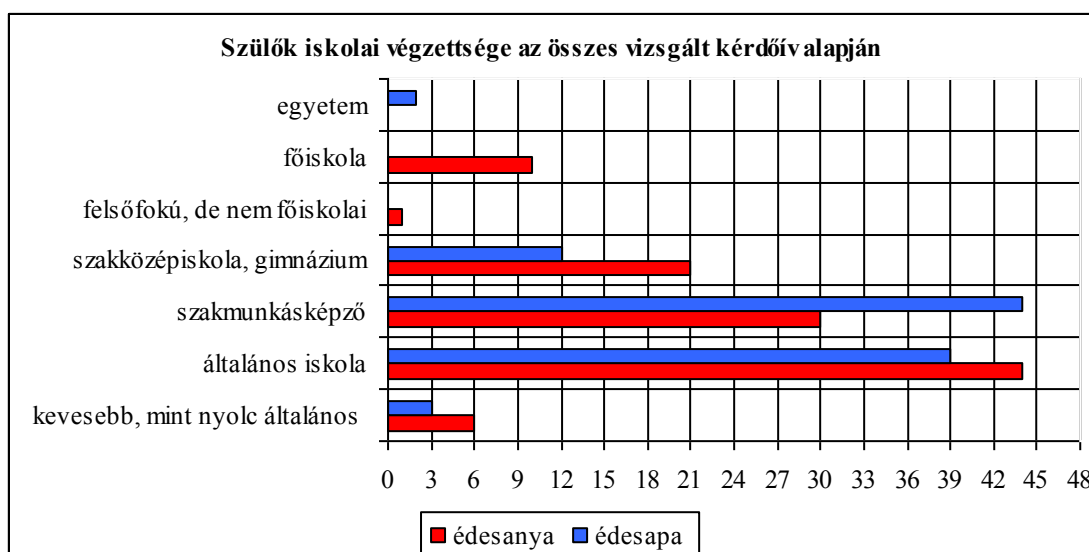
4.2.2. A szülői attitűdfelmérés eredményei

A vizsgált csoportokban összesen 140 kérdőívet osztottam ki a szülők között, ezekből 115 kitöltött kérdőívet kaptam vissza. Tanulságos volt, hogy az iskolákban (különösen a második osztályokban), ahol a szülők már hozzászoktak az ilyen jellegű felmérésekhez, arányaiban sokkal több kitöltött kérdőív született, mint az óvodákban, ahol a szülőket még egyetlen alkalommal sem keresték fel hasonló kérdőívekkel.

A kitöltött kérdőíveket szinte maradéktalanul ki tudtam értékelni. Összesen három kérdőívet zártam ki az értékelésből. Ennek oka az volt, hogy az egyik szülő a KA2-es csoportban három gyermekére egyetlen kérdőívet töltött ki, így értelmezhetetlenek voltak a válaszai. Láthatóan nem minden szülő értette meg az első kérdéscsoport általános kérdései közül a harmadikat. A település neve helyett több esetben előfordult, hogy pontos címmel válaszoltak. Egy kivétellel (K2) mindegyik intézményben volt erre példa, de nagyon különböző arányban. A K1-es csoportban egyetlen szülő válaszolt teljes címmel, a KK1-es csoportban szintén egy, a KK2-es csoportban kettő. Ezek a válaszok elenyésző aránynak számítanak a KA1-es és KA2-es csoporthoz viszonyítva, ahol hat és kilenc ilyen válasz született. Másik érdekes félreértés a negyedik kérdésre adott válaszok között szerepelt, ahol a szülők anyanyelve helyett a szülők saját neve szerepel, annak ellenére, hogy a felvezető szövegben felhívtam a szülők figyelmét arra, hogy a kérdőív anonim. Ez a teljes címhez

viszonyítva sokkal kisebb arányban fordult elő. A K1-es, a KK2-es és a KA1-es csoportban nem volt erre példa, a K2-es csoportban két szülő, a KK1-es és a KA2-es csoportban egy-egy szülő írta le a saját nevét. Ezeket a kérdőíveket figyelembe vettem a munka során, de jegyzőkönyvbe vettem a bennük szereplő hibákat.

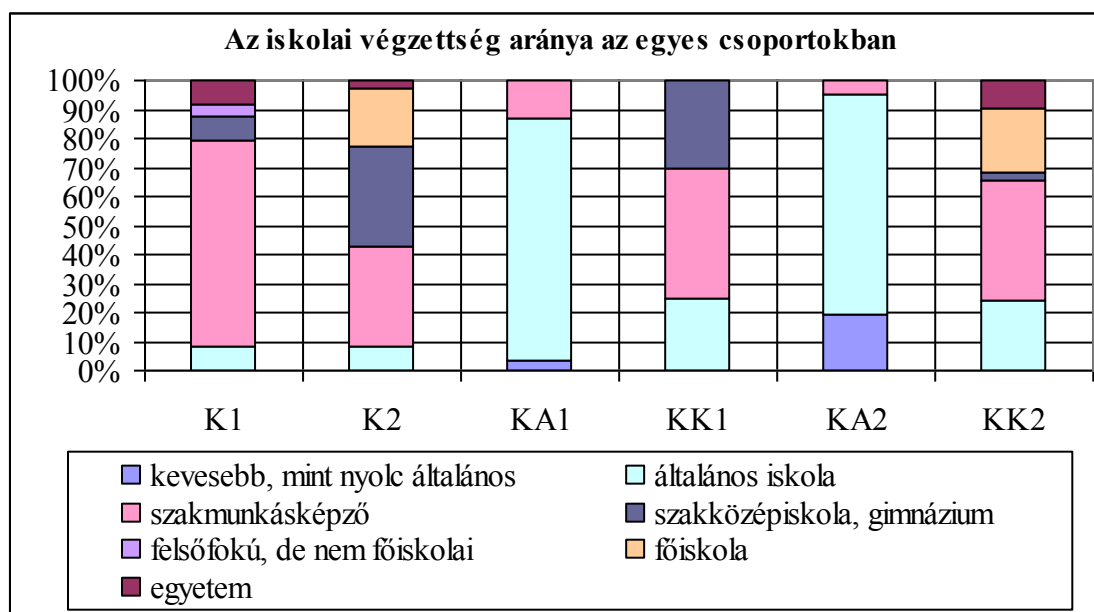
A kérdőívek kiértékelését a szülők iskolai végzettségének részletes vizsgálatával kezdtem. A szülők iskolai végzettsége jellegzetes adat, ahogy a kérdéskörök bemutatása során rámutattam: ez sok esetben hatással van a gyermekek fejlettségére, így beszédészlelésére is. Az iskolai végzettséget különböző diagramokon ábrázoltam, ezek közül csak egyet emelek ki. Ezen a diagramon az iskolatípusokhoz rendelve külön-külön ábrázoltam az édesanyák és az édesapák számát. Mindkét választott óvodából és iskolából az összes visszaérkezett kérdőív eredményeit egyetlen diagramba rendszerezve arra a megállapításra jutottam, hogy a szülők legnagyobb arányban általános iskolát vagy szakmunkásképzőt végeztek. Az alábbi diagramról az leolvasható, hogy a felsőfokú tanulmányokat végzett szülők aránya kisebb, mint az alap- és középfokú tanulmányokat végzettek aránya.



A függelékben megtalálható kérdőívek összeállítása során abból a feltételezésből indultam ki, hogy minden szülő elvégezte legalább az általános iskolát. A visszaérkezett kérdőívek nem erről tanúskodnak. A kiértékelés során ismertem fel azt a hibát a kérdőívekben, hogy a kérdés válaszlehetőségei között nem szerepel a „kevesebb, mint nyolc általános” lehetőség. A válaszoló szülők közül kilencen egyértelműen az (elvégzett osztályok számával) jelölték, hogy nem végezték el a nyolc általánost. Hasonlóképpen kimaradt a „felsőfokú, de nem főiskolai” végzettség választási lehetőség. Későbbi kutatásom során ezeket a tapasztalatokat

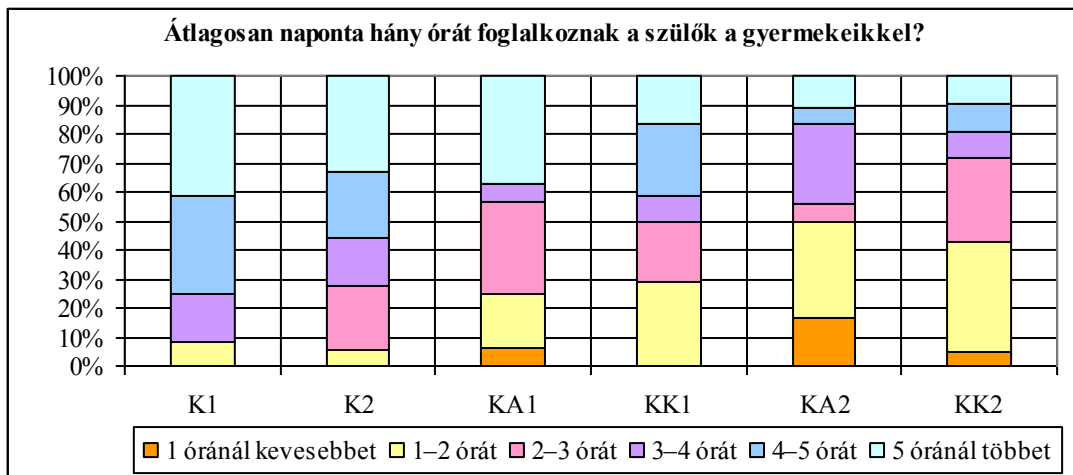
figyelembe véve módosítani fogom a kérdőíveket, hogy a korábban jelzett két iskolatípus is szerepeljen a választási lehetőségek között.

Megvizsgáltam azt is, hogy az egyes csoportokban mi jellemző a szülők iskolai végzettségére. Az eredményeket az alábbi diagramon ábrázoltam. Erre az információra azért volt szükségem, mert így az egyes csoportokról is képet kaphattam, nem csak a teljes vizsgálati csoportról. Jól látható, hogy mekkora különbségek vannak az egyes csoportok között.



A K1-es csoportban a szülők több mint 70%-a szakmunkásképzőben, szakközépiskolában vagy gimnáziumban végzett, a felsőfokú végzettségük aránya körülbelül 10%. A K2-es csoportban a középiskolai végzettségű szülők aránya szintén 70% körüli, a felsőfokú végzettségük aránya 20%. Az iskolákban az arányok sokkal egyenlőtlenebbek. A KA1-es és a KA2-es csoportban a legtöbb szülő csak az általános iskolát végezte el (néhányan még azt sem), míg a KK1-es csoportban a legtöbben középiskolát végeztek, a KK2-es csoportban pedig a szülők 30%-a felsőfokú végzettségű. Ezek a nagy különbségek jelentősen befolyásolták a gyermekek teljesítményét a DIFER-vizsgálatok és saját kísérleteim során.

A szülők iskolai végzettségét követően megvizsgáltam, hogy az egyes vizsgált csoportokban naponta körülbelül hány órát foglalkoznak a szülők a gyerekekkel, majd a kapott eredmények arányait az alábbi diagramon ábrázoltam.

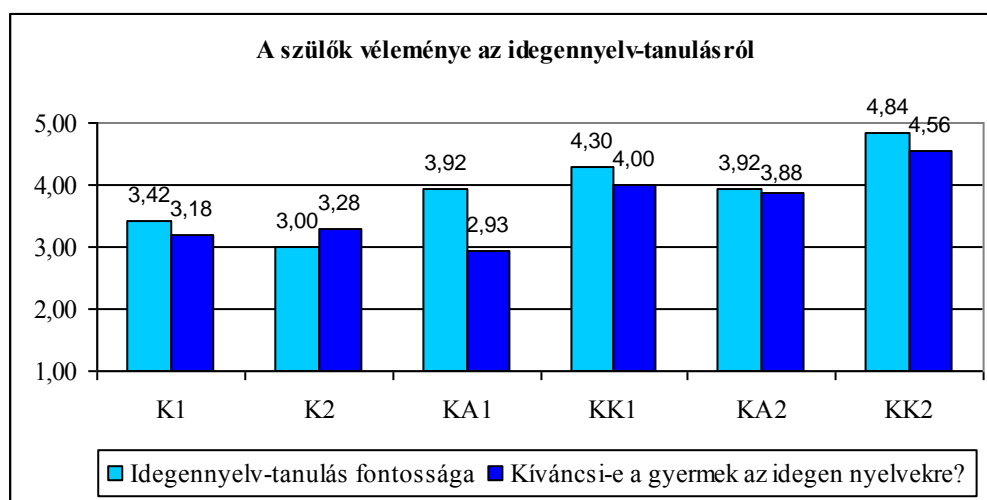


Jól látható, hogy míg az óvodában a szülők nagy többsége több mint három órát foglalkozik naponta a gyermekével, a másodikosok szülei arányaiban kevesebbet foglalkoznak a gyermekeikkel, gyakran csak naponta 1–2 órát. Arra a kérdésemre, hogy mit csinálnak ebben az időben, az óvodás gyerekek szülei általában hasonló válaszokat adtak. Szinte maradéktalanul felsorolták a közös játékot, sokan említették a meseolvasást és a beszélgetést. Érdekes, hogy az utóbbi kettőnél gyakrabban szerepelt a válaszok között a tanulás (foglalkoztató füzetek kitöltését említették, de előfordult az olvasás-írás tanítás is a válaszok között). Ez a későbbi kutatás szempontjából azért fontos, mert a gyermekek a játékos tanulás során már találkozhattak a fonémára szegmentálással.

Rákérdeztem a szülők véleményére az óvodai csoportok és az iskolai osztályok létszámával kapcsolatban. Bár sok szülő nem fejtette ki részletesen, a legtöbben ideálisnak tartották a gyermekek számát. A kérdőívekből az is kiderült számomra, hogy a szülők — néhány kivétellel — elégedettek az óvoda- és iskolapedagógusok munkájával, és jó kapcsolatot is ápolnak velük. Ezzel szemben nagy különbség mutatkozott az egyes intézmények között azzal kapcsolatban, hogy a szülők részt vesznek-e az óvodai, illetve az iskolai programokon. Míg az óvodákban a szülők többsége aktívan részt vesz az eseményeken, addig az iskolás korú gyerekek szülei változatosabb választ adtak. Míg a KK1-es és KK2-es csoportban a szülők rendszeresen részt vesznek az iskolai programokon (kiemelten a szülői értekezleteken), addig a KA1-es, de leginkább a KA2-es csoportban sok szülő azt a választ adta, hogy soha vagy csak ritkán vesz részt rajtuk. Ezt a későbbiekben összevetem az interjúk alapján az óvoda- és iskolapedagógusok tapasztalataival.

Megkértem a szülőket, hogy egytől ötig értékeljék, mennyire tartják fontosnak a különböző óvodai foglalkozásokat és iskolai tanórákat. Az óvodákban általában négyesre,

ötösre értékelték a legtöbb foglalkozást, az iskolákban szinte az összes óra hasonló osztályzatot kapott, azonban az óvodában az írás-olvasás és az idegennyelv-tanulás megosztotta a válaszadókat. Az utóbbi értékelése még az első és második osztályban is nagyon különböző volt. Az eredmények közül ezúttal csak az idegennyelv-tanulás problémáját emelem ki. Ez saját kísérletem szempontjából azért lehet érdekes, mert a másik nyelvvel való ismerkedés befolyásolhatja a gyermekek percepcióját. A szülők válaszait az alábbi diagramon ábrázoltam, összevetve a gyermekeket jellemző kérdések közül az idegennyelvekkel összefüggő kérdésre adott válasszal (ahol hasonlóan egytől ötig kellett a szülőknek osztályoznia, mennyire jellemző az adott állítás a gyermekükre).



A diagramról leolvasható, hogy a szülők nem értékelik egyformán fontosnak az idegennyelv-tanulást. Az egyes óvodákban és iskolákban is különböző osztályzatokat adtak, függetlenül az évfolyamtól. Az iskolákban negyedik osztálytól kötelező az idegennyelv-tanulás (angol vagy német nyelv).⁹ A szülők a KK1-es és a KK2-es csoportban választhatják az angol vagy német nyelv tanulását. Ezt a lehetőséget elsöben csak egy, másodikban tizenhat szülő használta ki. A KA2-es csoportban két szülő említette, hogy gyermeke roma nyelvet tanul. Azok a szülők, akik nem tartották fontosnak az idegennyelv-tanulást, leginkább azzal indokolták döntésüket, hogy ez — a legtöbb óvodai- és kisiskolai programmal szemben — nem felel meg a

⁹ A Nemzeti Alaptanterv is az iskola negyedik osztályától teszi kötelezővé az első idegen nyelv oktatását, de abban az esetben, ha megoldható, már az alsóbb évfolyamokban is lehetőséget ad rá (NAT 2012: 14). Az idegennyelv-tanulás kérdése azért is lényeges, mert a kutatók még ma is vitáznak arról, hogy mikor érdemes elkezdni a nyelvtanulást (KONTRÁNÉ 2004: 7–10). A korai idegennyelv-tanulás mellett általában az akcentus nélküli elsajátítást hozzák fel érveként, míg a kései mellett azt, hogy az idősebbek már könnyebben tanulják meg egy másik nyelv szabályrendszerét. KONTRÁNÉ összegzése szerint önmagában a korai kezdés nem elegendő ahhoz, hogy előnyt biztosítson a későbbi nyelvtanulás során, csak akkor, ha a nyelvi hatás intenzív, rendszeres, jó színvonalú és tartós (például ha egy amerikai gyermek magyar óvodába jár, képes fél év alatt elsajátítani a nyelvet, míg a heti két angol foglalkozás nem elegendő ahhoz, hogy a magyar óvodás megtanuljon angolul).

gyermek életkorának, illetve olyan válasz is, hogy először a gyermeknek magyarul kell rendszeresen megtanulnia, és csak ezután érdemes egy másik nyelv tanulását elkezdni.

Fontosnak tartottam felmérni, hogy mely gyermekek jártak vagy járnak logopédiára,¹⁰ hiszen — ahogy már korábban jeleztem — egyes logopédiai feladatok, játékos gyakorlatok a fonéma tudatosítását célozzák meg. Ez hatással lehet a gyermekek szegmentálási képességére, ezért minden esetben figyelembe vettem a kísérletek elvégzése során. A szülők véleményét is megkérdeztem a logopédiával kapcsolatban. Azoknak a szülőknek, akiknek a gyermekük rendszeresen járt vagy jár logopédushoz, általában pozitívan értékelték a foglalkozásokat. Ez alól csak néhány kivétel volt, de ezek az értékelések leginkább a szülő attitűdjét, nem a foglalkozások sikerességét vagy sikertelenségét tükrözték. Több szülő jelezte, hogy bár gyermeke nem jár logopédiára, igény lenne rá, például az óvodás gyermekek szülei kiemelték, hogy már középső csoportban fel kellene mérni a beszédhibákat.¹¹ Az alábbi táblázatban foglaltam össze, hány szülő jelezte, hogy a gyermeke logopédiára járt vagy jár még jelenleg is.

	elégedett	nem elégedett	járt, nincs vélemény
KA1	8	0	2
KK1	10	0	0
KA2	5	3	0
KK2	7	5	2

Mivel az óvodákban a szülők a szűrővizsgálatok előtt töltötték ki a kérdőíveket, az óvodapedagógusokat kérdeztem meg azzal kapcsolatban, hogy milyen arányban van szüksége a gyermekeknek ezekre a foglalkozásokra. Megtudtam, hogy a K1-es csoportban a gyermekeknek körülbelül a fele, a K2-es csoportban 20–30%-uk jár rendszeresen logopédiára.

A továbbiakban a szülői kérdőíveket figyelembe véve ismertetem az óvoda- és iskolapedagógusi interjúk felépítését és a belőlük levont következtetéseket.

¹⁰ Karcagon a logopédiai ellátást a Pedagógiai Szakszolgálat végzi.

¹¹ SALNÉ is megfogalmazza, hogy más a középső csoportosokkal célszerű logopédiai vizsgálatokat végezni, hogy felmérjék az olyan problémákat, amelyek nem életkori sajátosságokból adódnak (SALNÉ 2004: 39). Az, hogy ez a választott intézményekben nem történik meg, leginkább annak tudható be, hogy a városban kevés a szakember (egy logopédus három óvodával is foglalkozik, így egy-egy gyermekkel körülbelül hetente egyszer van lehetősége találkozni).

4.2.3. Az óvoda- és iskolapedagógusi interjúk előkészítése

A pedagógusi interjúkat a szülői kérdőívekhez hasonlóan építettem fel, és a szegmentálási kísérletekkel párhuzamosan készítettem el azokkal a pedagógusokkal, akik a választott csoportokkal foglalkoznak. Az interjúk célja az volt, hogy képet kapjak például az óvoda- és az iskolapedagógusok véleményéről a gyermekek beszédpercepciójával és az iskolaérettségükkel kapcsolatban, ezeken kívül megkérdeztem, hogy a pedagógusok milyen problémákkal szembesülnek munkájuk során, hogyan fejlesztik a gyermekek beszédmegértését, mi a véleményük az iskolakezdés előtt megkezdett olvasás-írás-tanításról, arról, hogy milyen kapcsolatban vannak a szülőkkel. A függelékben mellékeltem a kérdéskatalógus egyes témakörei nagyon különböző kérdéseket foglaltak magukba. Ez is jelzi, hogy maga a kérdéskatalógus leginkább kiindulópont volt ahhoz, hogy minél több olyan tényezővel kapcsolatos kérdésre választ kapjak, amelyek befolyásolhatták valamilyen formában a gyermekek szegmentálási képességeit, így a kísérlet eredményeit. Az óvoda- és az iskolapedagógusi interjúkat — néhány témakört leszámítva — hasonló kérdéskörökre osztottam fel. Először bemutatam azokat a kérdésköröket, melyek minden interjúban megjelentek, majd az interjúk közötti különbségeket is összefoglalom.

Minden interjút ugyanazokkal a kérdésekkel kezdtem. Felvezetésként általános kérdéseket tettem fel az óvoda- és iskolapedagógusok hivatásával kapcsolatban (*Mióta pedagógus? Miért választotta ezt a hivatást?* stb.), illetve a csoportok és az osztályok létszámával kapcsolatban is. Ezt követően minden pedagógustól megkérdeztem, milyen kapcsolatot ápol a szülőkkel. Ez azért volt fontos, mert összevettem a szülői kérdőívek hasonló kérdéseivel. A szülőkkel kapcsolatban az iskolapedagógusokat arról is kérdeztem, hogy mennyit segítenek a szülők a gyermeküknek a tanulásban. Az interjú során megkérdeztem, mi az óvoda- és iskolapedagógusok véleménye a logopédiáról és a korán elkezdett idegennyelv-tanításról, hiszen ezek a foglalkozások — ahogy a szülői kérdőívekkel kapcsolatban már kiemelttem — befolyásolhatták a későbbiekben bemutatott szegmentálási kísérletek eredményeit. Hasonlóan előkerült minden interjúban az iskolakezdés előtti olvasás-írás tanítás kérdése, illetve iskolaérettség — bár a két interjúban más-más kérdéscsoportban kaptak helyet — hiszen ezek a kérdések is lényegesek voltak a szegmentálási kísérletek értékelése szempontjából.

Az óvodapedagógusoktól a korábban említetteken kívül megkérdeztem, milyen óvodai foglalkozásokat tartanak. Kíváncsi voltam arra, hogy mely foglalkozásokat tartják a

legfontosabbnak, mennyire tartják fontosnak a felolvasást, illetve — azért, hogy össze tudjam vetni a szülői kérdőívekkel — azt is, hogy az óvodapedagógus szerint mi a véleménye a szülőknek és a gyermekeknek a foglalkozásokról. Ezen kívül megkérdeztem, mit gondolnak az óvodapedagógusok az iskola-előkészítő foglalkozásokról, illetve arról is, hogy végeztek-e korábban beszédpercepcióval kapcsolatos vizsgálatokat. Az iskolapedagógusokat kérdeztem az óvodáról is, különösen abból a szempontból, hogy mennyire segíti az óvoda a munkájukat. Dolgozatom szempontjából kiemelt jelentősége volt a D-vel jelölt kérdéscsoportnak, melyben a tanítók által választott tankönyvekről, tanítási módszerekről tettem fel kérdéseket. Megkérdeztem a tanítók véleményét a korrepetálásról, a fejlesztő órákról, az iskolapszichológussal való közös munkáról. Ezen kívül az iskolapedagógusi interjújában lényegesnek tartottam arra is kitérni, hogy milyen tanulási és tanítási nehézségek fordulnak elő az olvasás- és írástanítás során, mekkora különbséget tapasztalnak a gyermekek képességei között, illetve azt, hogy a tanulásban lemaradt gyermekeket hogyan lehet felzárkóztatni.

4.2.4. Az óvoda- és iskolapedagógusi interjúk tapasztalatai

A gyermekeket meglátogatva többször beszélgettem az óvoda- és iskolapedagógusokkal, azonban végül a pedagógusokat is arra kértem, hogy az interjúkérdéseimre írásban válaszoljanak, hogy válaszaikat könnyebben fel tudtam dolgozni. Válaszaikból közelebbi képet kaphattam a vizsgált csoportokról. A továbbiakban a két óvodapedagógus (K1, K2) és négy iskolapedagógus (KK1, KK2, KA2a, KA2b) válaszait mutatom be röviden, csak néhány kérdéskörre kitérve.

A megkérdezett pedagógusok szerint nem ideális a húsz fő feletti osztálylétszám. A két óvodában a 21–25 (K1) és a 25–30 (K2) fő túl sok, hiszen vannak problémásabb gyermekek, akik több figyelmet igényelnek (emiatt nem mindig jut idő a tehetséges gyermekekre). Legideálisabbnak a 18–20 fős csoportokat tartanák. Az iskolákban is hasonló válaszokat adtak a pedagógusok, azzal a kivétellel, hogy a KK2-es csoportban nem zavarja a munkát a 22–25 fős létszám, bár itt sem jut idő arra, hogy minden gyermekkel eleget foglalkozzon a pedagógus.

Az interjúk alapján arra a következtetésre jutottam, hogy a szülők attitűdje között nagy különbség van a két vizsgált iskolában. A KA1-es és a KA2-es csoportban jellemző a szülői passzivitás, érdektelenség (ez gyakran azoknak a gyermekeknek a szüleine igaz, akikkel a

legtöbb problémája van a pedagógusnak). Kevés kivétellel a szülők nem segítenek gyermekeiknek a tanulásban, gyakorlásban, annak ellenére, hogy az iskolában megszerzett ismeretek begyakorlásához szükség lenne az ő segítségükre is. A KK1-es és a KK2-es csoportban — bár a szülők egyre kevesebbet gyakorolnak a gyermekekkel, és a gyakorlásra fordított idő lehetne több is, a pedagógus véleménye pozitívabb a szülők attitűdjéről, vannak olyan szülők, akik napi rendszerességgel gyakorolnak együtt a gyermekükkel. Nem csak a tanítók, az óvodapedagógusok is azt tapasztalják, hogy a szülők egyre kevesebbet foglalkoznak a gyermekekkel. Mindkét megkérdezett óvodapedagógus kiemelte, hogy a szülők gyakran csak leültetik a gyerekeket a televízió elé, és csak ritkán játszanak, tevékenykednek együtt. Ez hatással van a gyermekek szociális kapcsolataira, magatartására, tudására és beszédképességére is.

A logopédiával kapcsolatos kérdésekre adott válaszból kiderült, hogy a szülőkhöz hasonlóan az óvoda- és iskolapedagógusok is fontosnak tartják a logopédiai fejlesztést, mert arányaiban sok gyermeknek van rá szüksége (a K1-es csoportban a gyermekek fele jár, a többi csoportban általában 25–30% az arányuk). Ezt az arányt nagyon magasnak tartják mind az óvodákban, mind az iskolákban.¹² Tapasztalataik szerint a beszédhibák befolyásolják az olvasás-írásstudást, ezért fontos lenne, hogy minden olyan gyermek rendszeresen járjon logopédiai foglalkozásra, akinek szüksége van rá. Az óvodapedagógusok azt is kiemelték, hogy a heti egyszeri foglalkozás nem elég, különösen akkor, ha nem kapcsolódik hozzá otthoni gyakorlás.

A két vizsgált óvoda között különbség volt abban, hogy a K2-es csoportban az iskolaéretté nyilvánítást megelőzően a gyermekekkel végeznek beszédmegértéssel kapcsolatos vizsgálatot. Ezeket a vizsgálatokat azzal indokolják, hogy az írás-olvasás elsajátításához nélkülözhetetlen, hogy a gyermekek beszédprodukciójának- és észlelésének megfelelő szintje. Mindkét csoportban lényeges szerepe van a beszédképesség-fejlesztő gyakorlatoknak, játékoknak. Kérdésemre a K1-es csoport óvodapedagógusa részletes választ adott, melyben felsorolta azokat a beszédfejlesztő játékokat, melyeket gyakran szokott játszani a gyermekekkel. Ezek között vannak például légző gyakorlatok, hangerőgyakorlatok, az év vége felé fonématudatosság-fejlesztő gyakorlatok, mondatszerkesztő feladatok (*Mit látsz a képen? Hol van a...?* stb.), ritmusérzék-fejlesztő játékok, illetve beszédhallás és

¹² A pedagógusok tapasztalata szerint ez az arány folyamatosan nő, ez pedig egyre több nehézséget okoz.

hallásfigyelő játékok is. A K2-es óvodában artikulációs és hangutánzó játékokat játszanak a gyermekekkel.

A korai idegennyelv-tanítással kapcsolatban különbözött a pedagógusok véleménye. A K1-es csoportban nincs idegennyelv-oktatás, de lenne rá igény. A másik óvodában korábban volt idegennyelv-tanítás, de ebben az évben már nincsenek ilyen foglalkozások. Az anyanyelv megfelelő szintű elsajátítása (különösen a beszédhibás gyermekek esetében) fontosabb, mint egy idegen nyelv elkezdése. Az iskolákban negyedik osztálytól kötelező az idegennyelv-tanulás, és a pedagógusok ezt fontosnak, de legtöbb esetben (KA iskola) elegendőnek tartják. A KK iskolában negyedik osztály előtt szakköri szinten járnak a gyermekek nyelvórára. A szülői kérdőívekkel összehasonlítva az óvodában a szülők fontosabbnak tartják a korai idegennyelv-tanítást, mint a pedagógusok, míg az iskolában körülbelül ugyanúgy viszonyulnak a kérdéshez.

Az iskolapedagógusoknak azonos volt a véleménye azzal kapcsolatban, hogy nagy különbség figyelhető meg a gyermekek képességei között. A gyermekek közötti különbséget figyelembe véve minden megkérdezett pedagógus első osztályban a későbbiekben részletesen elemzett MEIXNER-féle (2004/2009) tankönyvet választotta. A tanításhoz különböző módszereket használnak, figyelembe véve, hogy minden gyermeknek más válik be, illetve azt is szem előtt tartva, hogy az órák ne váljanak unalmassá, az olvasás-írásstanulás pedig monoton feladattá. Minden pedagógus kiemelte, hogy a tanítás során fontos a változatosság.

Az iskolapedagógusok rendkívül fontosnak tartják a fejlesztőpedagógus munkáját. A fejlesztőpedagógus minden iskolában rendszeresen foglalkozik a sajátos nevelési igényű gyermekekkel,¹³ a foglalkozásokon önálló tanterv alapján fejleszti őket. Ezek a fejlesztő órák a gyermekek számára kötelezőek¹⁴ és szükségesek is.

A korrepetálással kapcsolatban is hasonló a pedagógusok véleménye. Fontosnak tartják a differenciált feladatokat (KK1, KA2b), de a tényleges korrepetálásra kevés idő jut, leginkább csak a pedagógus szabadidejében (KK1). A két iskolában a szülők véleményével kapcsolatban nyilatkoztak másképp: míg a KA iskolában a szülőket és a gyermekeket nem

¹³ A 2011. évi CXC. Törvény 4. § 23. pontja értelmében: „sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd”.

¹⁴ 2011. évi CXC. Törvény 15. §

igazán érdekli a kérdés, addig a KK iskolában a szülők fontosnak tartják és igénylik, a gyermekek meg örülnek neki.

Az iskolapedagógusi interjúkban az utolsó kérdéskörben kitértem az országos kompetenciamérésekre is. Ezt azért volt érdemes megemlíteni, mert a kompetenciamérések és a következő fejezetben bemutatott DIFER-mérés értékelése hasonló módszerrel történik, illetve a pedagógusoknak rendelkezésükre áll egy-egy országos adatbázis mindkét méréssel kapcsolatban. A kompetenciamérés eredményeit a megkérdezett pedagógusok általában nem tartják teljesen reálisnak. Ennek több oka van. Nem csak azt tartják problémásnak, hogy a gyermekek nem feltétlenül a legjobb képességeik szerint töltik ki a feladatlapokat, hanem azt is, hogy csak hónapokkal később van eredménye, ami a negyedik osztályosok vizsgálata esetében túl későn van, hiszen a gyermek akkor már felső tagozatba jár. Ezen kívül kiemelték, hogy a gyermekek eredményei nem tükrözik azt a munkát, amelyet a pedagógusok a mérésre való felkészüléssel töltenek.

4.3. Beszédhanghallástarteszt

4.3.1. A Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer

A gyermekekkel való gyakorlati munkát a DIFER beszédhanghallást vizsgáló résztesztjének elvégzésével kezdtem mind a választott iskolákban, mind az óvodákban. A vizsgálat mellett több érv szólt. A saját szegmentálási kísérletek előtt hasznos volt, hogy segítségével képet kaphattam az egyes gyermekek beszédhanghallásáról, illetve arról, hogyan viselkednek egy ilyen felmérési szituációban. A teszt segítségével megismerhettem a gyermekeket, és ők is engem, így a saját kísérletem elvégzésekor már nem voltunk teljesen ismeretlenek, ami megkönnyítette a munkát.

NAGY JÓZSEF szerint a több évnyi fejlettségbeli különbségek miatt a lassabban érő, kevésbé motivált gyermekek olyan hátránnyal indulnak az iskolakezdés során, amelyet nemhogy leküzdeni nem tudnak, de az eltelt évek alatt megfelelő fejlesztés nélkül még tovább növelnek. Azért tartja fontosnak az elemi alapkészségek vizsgálatát és fejlesztését, mert ezen alapkészségek optimális működése határozza meg a személyiség alaprendszerét, így azt, hogy a gyermek mennyire lesz képes beilleszkedni a társadalomba. Kiemeli, hogy az alapkészségek fejlesztésére elegendő időt kell szánni az iskolában, és alkalmazkodni kell a gyermekek fejlettsége közötti különbséghez, emellett a fejlesztést egészen az optimális elsajátításig kell

folytatni. A *Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer* 4–8 éves gyermekek fejlettségének mérésére lett összeállítva azzal a céllal, hogy a pedagógusok ki tudják szűrni azokat a gyermekeket, akik hátránnyal indulnak a többiekhez képest valamely rész-képesség tekintetében, épp ezért szükségük van fejlesztésre. A DIFER résztesztjei hét alapképességet vizsgálnak, és mindegyik esetében öt fejlettségi szintet határoznak meg. A hét vizsgált alapképesség a következő: írásmozgás-koordináció, beszédhanghallás, relációszókincs, elemi számolási készség, tapasztalati következtetés, tapasztalati összefüggés-megértés, szocialitás. Az öt lehetséges fejlettségi szint az előkészítő (0–49%), a kezdő (50–69%), a haladó (70–79%), a befejező (80–90%) és az optimális (90–100%) szint (NAGY–JÓZSA–VIDÁKOVICH–FAZEKASNÉ, 2004b: 5–8).

A teljes DIFER-vizsgálat elvégzése után a pedagógusok meg tudnak állapítani az eredményekből — az IQ-hoz hasonlóan — egy egyetlen számmal kifejezhető mutatót, amely a gyermekek fejlettségi szintjét jelöli. Ezt a módszert kidolgozó *DIFER-index*-nek nevezték el (NAGY–JÓZSA–VIDÁKOVICH–FAZEKASNÉ, 2004b: 83). Ennek maximuma 100 százalékpont, amelyből a tanév végén a nagycsoportosok országos átlaga 75, az elsősöké 83, a másodikosoké 86 százalékpont.

4.3.2. A beszédhanghallás-részteszt

A beszédhanghallás-részteszt a beszédhangok hallásának spontán fejlődő képességét vizsgálja, mely készség elengedhetetlen feltétele az olvasás- és írástanulásnak. Rövid és hosszú változata van, mindkét változat három feladattípust (s z u b t e s z t e t) foglal magába. Fontosnak tartom a feladattípusok rövid bemutatását az eredmények tárgyalása előtt, mert a teszt módszertanát figyelembe vettem a saját kísérletek összeállítása során.

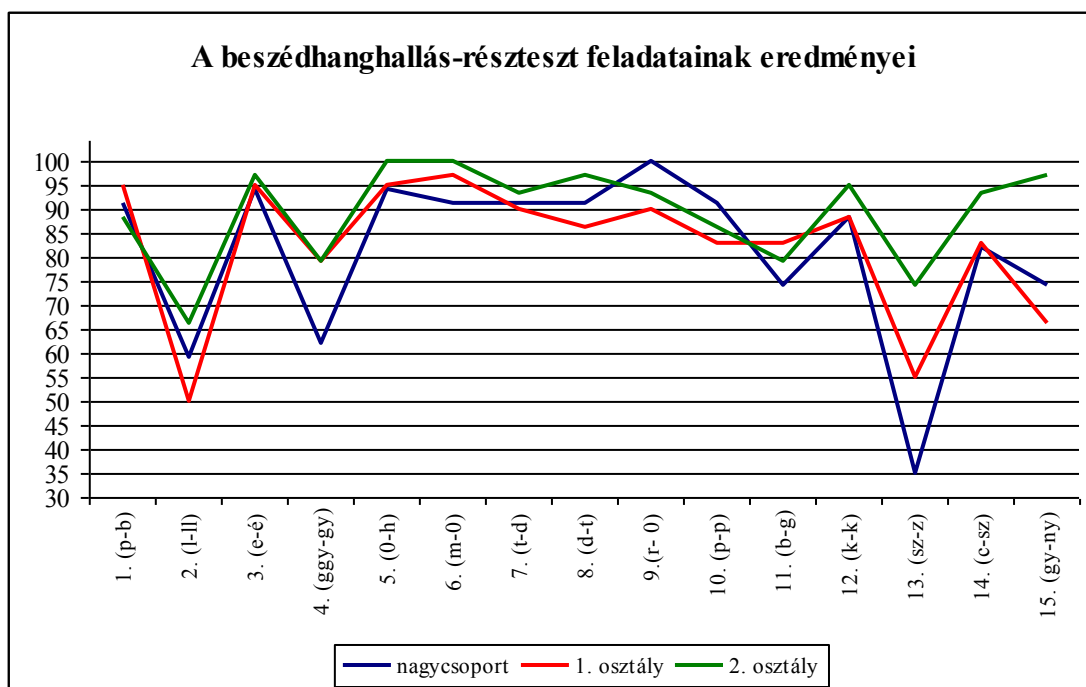
Az első szubtesztben minimális párokat kell megkülönböztetni a gyermekeknek olyan formában, hogy a gyermek rámutat az elhangzott szót ábrázoló rajzra. A rövid változatban ezek a szó-párok sorra a következők: *pont — bont, hal — hall, meg — mér, meggy — megy, olló — holló, domb — dob, köt — kód*. A gyermekek számára nagy segítség az, hogy a hallott szavakhoz képek is tartoznak.

A második szubteszt a folyamatos beszédben vizsgálja a beszédhangok hallását, az első feladattípushoz hasonlóan szó-párokkal, melyek közül csak az egyik helyes ejtésű. Ebből a feladattípusból a rövid változatban összesen két feladat szerepel, a *hold — holt* és a *citrom — citrom* szó-pár. A szavakhoz itt is tartozik egy-egy kép, hogy segítse a megértést.

A harmadik szubtesztben már nincsenek képek, amelyek segíthetnék gyerekeket a választásban, csak a gyakorló példában. A gyakorló példában a gyerekeknek két virág és két autó képéről kell megállapítaniuk, hogy egyformák-e vagy nem. A képek analógiáján a tesztben szópárokról kell eldönteniük, hogy egyformának hallják-e az elhangzottakat, vagy különbözőnek. Az első tizenöt feladat hat ilyen szópárt tartalmaz. Az első négy értelmes szóból áll: *topog — topog, bója — gólya, kongat — kongat, húsz — híz*. Ezeket a feladat végén két értelem nélküli álszópár követi (*ceb — szeb, gyek — nyek*), amelyekről a gyerekeknek hasonlóan az eddigiekhez azt kell megállapítaniuk, hogy ugyanúgy hangzottak-e (NAGY–JÓZSA–VIDÁKOVICH–FAZEKASNÉ, 2004b: 18–29).

4.3.3. A beszédhanghallás-részteszt eredményei

Már a vizsgálat végzése során egyértelműen érezni lehetett a gyermekek fejlettsége közötti különbségeket. Voltak gyermekek, akik gördülékenyen válaszoltak a kérdésekre, míg másoknak már a feladat megértése is problémát okozott. A teszt rövid változatának eredményeit egy grafikonon ábrázoltam. Jól látszik, mely feladatokat tartották a gyermekek könnyűnek, és mely feladatokban hibáztak nagyobb arányban. A későbbiekben kiemelten ezekkel foglalkozok.



Saját mérési tapasztalataim alapján megállapítottam, hogy a három feladattípus közül az elsőt tartották a legkönnyebbnek a gyermekek, és néhány eset kivételével problémamentesen

megértették a feladatot. A feladat félreértése — vagy nem megértése — ennél a szubtesztnél több módon valósult meg. Néhány gyermek ahelyett, hogy a képekre mutatott volna, szóban próbált válaszolni a kérdésekre (*meggy* → *az, amelyik a cseresznye*). Leginkább a másodikosok esetében — de elsős gyermekek között is — előfordult olyan eset, hogy a gyermek azért hibázott a képes tesztben, mert nem a képekre, hanem a képek melletti szóra mutatott. Ha ismételten arra kértem a gyermeket, hogy a képekre mutasson, és megismételtem a szót, egyetlen kivétellel helyes választ kaptam. Ebből azt a tanulságot vontam le, hogy a teszt eredményeit nagyban befolyásolja a másfél éves olvasástanítás, és az iskola nyújtotta folyamatos kompetenciafejlesztés is.

A mérés során az első szubtesztben figyelmet fordítottam arra, hogy bizonyos szópárok esetén legtöbbször a problémásabb szót kérjem a gyermekektől. Az időtartambeli különbségek hallásánál például a *megy* — *meggy* párból a legtöbb esetben a *megy* szót mondtam ki, míg a *hal* — *hall* párból a *hall* szót. Ha a gyermekeknek először a *hal* szót mondtam, majd arra is megkértem őket, hogy ezután mutassanak rá a *hall* szóhoz tartozó képre, a legtöbb gyermek újra a *hal* képre mutatott rá, több esetben kommentálva: „*Megint a halacska*”. Azok a gyermekek, akik a rövid változatban hibás választ adtak a *hal* — *hall* szó pár esetében, leggyakrabban rosszul válaszoltak a hosszú változat *toll* — *tol* kérdésére is. Még azok a gyermekek sem minden esetben tudták megkülönböztetni a hosszú és a rövid mássalhangzókat, akik a többi kérdésre hiba nélkül válaszoltak.

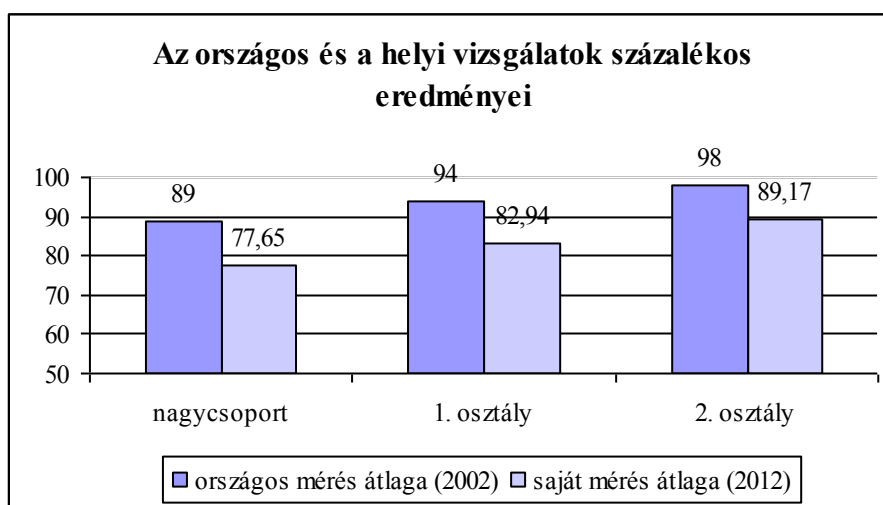
Problémát okozott a vizsgálat során, hogy azoknál a feladatoknál, amelyeknél a gyermekeket nem segítették képek, sok gyermek nem volt együttműködő, nem figyeltek, minden kérdésre ugyanazt a választ adták. Ez sok hibát eredményezett, és a hosszú teszt elvégzése esetén is ugyanezt a problémát tapasztaltam. Legnehezebben épp ezért a harmadik szubteszttel boldogultak a gyermekek. A képek hiánya megnehezítette a feladat megértését, emellett néhány gyermek már nem volt együttműködő, nem figyeltek, minden kérdésre szisztematikusan ugyanazt a választ adták. Arra a kérdésre, hogy „a két szó egyforma-e vagy nem?”, nem tudtak egyértelmű választ adni, csak többszöri visszakérdezés után. Leginkább a nagycsoportosok vizsgálati eredményeire volt ez hatással, ahol a 34 gyermek közül 7-en adták mindenre ugyanazt a választ. Ez a probléma a korábbi diagramon is jól látszik, ha kiemeljük az utolsó hat feladat eredményeit.

A beszédhangok zöngességét vagy zöngétlenségét a gyermekek nagy többsége probléma nélkül meg tudta különböztetni, ritkán hibáztak, azonban a zöngés és zöngétlen

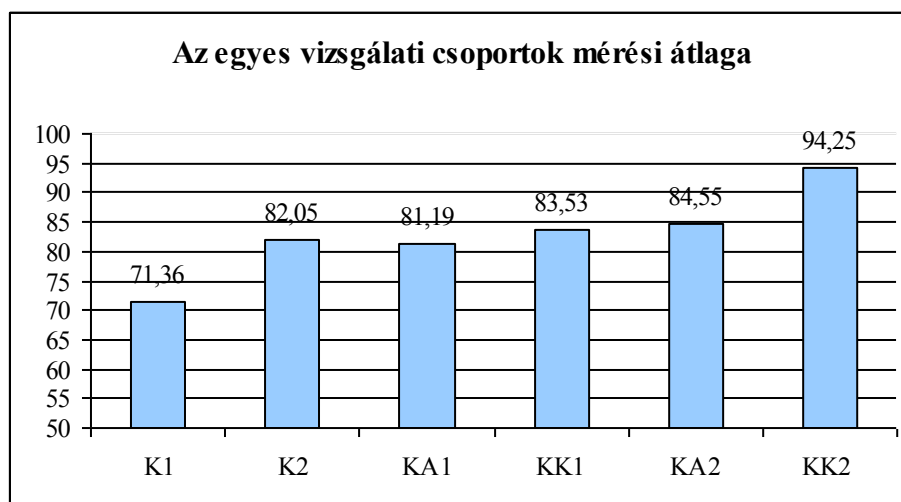
részhangok megkülönböztetése sok gyermek számára nehézséget okozott. A zöngétlen *sz* és a zöngés *z* hang megkülönböztetése okozta a legtöbb problémát a harmadik szubtesztben a *húz* — *húz* szópár esetében, mert a kettőt egyformának hallották. Ha nem számoljuk azoknak a gyermekeknek az eredményeit, akik az utolsó szubtesztben minden feladatra ugyanazt a választ adták, még akkor is feltűnő, hogy a kérdésre sokkal több hibás választ kaptam, mint a többi szópár esetében.

Látványos hibákat eredményezett a korábban említettek mellett az is, hogy a felmérés közben néhány gyermek megijedt a mérési helyzettől, és az első néhány kérdésre nem adott helyes választ. A hosszú tesztváltozat eredményei a legtöbb esetben segítettek kiszűrni ezeket a gyermekeket (a 2. és a 4. feladat helytelen válaszai nem tartoznak ebbe a csoportba, mert a gyermekek ezeket a feladatokat tendenciaszerűen elrontották gyakran még a második osztályban is), hiszen az összesített százalékokból meg lehetett állapítani: a kezdeti megilletődés miatt hibáztak, vagy az adott hang érzékelésével volt probléma. Ha ezt a hibalehetőséget figyelembe vettem, és a vizsgálat eredményeibe beleszámoltam az öt százalékos hibahatárt, a gyermekek eredményei már közelebb kerültek az országos átlaghoz.

Hogy képet kapjak a csoportok beszédhanghallási képességeiről, összehasonlítottam a saját mérési eredményeket az országos átlagokkal. Az alábbi diagramon a három vizsgált korcsoport százalékos eredményeit ábrázoltam, amiket összevetettem az országos mérési eredményekkel. A vizsgált alapkészség fejlettsége közötti különbség egyértelműen leolvasható a nagycsoporttól egészen a második osztályos átlagig. Látható az is, hogy a vizsgált csoportok átlaga minden esetben alacsonyabb az országos átlagnál.



Az átlagok közötti különbséget több tényező befolyásolta. Saját vizsgálataimat, ahogy korábban jeleztem, az év közepén végeztem, míg az országos átlagokat év végi mérések eredményeiből számolták. A mérési időpontok közötti különbséget figyelembe kell venni, hiszen fél év alatt a gyermekek megfelelő kompetenciafejlesztés mellett sokat fejlődhetnek. Az egyes vizsgálati csoportok átlagát is összevetettem.



Látható, hogy a vizsgált csoportok között egyes esetekben nagy különbségek mutatkoznak. A legnagyobb különbség a második osztályos csoportok átlaga között olvasható le. Itt egyértelműen látszik a gyermekek fejlettsége közötti különbség, illetve az, hogy a KK2-es csoportban szinte mindenki maradéktalanul megértette a feladatokat. Fontosnak tartom megemlíteni azt is, hogy míg a KA2-es csoportban egyetlen gyermek ért el száz százalékos eredményt, a KK2-es csoportban az ilyen eredményt elérték száma 10.

A tesztet végezve más tanulságokat is levontam. Problémásnak tartottam a vizsgálati anyag felépítésével kapcsolatban azt, hogy a lapokon több feladat szerepel egy oldalon, illetve azt, hogy a képes feladathoz viszonylag kis képek tartoznak. Az, hogy több feladat szerepel egy oldalon, azért volt zavaró, mert több esetben elterelte a gyermekek figyelmét arról a kérdésről, amelyet éppen kérdeztem tőlük. A kis méretű képek más jellegű problémát okozhattak, és néhány gyermek esetében okoztak is. Az óvodában nem minden gyermek látása tökéletes, és mivel ekkor még nem minden gyermekkel végeznek el látásvizsgálatot, ezért a problémát nem könnyű kiszűrni.

Tapasztalataim alapján arra a következtetésre jutottam, hogy a mérés eredményei nem minden esetben objektívek és reálisak. Nagyon sok múlik azon, hogy a gyermekek mennyire működnek együtt, illetve mennyire értik meg a feladatot. Ezekre a problémákra a hosszú

változat elvégzése sem jelentett megoldást, mert kevés kivétellel ott is hasonló százalékokat értek el a gyermekek.

4.4. A saját szegmentálási kísérletek

4.4.1. A korábbi szegmentálási kísérletek és játékok, illetve ezek hatása a saját kutatásomra

Saját szegmentálási kísérletemet a DIFER-vizsgálat elvégzése után állítottam össze. Óvodákban és kisiskolákban korábban már több kutató végzett különféle szegmentálási kísérleteket, illetve állított össze szegmentálással kapcsolatos játékokat, feladatokat, így érdemes volt figyelembe vennem ezeket a korábbi munkákat. Saját kísérleti módszerem ismertetése során bemutatok néhány előzményt, illetve kiemelem, a korábban bemutatott vizsgálatok (kérdőívek, interjúk és beszédhanghallás-teszt) hogyan befolyásolták a kísérletem módszertanát.

A magyar és az angol nyelvű szakirodalom különféle feladattípusokat mutat be, amelyekkel a gyermekek szegmentálási képességei mérhetők. Ezek egyik csoportja a fonématudatosságot méri fel, másik csoportja a szótagolási képességeket vizsgálja. A továbbiakban ezek közül csak néhány angol nyelvű tesztet emelek ki, a teljesség igénye nélkül.

A fonématudatosságot méri fel például az amerikai Yopp–Singer teszt egy rövid (5–10 perces) vizsgálat (TORGESEN–MATHES 2002: 21–23, RATHVON 2004: 362–366). Azt méri fel, hogy a gyermekek képesek-e helyesen hangokra bontani a hallott szavakat. Óvodás gyermekek felmérésére készítették, de TORGESEN és MATHES szerint még első osztályban is használható. A teszt előnye, hogy könnyen elvégezhető. Három gyakorló példa (*ride, go, man*) után a gyermekeknek 22 két vagy három hangból álló szót kell fonémákra bontani. Fontos szempont volt a teszt összeállítása során, hogy olyan szavakat válasszanak, melyeket a vizsgált öt–hét éves gyermekek ismernek (például: *dog, keep, fine, no, she, wave* stb.). A teszt felvezető szövege¹⁵ a saját kísérlet szempontjából is érdekes volt. Bár maga a teszt nem azt vizsgálta, hogy a fonéma ösztönös egység-e, a kérdésfeltevés rávilágított, hogy mennyire

¹⁵ Ma játszani fogunk egy szójátékot. Mondani fogok neked egy szót, és azt szeretném, ha részekre bontanád. El fogod mondani nekem az összes hangot olyan sorrendben, ahogy a szavakban van. Ha azt mondom például, hogy *old*, akkor azt kell mondanod, hogy /o/-/l/-/d/. Próbáljunk meg néhány szót együtt! (Saját fordítás, TORGESEN–MATHES 2002: 23, RATHVON 2004: 363)

fontos az egyszerű, könnyen érthető megfogalmazás. A teszt nem szabványosított ugyan, de könnyű elvégzése miatt gyakran használják. A teszttel kapcsolatban azt tartják a legfőbb problémának, hogy sok gyermek számára túl nehéz a feladat, különösen azoknak, akiknél még nem fejlődött ki teljesen a fonématudatosság. JOPP 95 gyermekkel végezte el a tesztet az iskolakezdés előtti áprilisban és májusban, átlagosan hat éves gyermekekkel (RATHVON 2004: 364–365). Vizsgálatai eredményei szerint a gyermekek átlagosan körülbelül 11,78 pontot értek el,¹⁶ a szórás pedig körülbelül 7,66 volt. JOPP szerint a tesztet végző pedagógusok nagy különbségeket tapasztalhatnak az egyes gyermekek eredmények között.

A ROBERTSON–SALTER-féle PAT-RS (Phonological Awareness Test 1997), illetve a teszt régebbi változata, a Phonological Awareness Profile (1995) az öt évesnél idősebb gyermekek fonématudatosságának mérésére készült, és tizenkét éves korig használható (TORGESEN–MATHES 2002: 15–17, 22, RATHVON 2004: 347–362). Ez az amerikai vizsgálat nyolc szubtesztet tartalmaz, melyek változatos feladatokkal mérik fel a gyermekek szegmentálási képességét. A teszt körülbelül negyven percen keresztül tart. Az első szubtesztben a gyermekeknek rímeltetni kell a szavakat (*discrimination, production*), ezt követi a második tesztben az egyes nyelvi egységek szegmentálása (mondatokat szavakra bontani, minden szónál tapsolva, majd ugyanilyen formában a szavakat szótagokra, hangokra bontani). A harmadik szubtesztben a gyermekeknek izolálni kell a szavakban található hangokat, meghatározva, hogy a szó elején, közepén vagy a végén vannak-e. Ezt szótag- és fonématörléses feladat követi, majd az ötödik szubtesztben a fonémák felcserélése.¹⁷ A hatodik szubtesztben a gyermekeknek szótagokat és fonémákat mondanak, amelyekből szavakat kell összerakniuk (ROBERTSON–SALTER 1995, RATHVON 2004: 348, TORGESEN–MATHES 2002: 15–16). Az utolsó két szubtesztben a gyermekeknek a hangokat és a betűket kell összekapcsolnia, illetve betűznie kell az elhangzott szavakat (RATHVON 2004: 348). A vizsgálatot többen kritizálták (RATHVON 2004: 353), leginkább azért, mert a normaként figyelembe vett tesztcsoport nem volt elég széleskörű (csak öt amerikai államból válogattak gyermekeket, illetve csak olyan gyermek vettek rész benne, akiknek nem volt semmilyen fogyatékoságuk), sok szubtesztben nem elegendő a feladatok száma (így nincs lehetőség a

¹⁶ A 22 vizsgált szó közül minden helyesen szegmentált szóért egy pontot kell adni a teszt elvégzése során.

¹⁷ Ez a szubteszt két részből áll. Az első rész tíz szavában színes kockákkal illusztrálják a szavakban található hangokat. Ezeket a színes kockákat kell kicserélnie a gyermekeknek az új szó alkotásához. A második részben már a kockák segítsége nélkül kell a gyermekeknek felcserélni a hangokat a szavakban.

visszaellenőrzésre), ezen kívül a feladatok nem következetesek és a pontozási rendszer sem megfelelően dokumentált.

Magyarországon KASSAI végzett szótagolási kísérleteket (KASSAI 1999: 156–164). A szótag metanyelvi tudatosságát 260 nagycsoportos óvodás szótagolási képességeinek megfigyelésével vizsgálta. Szótagszámláló tesztjében (LIBERMAN kutatócsoportjának vizsgálatai alapján) 42 egy, kettő és három szótagú szót kellett a gyermekeknek elismételniük, majd eltapsolniuk. Ezt követően egy évvel később azonos körülmények között újra elvégezte a kísérleteket (203 elsős gyermekkel). Összevetette a gyermekek szótagolási képességét a szülők iskolázottságának mértékével, és arra a következtetésre jutott, hogy a szülők iskolázottsága a szótagolási képességet nem befolyásolta. Megvizsgálta, hogy a gyermekek milyen arányban hibáztak, hány hat szóból álló csoportot tudtak helyesen szótagokra bontani, majd a hibázás típusait is. Három típushibát különböztetett meg. Az első típushibában a gyermekek több vagy kevesebb szótagot tapsoltak. Többet leggyakrabban az egy szótagú szavak esetében tapsoltak (például *strand* → *stra-a-and*), kevesebb szótagot pedig általában a három szótagú szavaknál (például *elefánt* → *ele-fánt*). A második típushibában a gyermekek a szavakat szótagolás nélkül ismételték el a szavakat, és csak egyet tapsoltak. A harmadik típushibában a gyerekek nem ugyanannyi szótagot tapsoltak, ahányat mondtak (például a *zseb* szónál egy szótagot ejtettek, de kettőt tapsoltak). Ezzel kapcsolatban kíváncsi voltam arra, hogy hasonló hibák fordulnak-e elő a saját kísérletek során. KASSAI végkövetkeztetése a longitudinális vizsgálatok után az volt, hogy a létező szótagolási képességet pozitívan befolyásolta az egy éves olvasástanulás.

A saját szegmentálási teszt összeállításánál nem az eddig bemutatott vizsgálatokat, hanem elsősorban LIBERMAN kutatócsoportjának szótagolási és fonémákra bontási kísérletét vettem alapul (LIBERMAN–SHANKWEILER–FISCHER–CARTER 1974: 204–208). A vizsgálat során 135 gyermekkel végeztek szegmentálási kísérletet. Néhány problémás gyermek kizárását követően két vizsgálati csoportot alakítottak ki: egy fonémaszegmentáló és egy szótagoló csoportot. A gyermekek két csoportra osztását én magam is fontosnak tartottam, hogy az egyik kísérlet begyakorlása, ismerete ne befolyásolja a másik kísérlet eredményeit.

LIBERMAN csapata a szegmentálási kísérlet előtt minden gyermekkel elvégezte a Goodenough rajztesztet az intelligenciájuk felmérésére, hogy a két hasonló életkorú csoport körülbelül azonos képességű legyen. A rajzteszt után mindkét csoportban elvégezték a kutatók a szegmentálási teszteket. A gyermekeknek, miután elismételték a kísérlet vezetője

után a hangokat vagy szavakat, az asztalon kellett lekopogniuk, hány elemből épültek fel az elhangzottak. Fontos, hogy a tényleges tesztszavakat gyakorló feladatok előzték meg. A kutatócsoport mindkét teszthez négy gyakorló feladatot rendelt. Ezt én magam is fontosnak tartottam, és a gyakorló fázist bele is építettem a tesztembe. Ezen kívül a gyakorlófeladatok felépítését is hasonlóan oldottam meg, mint LIBERMAN kutatócsoportja. Az első gyakorlat minden esetben egy egytagú fonéma vagy szó, ehhez egy szegmentumot adva képeztem a második és a harmadik szót, (*í, ír, sír*), illetve a szótagolási gyakorlatnál LIBERMANhoz hasonlóan variáltam a három szegmentumból felépülő szót (*hal, halász, pókháló*). Saját kísérletemben a gyakorló szavak esetében csak annyit módosítottam LIBERMAN gyakorlatain, hogy a második három szót összekevertem, hogy a gyerekek ne tapsoljanak automatikusan egyet, kettőt majd hármat (*tőr, r, őr, dobverő, dob, dobol*).

A gyakorlás után mind a fonémákra bontás, mind a szótagolás vizsgálatát egy 42 véletlenszerű szóból összeállított teszttel végezték. A tesztet azonos számú egy, két vagy háromtagú szó alkotta. LIBERMAN csapata a tesztet minden gyermekkel addig végezte, amíg a gyermek hat egymást követő szót helyesen szegmentált, ha ez nem történt meg, a 42 feladat végéig. A kutatócsoport nagy figyelmet fordított arra, hogy a lehető legtöbb értelemmel bíró szót használja a kísérletben, hogy a gyermekek megértsék a szavak jelentését. Saját kísérleteimhez én is egy, két vagy három fonémából vagy szótagból álló szavakat válogattam, LIBERMAN kísérleteit alapul véve azonos arányban. A fonémákra bontási teszt egytagú elemeinek kivételével mindenütt értelemmel bíró szavakat választottam, melyek megfelelnek a választott korcsoport szókincsének. Ehhez segítségül hívtam az elsős olvasókönyvek szavait, illetve az óvodapedagógusok, pedagógusok véleményét. Mindkét kísérleti csoport részére harminc-harminc szót választottam, de a kísérletek elvégzésekor LIBERMAN kutatócsoportjával szemben én minden esetben elvégeztem a gyermekekkel a teljes kísérletet.

A szegmentálási teszt során a LIBERMAN-féle teszt mellett figyelembe vettem a DIFER-vizsgálatból levont tapasztalataimat és HARGITAI módszertani kézikönyvének (2010) javaslatait. A DIFER egyik fontos tanulsága az volt számomra, hogy a gyerekek — életkori sajátosságaikból adódóan — jobban megértették azokat a feladatokat, amelyek képekhez kapcsolódtak. MEIXNER ILDIKÓ olvasástanítási módszerében is fontos szerepe van a képeknek, hívóképeknek¹⁸. A magánhangzókat a hívóképek a tankönyvekben a

¹⁸ Hívókép: az olvasástanulás kezdetén, a betűtanulás mechanizmusának kiépüléséig segítik, hogy a gyermekek könnyebben megértsék az elvont vizuális jeleket. Az olvasástanítás kezdetén az a szerepük, hogy segítségükkel a

szájtartással jelölik, a mássalhangzókat ezzel szemben olyan képekkel, amelyek hangutánzásra épülnek (például a kígyó rajza: sz hang, a vonat rajza: s hang). A hangok esetében ezeket a hívóképeket én is hasznosnak tartottam, saját kísérletemben hasonlóan oldottam meg. A képek mellett maga a mozgás is fontos volt a DIFER első szubtesztjében, hiszen a gyermekeknek a képekre kellett rámutatniuk. A MEIXNER tankönyvében (2004/2009) a szótagolást tapsolással tanítják, így én is ezt a módszert választottam. Módszertani problémaként felmerült az, hogy a gyermekek az iskolában a szótagolást tapsolással tanulják, míg a fonémákra bontást leginkább úgy, hogy az ujjaikon megszámozzák, hány szót ejtettek. Későbbi kutatások során érdemes lesz egy olyan módszert kidolgozni, mely során a gyermeket a korábban tanultak nem befolyásolják.

4.4.2. A kísérletek menete

Szegmentálási kísérleteimet párhuzamosan végeztem a három választott korcsoportban, hogy már a kísérletek során is meg tudjam figyelni, milyen különbségek vannak az óvodás- és kisiskolás korú gyermekek szegmentálási képessége között. A kísérletek eredményeit értékelő lapokon rögzítettem. A kísérletek helyszínéül igyekeztem mind az óvodákban, mind az iskolákban egy-egy csendes helyiséget választani, de ez — az intézmények funkciójából adódóan — nehézségekbe ütközött, hiszen egy iskolában vagy óvodában szinte elkerülhetetlen a zaj. A legtöbb hasonló kísérletet laboratóriumi körülmények között végezték és végzik, ezzel biztosítva a csendes környezetet, azonban az óvodai, iskolai környezetnek is vannak olyan pozitívumai, amelyek hatással lehetnek a kísérletek sikerességére. Saját kísérleteim helyszíne az adott iskolák és óvodák fejlesztőterme vagy az egyik iroda volt. Az ismerős, otthonos környezetben a gyermekek könnyen megnyíltak. Akik korábban voltak már a helyiségben, szívesen mesélték el, milyen foglalkozásokon vettek részt ott, vagy azt, hogy melyik a kedvenc játékuk a teremben lévők közül. Ez nagyban segítette a munkámat, mert a kísérletben résztvevő gyermekek közül sokan csak a korábbi DIFER-vizsgálat alkalmával találkoztak velem, viszont az ismerős környezet miatt nem ijedtek meg annyira a kísérlettől.

A kísérleteket minden esetben ugyanolyan rendszer szerint építettem fel. A teszt előtt minden esetben fontosnak tartottam egy felvezető beszélgetést, hogy a gyerekek ne legyenek megilletődve az új szituáció és az ismeretlen — vagy kevésbé ismerős — terem miatt. A

gyermek könnyebben össze tudja kapcsolni a kiejtett hangokat és a betűket. Később, amikor a gyermekek már elsajátították a betűtanulás mechanizmusát, csökken a jelentőségük (HARGITAI 2010: 63.)

felvezető beszélgetés során általában ugyanazokat a kérdéseket tettem fel minden gyermeknek. Az óvodás gyermekektől mindig megkérdeztem, hogy milyen játékokat szeretnek, illetve azt, hogy mit játszottak aznap az óvodában. Az elsősöket és a másodikosokat a kedvenc órájukról kérdeztem, és arról, hogy mi mindent tanultak aznap. Mivel ezek kötetlen beszélgetések voltak, a két-két irányító kérdés után a válaszaikkal kapcsolatban kérdeztem őket, annak függvényében, hogy mennyire volt kedvük beszélgetni, illetve mennyire érdekelte őket a téma. Ezeknek a rövid beszélgetéseknek leginkább a bemelegítés volt a célja, ezen kívül az értékelő lapokra írt rövid, szubjektív összefoglalók segítettek a kísérletek későbbi értékelése során (lásd Függelék 6.5).

A kísérlet hosszába nem számítottam bele a kötetlen, felvezető beszélgetéseket, amelyeknek a hossza egyéneként változó lehetett, ezt követően azonban fontosnak tartottam, hogy egy-egy kísérlet ne haladja meg a tíz percet, hiszen a gyermekek — figyelembe véve, hogy a nagycsoportosok között öt évesek is vannak — életkori sajátosságaik miatt körülbelül ennyi időn keresztül képesek a feladatra koncentrálni.

A felvezető beszélgetések után a kísérleteket ugyanazokkal a szavakkal vezetem be minden gyermek esetében: „Most játszunk egyet, jó? Mutatni fogok neked képeket, és elmondom, mit látsz rajtuk. Ismételd utánam, mi van a képeken, utána pedig azt szeretném, ha megint mondanád és tapsolnál is. Megmutatom, hogy csináld, jó? Először csináljuk együtt! Ez itt egy *hal*./Itt egy kisfiú azt mondja *í*. Mondd utánam, *hal/í*. Most tapsoljuk el együtt, és mondjuk, hogy *hal/í*. Stb.” Ennek azért volt jelentősége a kísérlet felépítése során, mert a különbözőképpen feltett kérdések befolyásolhatták volna a gyermekeket, az azonos kérdésfeltevés után azonban összevethető eredmények születtek. Mivel a kísérlet lényege az volt, hogy a gyermekek ösztönösen képesek-e szótagokra és fonémákra szegmentálni a szavakat, a kísérlet előtt nyilvánvalóan nem tanítottam meg a szótag, illetve a fonéma fogalmát.

A vizsgálat során figyelmet fordítottam az esetleges beszédhibákra, amelyek hatással lehettek a kísérlet eredményére. GÓSY szerint a beszédhibás gyermekek beszédpercepciójának fejlődése öt éves korban már eltérést mutat azokkal szemben, akik ép beszédűek. Különösen az iskolás gyermekek esetében okozhat ez problémát, ezért érdemes volt figyelembe venni ezt a szempontot is (GÓSY–HORVÁTH 2008: 178, LIGETI 1982: 40–42). A kísérleteket végezve kíváncsi voltam arra, hogy a beszédhibák befolyásolják-e a gyerekek eredményeit, és ha

befolyásolják, akkor mennyi hibát eredményeznek az ép beszédű gyermekek teljesítményével összehasonlítva.

4.4.3. A szegmentálási kísérletek tapasztalatai

A gyakorlati kísérleteket a választott iskolákban és óvodákban márciusban végeztem el. Ez az időpontválasztás nem volt teljesen ideális, mert a gyermekek minden intézményben különböző programokra készültek, illetve sokan hiányoztak, amikor a kísérleteket végeztem az adott csoporttal. Ennek következtében még nem minden gyermekkel végeztem el a szegmentálási tesztet, de a későbbi kutatás során ezt a hiányosságot pótolni fogom. Az előre nem tervezett hiányzások ellenére igyekeztem szem előtt tartani, hogy ugyanannyi óvodással, elsőssel és másodikkal végezzem el a kísérletet, illetve azt is, hogy a két tesztet körülbelül hasonló képességű gyermekekkel végezzem. Az alábbi táblázatban a két kísérleti csoportba tartozó gyermekek számát, illetve a vizsgált gyermekek beszédhanghallás-tesztje eredményének átlagát ábrázoltam. Összesen 66 gyermek szegmentálási képességeit hasonlítottam össze a K1-es, K2-es, KA1-es, KK1-es és a KA2-es csoportokban.¹⁹

	Fonémassegmentálási teszt		Szótagolási teszt	
	létszám	DIFER (%)	létszám	DIFER (%)
nagycsoport	10	74,4	10	78,4
első osztály	13	84	13	81,6
második osztály	10	83	10	84,8

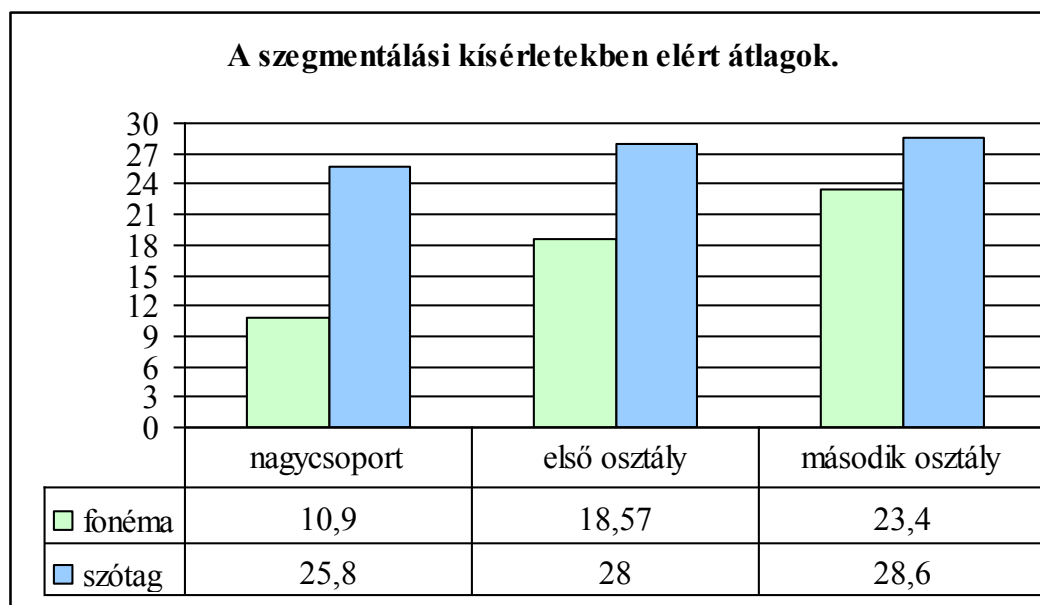
A DIFER-vizsgálat esetleges pontatlanságai miatt a két vizsgálati csoport összetételével kapcsolatban az óvoda- és iskolapedagógusok véleményét is megkérdeztem, és javasolataik (illetve a kísérlet idején hiányzó gyermekek eredményei) alapján módosítottam a csoportfelosztáson. A két első osztályban lehetőségem volt több gyermekkel elvégezni a vizsgálatokat. Mivel az átlagokat nem befolyásolta nagyobb arányban, hogy bevonom-e a gyermekeket, vagy sem, ezért végül a 13–13 fős létszámmal számoltam. Ezt a döntést indokolta, hogy bár az átlagokat nem befolyásolta volna a gyermekek eredményeinek kizárása a vizsgálatból, az előforduló típushibák vizsgálata során érdemes volt minden kísérleti eredményt figyelembe venni. Ezen kívül problémát okozott volna az, hogy mely kísérleti eredményeket zárjam ki az értékelésből.

¹⁹ Ahogy jeleztem, a későbbiek folyamán a kísérletből eddig kimaradt gyerekekkel is elvégzem majd a teszteket.

A gyermekekkel végzett kísérletek előtt már a felvezető beszélgetések is több tanulsággal szolgáltak. A gyermekek különbözőképpen reagáltak a kérdéseimre. A legtöbben szívesen beszélgettek velem, hosszan válaszoltak a kérdéseimre, mások a lehető legrövidebben fejezték ki magukat. Ez utóbbi azokra a gyermekekre volt leginkább jellemző, akiknek nem volt kedve a beszélgetéshez, illetve kisebb mértékben azokra, akik már nagyon várták, mikor játszhatnak velem. A legtöbb gyermek az óvodában szívesen beszélgetett a kedvenc játékaikról, a kedvenc meséiről, az aznapi eseményekről, az iskolában a kedvenc tantárgyáról, illetve a kedvenc tévéműsoráról, számítógépes játékaról. A beszélgetések során megfigyeltem a beszédhibákat, az iskolásoknál ezen kívül azt is, hogy milyen órája volt a gyermeknek a kísérlet előtt, hiszen ez is befolyásolta a gyermekek teljesítményét.

A kísérletek során minden esetben igyekeztem alkalmazkodni ahhoz a tempóhoz, amelyet a gyermekek a felvezető beszélgetés során felvettek, így a kísérletek időtartama különböző volt (4,5–9 perc). Még így is voltak olyan gyermekek, akik — a feladatot könnyűnek találva — már az előtt szegmentálták a szavakat, hogy elmondtam volna a feladatot. Ezek a gyermekek a legtöbb szót jól szótagolták, csak ritkán tévesztettek, akkor is leginkább csak a lelkesedés miatt.

A kísérletek elvégzése után megvizsgáltam az eddigi eredményeimet. Első vizsgálati szempontom az volt, hogy a gyermekek átlagosan hány pontot teljesítettek a szótagolási- és fonémákra bontási kísérletekben. A szegmentálási kísérletek átlagát a három vizsgált csoportban (nagy csoport, első osztály, második osztály) az alábbi diagramon ábrázoltam.

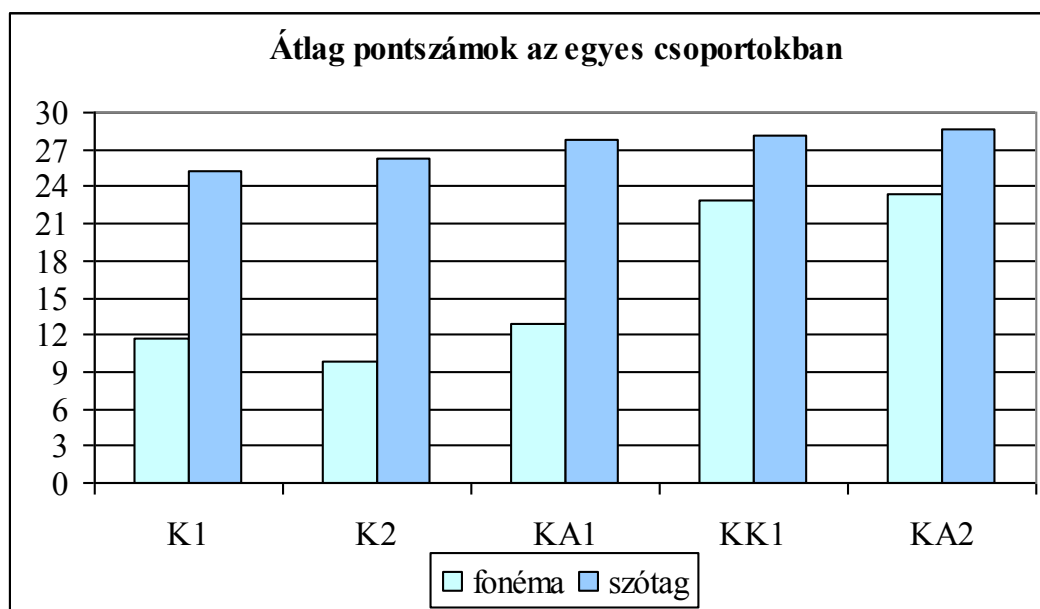


Jól látszik, hogy a gyermekek szótagolási képessége között arányaiban sokkal kisebb a különbség, mint a fonémákra bontási képességük között.

Az átlagok nem mutatják be elég érzékletesen, hogy az egyes gyermekek szegmentálási képességei között is aránylag nagy különbségek voltak. Ezeket a különbségeket az alábbi táblázatban ábrázoltam, bemutatva a legalacsonyabb (min.) és a legmagasabb (max.) pontszámokat. Itt már jól látható, hogy míg a szótagolási kísérletben már a nagycsoportosok is elérték maximális létszámot, addig a fonémákra bontási tesztben a gyermekek maximum pontszáma a 60%-ot sem érte el.

	Fonéma			Szótag		
	<i>min.</i>	<i>átlag</i>	<i>max.</i>	<i>min.</i>	<i>átlag</i>	<i>max.</i>
nagycsoport	9	10,9	17	16	25,8	30
első osztály	9	18,57	30	24	28	30
második osztály	16	23,4	30	23	28,6	30

Nem csak az egyes gyermekek, hanem a vizsgált óvodai csoportok és iskolai osztályok szegmentálási átlaga között is voltak különbségek. A két vizsgált iskolában jelentősen eltért a gyermekek átlaga. A különbségeket az alábbi diagramon ábrázoltam:



A K1-es és a K2-es csoport között nem volt nagy különbség. A K1-es csoportban átlagban 11,7 pontot, a K2-es csoportban 9,8 pontot szereztek a gyermekek. A különbség leginkább

annak köszönhető, hogy a K1-es csoportban az egyik gyermek az otthoni olvasástanulás miatt a többiekénél jelentősen több (17) pontot ért el. Az első osztályok között már jelentős a különbség a két csoport között. A KA1-es osztály átlaga 12,8, ezzel szemben a KK1-es csoporté 22,9 volt. Különbözött a legmagasabb elért pontszám is. Míg a KA1-es csoportban a legjobban olvasó gyermek 23 pontot ért el, addig a KK1-es csoportban két gyermek is elérte a maximum 30 pontot. A két iskolában nagy különbség van a gyermekek olvasási képessége között, így ez az eredmény nem annyira meglepő. A fonémákra bontási kísérlettel szemben a szótagolási kísérlet pontjai között ennél lényegesen kisebb, leggyakrabban nem egész egy pont volt az eltérés.

Bár KASSAIhoz hasonlóan én is arra a következtetésre jutottam, hogy az olvasástanulás pozitívan befolyásolja a szótagolási képességet — hiszen az iskolába kerülve már az első olvasásórákon foglalkoznak a szótag tudatosításával, és az olvasókönyvben is gyakran találkoznak szótagolási feladatokkal — (KASSAI 1999: 164), kétségtelen, hogy a gyermekek többsége ösztönösen tagolta szótagokra a szavakat.

A szótagolási kísérletben a gyermekek átlagosan 80% felett teljesítettek (84–95% között), az elsősök és a másodikosok között sokan hibátlanul vagy egy-két hibával szótagolták azokat a szavakat, amelyeket mondtam nekik. A gyermekek a szótagolás feladatát azonnal megértették, gyakran már a gyakorló példákban is gyorsabban tapsoltak, mint én. Csak nagyon ritkán volt szükség arra, hogy a gyakorló példákban meg kellett kérnem a gyermeket, hogy újra tapsoljuk el a szót. Egyetlen gyermeknek okozott valódi nehézséget a szótagolási feladat. Ő leginkább a mondatokat ismételte utánam (például „*Ez itt egy könyv*”), legtöbbször csak egyszer tapsolt, néha annyit, ahány szót mondott, máskor — hosszabb szavak esetében — csak a szót ismételve kettőt.²⁰

Jellemzően hasonló szótagolási hibák fordultak elő az óvodákban és az iskolákban, csak néhány eltérést figyeltem meg az olvasási képességben való különbség miatt. A leggyakoribb hibát az okozta, hogy a gyermeket a szegmentálás során befolyásolta a közvetlenül előtte eltapsolt szó (például a gyermek a *ház* szó elismétlése után helyesen egyet tapsolt, majd a következő *alszik* szónál is egyet tapsolt, vagy a *fogkefe* szó után a *kanál* szónál is hármat tapsolt). Első és második osztályban az olvasási képesség — a betűzés — több gyermekre is nagy hatással volt. Kiemelten azokat a gyermekeket befolyásolta ez, akiknek korábban a nap

²⁰ Ez utóbbi valószínűleg azt jelzi, hogy érzékelték a szavak hossza közötti különbséget. Az óvónő jelezte, hogy ez a gyermek még egy évig az óvodában fog maradni, mert fiatalabb a társainál. Valószínűleg emiatt nem volt még olyan fejlett a szótagolási képessége, mint a többi gyermeké a vizsgált csoportban.

folyamán vagy közvetlenül a kísérlet előtt olvasás órája volt. A gyermekek az egy szótagú szavak esetében gyakran kettőt tapsoltak, miközben a szó leírt alakjának az első vagy az utolsó betűjének a nevét is a szóhoz ejtették (ennek megfelelően például ilyen megoldások születtek: *ház* → *há-zö*, *tyúk* → *tyú-kö*, *híd* → *hi-dö* stb.). Első osztályban ez a hiba tizenháromból hatszor, másodikosok között a vizsgált tíz gyermek közül négy gyermeknél fordult elő, leggyakrabban a *könyv* (5), a *ház* (4), a *hold* (3) és a *pók* (3) szavak esetében. Ez azért lényeges, mert például a *hold* és a *pók* szó esetében kizárhatjuk azt a lehetőséget, hogy az előző szó befolyásolta a gyermekeket abban, hogy így szegmentáljanak (a *pók* szó előtt a *sír*, a *hold* előtt a *szivárvány* szerepel, és ezeket rendre helyesen tapsolták el).

A kísérlet során voltak viszonylag ritka hibák, amelyeket még érdemes bemutatni. Ezek közül az első hiba az volt, hogy a gyermek szóban helyesen szótagolta a szót, de ezt követően többet vagy kevesebbet tapsolt. Az előbbi leginkább a gyermek lelkesedése miatt történt (összesen három esetben), míg az utóbbi talán elszámolás (ez az eset egyszer fordult elő a K2-es óvodában). Egy esetben az is előfordult, hogy a gyermek helyesen ismételte utánam a szavakat, de amikor tapsolás közben a szavak becézett alakját mondta és tapsolta (például *ház* helyett *házikó*, *pók* helyett *pókocska*, *nyúl* helyett *nyuszika*). Egyetlen esetben fordult az elő, hogy a gyermeknek nem volt kedve játszani. Ő általában minden szót helyesen ismételt, majd a legtöbb esetben kétszer tapsolt. Előfordult olyan hiba is (egyetlen esetben), hogy a gyermek a három szótagból álló összetett szónál kétszer tapsolt (például *fogkefe* → *fog-kefe*). Érdekes, hogy ugyanez a gyermek más összetett szavakat helyesen szótagolt (például *homokvár*, *hóember*).

Kísérleteim alapján arra a következtetésre jutottam, hogy a fonémákra való szegmentálás képességét alapvetően meghatározza az olvasástanulás, illetve az olvasási képesség kialakulása az első osztály végére vagy második osztályra. Ezt a következtetést nem csak a korábban bemutatott átlagok, hanem a gyermekek hibái (és természetesen a helyes válaszai) is alátámasztották. Míg a nagycsoportosok leggyakrabban csak akkor tapsoltak helyesen, ha egyetlen fonémát kellett eltapsolniuk (amely gyakorlatilag szótagértékű), az elsősök között már többen érzékenyek voltak arra, hogy a szavak, szótagok kisebb egységekből — hangokból — épülnek fel. A fonémára bontási feladatokban a gyermekek gyakran hasonlóan szegmentálták a szavakat, mint a szótagokat: azonosították

Azokat a gyermekek, akik csak kilenc pontot értek el a fonémákra bontó feladatban az egy-egy hang előtti feladat két vagy három fonémából álló szava befolyásolta. Ez összesen

kétszer történt meg, egyszer a K2 csoportban, egyszer pedig a KA1-es csoportban. Néhány esetben a két-három hangból álló szavak szegmentálására is hatással volt a közvetlenül előtte eltapolt szó fonémaszáma. Módszertani szempontból ezt a hibalehetőséget nem tudtam kiküszöbölni azzal, hogy a gyermek egyszerre csak egy képet látott, sem azzal, ha lassabban haladtam a kísérlettel. Gyakori volt — a szótagolási kísérlethez hasonlóan — az olyan hibázás is, hogy a gyermek az olvasástanulás miatt felismerte, hogy több egységből áll a szó, de nem tudta helyesen hangokra bontani (például *rák* → *rá-kö* vagy ritkább esetben *rö-ák*, *kéz* → *ké-zö*, *nap* → *na-pö* vagy ritkább esetben *nö-ap* stb.). Helyes tapsolás esetén sem tudta minden gyermek helyesen fonémákra bontani a szavakat. Egy elsős gyermeknek nehézséget okozott a fonémák sorrendjének (*rák* → *r-k-á*) megállapítása, kettőnek pedig a hangok minőségének (*fal* → *f-a-r*, *óra* → *ó-r-ó* stb.) beazonosítása. Ezek azonban arányaiban ritka hibának számítottak.

A hibák elemzése után a fonémákra bontási tesztben érdemes volt még megvizsgálnom azt, hogy a gyermekek hogyan szegmentálták a nyolcadik szót, az *órát*, hiszen két szótagos szóként szegmentálása érdekes volt a feladat szempontjából. A nagycsoportosok közül senki sem tapsolta el helyesen a szót, viszont a tíz gyermek közül négyen szótagokra bontották, azt jelezve, hogy a gyermekek a fonémák számára nem, a szótagokéira azonban érzékenyek. Az elsősök és a másodikosok között négyen-négyen tapsolták el helyesen a szót, míg hat-hat gyermek szótagolta azt (az elsősök között ezen kívül hárman csak egyet tapsoltak). Ebből is jól látszik, hogy a gyermekek még abban az esetben is inkább szótagoltak, ha a többi szót többségében helyesen szegmentálták a kísérlet során.

A képes szegmentálási kísérletet összességében sikeresnek értékeltem, mert a gyermekeknek tetszett a feladat, és sokan lelkesen vettek részt a kísérletben. A kísérletek után röviden megbeszéltem a gyermekekkel, melyik kép tetszett nekik a legjobban. A legtöbb gyerek a képek között válogatva lelkesen mesélte el, hogy melyik volt a kedvenc képe, és miért azt választotta. Több gyermeket annyira érdekelt a feladat, hogy — felfedezve, hogy a kísérlethez használt lapok mindkét oldalán van kép — szeretne volna elvégezni velem a másik kísérletet is, illetve szeretett volna a teremben maradni a többi kísérlet idején is. Ellenpélda is akadt: néhány gyermek hosszabb gondolkodás után az utolsó képet választotta, nehezen visszaemlékezve arra, hogy milyen feladatok voltak még a kísérlet során. Ők a fellevezető beszélgetés során sem voltak annyira lelkesek, de ez nem minden esetben mutatkozott meg a teljesítményükön.

4.5. Az olvasástanítási módszerek és tankönyvek vizsgálata

4.5.1. Az olvasástanítási módszerek és a korábbi tankönyvvizsgálatok

Magyarországon a különböző módszerek vizsgálata során általában *s z i n t e t i k u s*, *g l o b á l i s* és *k o m b i n á l t* olvasástanítási módszereket különböztetnek meg az olvasásmódszertannal foglalkozó kutatók (CRYSTAL 2003: 316–317). Máig vita folyik arról, mely módszerek a legsikeresebbek. Az egyes módszerek rövid bemutatása során kiemelem, hogy a módszer mellett milyen érveket és ellenérveket hoznak fel, illetve foglalkozok azzal a kérdéssel, hogy milyen szerepe van az olvasástanításban a szótagoknak.

A szintetikus (vagy fonikus) módszerek a betűk elsajátításától a szótagoló olvasáson keresztül jutnak el a folyamatos olvasásig (CRYSTAL 2003: 316–317). Ezeknek a módszereknek az alapja az ábécé elsajátítása, mely során először a magánhangzókat majd a mássalhangzókat tanították meg a gyermekeknek. Különböző olvasástanítási módszerek tartoznak ide: a silabizáló, a hangoztató, az írva olvasó és a fonomimikai módszer.

A 19. századig általánosan a silabizáló vagy más néven ábécémódszerrel tanították olvasni a gyermekeket. A betűk tanítása során nem a hangokkal kapcsolták össze a leírt szimbólumot, hanem a betű nevével tanították meg őket (például *b = bé*). A betűket egyre nehezedő szótagok olvasásával gyakorolták²¹. A silabizáló módszer legnagyobb hátránya az volt, hogy az olvasás megtanulása túlságosan sokáig tartott, illetve felesleges műveleteket is el kellett végezniük az olvasni tanuló gyermekeknek (ADAMIKNÉ 2006: 72–73).

A szintetikus módszerek közé tartozik a hangoztató-elemző-összevető módszer is (CRYSTAL 2003: 316–317), mely a hang-betű kapcsolat megszilárdítására, a hangösszeolvasásra és a fonetikus munkára helyezi a hangsúlyt. A módszer a fonémák tudatosításával kezdi az olvasástanítást, majd megtanítja az ábécé kis- és nagybetűit hívóképek segítségével. A betűkből szótagokat, szavakat alkotnak, majd ezeket mondatba is foglalják. Ezt a szövegek olvasása követi (először szótagolva, hangosan, később folyamatosan is olvastatnak). A módszer előnyének azt tartják, hogy segíti a fonémahallás fejlődését, a későbbi helyesírást és az írásbeli szótagolást is. Hátránya — a silabizáló módszerhez hasonlóan — az, hogy hosszadalmas, és mivel a gyermekek csak később jutnak el az értelmes

²¹ A silabizáló módszer neve is erre utal, hiszen a görög *syllaba* jelentése 'szótag' (ADAMIKNÉ 2006: 73).

olvasáshoz, ezért nem elég motiváló különösen nem azoknak a gyermekeknek, akik az iskolába érkezve már olvasnak (CRYSTAL 2003: 316–317).

A globális olvasástanulás során a gyermekekkel először szóképeket tanítanak meg anélkül, hogy betűkre vagy hangokra bontanák azokat (CRYSTAL 2003: 317–318). A módszer DECROY elméletére épül, mely szerint a gyermekekhez közelebb állnak a konkrét fogalmak, mint az elvontak (LIGETI 1982: 57–58). Ezt alapul véve a szóképek (mondatok) tanítása sikeresebb lehet, mint a betűtanítás, hiszen a hangok elkülönítése nehéz feladat az olvasást csak most kezdő gyermek számára. Két fázisból áll az olvasástanítás. Először körülbelül 70–100 szóképet tanítanak meg a gyermekeknek, rövid mondatokat olvasnak, miközben a pedagógusok előkészítik a fonikus munkát és fejlesztik a gyermekek beszédét. Ezt a szakaszt követi a betűtanítás (előbb a kis- majd a nagybetűk), mely során a megtanult szóképekből emelik ki a hangokat, majd ezekhez társítják a betűket. A módszer előnye, hogy a szóképek tanítása rendkívül gyors, és a gyors eredmények motiválják a gyermekeket. Hátrányának azt tartják, hogy kevés figyelmet fordít a fonéma ejtésére, a szóképek tartalommal való megtöltésére és a helyesírási készség kialakítására, illetve a tanulás tempója sok gyerek számára túl gyors. Bírálják azt is, hogy gyakran olyan szóképeket tanítanak meg a gyermekeknek, amelyek nem kapcsolódnak az élményeikhez, de azt is problémásnak tartják, hogy a tanítás üteme nem fokozatos (CRYSTAL 2003: 317).

A kombinált módszer felhasználja mindkét fentebb bemutatott módszer elemeit. Gyakran globális előprogramra építik a betűtanítást. A kis- és a nagybetűket egyszerre tanítják meg. A megtanult betűkkel nő a megtanult szavak-szóképek száma is. A módszer előnye, hogy nagy szerepe van a szavak, szövegek tartalommal való megtöltésének, illetve alkalmazkodik az egyéni sajátosságokhoz is, így a pedagógusok figyelembe tudják venni a gyermekek közötti különbségeket (CRYSTAL 2003: 317).

ADAMIKNÉ részletesen foglalkozott azzal a kérdéssel, hogy milyen szerepet kapnak a szótagok az egyes tankönyvekben a 19. század előtti olvasókönyvektől egészen a jelenleg is használt könyvekig (ADAMIKNÉ 1996: 230–231). Az olvasástanítási módszerek és az ezekhez kapcsolódó tankönyvek bemutatása során kiemelte, hogy nyelvtől függetlenül mindegyik a szótagok (szótagoszlopok) olvasására épült. Ezt a módszert túlságosan grammatikusnak érezték, mechanikussága, unalmassága miatt a pedagógusok elítélték. A 19. században ezt fokozatosan felváltotta a jelentéssel bíró szavak szótagoló olvasása. Ezekben a tankönyvekben a szótagolást leginkább a tanulási struktúra miatt őrizték meg. Ezt követően a ma használt

tankönyvtípusokat elemezve ADAMIKNÉ arra a következtetésre jutott, hogy a szótagok olvastatása újra megjelent a könyvekben. Mindegyik könyv kisebb-nagyobb mértékben, játékosan, vagy kevésbé játékosan felhasználja a szótagokat.

4.5.2. Saját tankönyvelemzési szempontjaim

Saját vizsgálataim során nem csak azt vizsgáltam, hogy az adott tankönyveknek milyen olvasástanítási módszer az alapja (szintetikus, globális, kombinált), hanem a könyvek felépítését, illetve néhány feladattípus módszertani kérdéseit is. Fontos szempont volt az elemzés során a szótagolás szerepe. Ahogy az előző fejezetben jeleztem, a jelenleg forgalomban lévő olvasókönyvek különböző mértékben építenek a szótagra mint nyelvi egységre. A korábban bemutatott szegmentálási kísérletek tapasztalatait figyelembe véve igyekszem kiválasztani azokat a feladattípusokat, amelyek ráépülnek a gyermekek már meglévő, működő szegmentálási képességeire.

Az elemzés során az említetteken kívül figyelembe vettem a sikeres olvasástanítási módszerek feltételeit, melyeket HARGITAI így foglalt össze: „figyelembe veszik a gyermek életkori sajátosságait, az értelmi, nyelvi stb. fejlődési ütemét, az adott anyanyelv rendszerét, sajátosságait, és világosan elkülönített a módszeren belül a tanítás (kiépítés, rögzítés, automatizálás) folyamata a már megtanított ismeretek használatától” (HARGITAI 2010: 17). A gyermekek életkori sajátosságai közé tartozik, hogy csak rövid ideig képesek a feladatra koncentrálni, ezért az egyes feladatok hossza, az egymást követő feladatok változatossága is lényeges szempont egy tankönyv felépítésének vizsgálata során. Ezeket a feltételeket azért volt érdemes figyelembe venni, mert segítségével következtethettem a módszer vagy tankönyv eredményességére.

A jelenleg is forgalomban lévő tankönyvek közül kiemelten azokat vizsgáltam, amelyeket a választott iskolákban használnak (MEIXNER 2004/2009), de kitértem olyan olvasókönyvekre is, amelyeket az adott csoportokat tanító pedagógusok általában nem szoktak választani (CSÁJINÉ 2008, CSÁJINÉ–SZILVÁSINÉ 2007/2008, ESZTERGÁLYOSNÉ 1998/2004, HERCEG–TÖRÖKNÉ 2006). Elemzésem végén a korábban bemutatott saját kísérletek tapasztalatait is figyelembe veszem a bemutatott könyvek értékelése során.

4.5.3. Az olvasástanítási módszerek és tankönyvek vizsgálata

A két iskolában első osztályában egységesen a MEIXNER-féle tankönyvből (2004/2009) tanulnak a gyermekek. Második osztályban már különböző tankönyveket választottak az iskolapedagógusok — A Mozaik kiadó második osztályos könyvét (FÖLDVÁRI 2003) és az Apáczai kiadó második olvasókönyvét (NYIRI 2004) —, figyelembe véve a gyermekek képességeit és fejlettségüket. A következő fejezetben az említett szempontok szerint csak az első osztályban választott könyvet fogom mutatni, illetve még néhány forgalomban lévő olvasókönyvet. A könyvek többségében a betűtanításra és a szótagolásra épülnek, mindegyikben sok a kép, mégis vannak bennük jelentős különbségek. Fejezetemben a könyvek bemutatása mellett leginkább ezeket a különbségeket emelem ki. Az elemzett tankönyvek néhány feladata (esetenként teljes tankönyvoldalak) a mellékletben található, fejezetemben ezeket nem elemzem részletesen, csak néhány módszertani kérdést emelek ki velük kapcsolatban.

A két iskolában választott MEIXNER-féle tankönyv (MEIXNER 2004/2009; továbbiakban 1. könyv) a fokozatosságra épül (HARGITAI 2010: 19). A gyermekek meglévő tudásából indul ki az új ismeret tanításához, ezen kívül a már megszerzett tudás gyakorlására is nagy figyelmet fordít a vissza-visszatérő feladatokkal. A tanítás folyamán fontos szerepe van az ún. h á r m a s a s s z o c i á c i ó kiépítésének (HARGITAI 2010: 19–20), mely során a leírt betűkhöz a pedagógus hozzákapcsolja a hangokat és a hang kiejtéséhez szükséges beszédmozgást is.²² MEIXNER szerint az olvasástanítás során fontos szerepe van a megfogható, rendezhető taneszközök (betű-, szótag-, szólapocskák) használatának is abban, hogy a gyermekek könnyebben megértsék az absztrakt fogalmakat (HARGITAI 2010: 22). Maga a kötet szótagolási feladattal kezdődik (lásd Melléklet 1), de rögtön ezután megtanítja az első betűket is (*a, i*) (MEIXNER 2004/2009: 4–5). A MEIXNER-módszerben lényeges szerepe van a megtanított betűk sorrendjének.²³ Először az egymásra kevésbé hasonló betűk szerepelnek a könyvben, figyelembe véve azt, hogy a tankönyv elején ne csak magánhangzókat tanuljanak meg a gyermekek, hanem mássalhangzókat is (a szótagok majd szavak alkotásához), így az előbbi miatt kevesebb az esély a hasonló betűk összekeverésére, az utóbbi miatt pedig gyorsabb a tanulás üteme. A gyors betűtanulás előnye az, hogy a gyermekek hamarabb

²² MEIXNER a hármas asszociációt tartja a biztos betűfelismerés alapjának (HARGITAI 2010: 20).

²³ 1. könyv betűsorrendje (MEIXNER 2004/2009): a, i, ó, m, s, t, v, e, l, ú, p, (o), c, (u), k, á, f, h, z, ő, d, ö, j, é, n, sz, g, r, ú, ü, b, gy, cs, (A, I, Í, O, Ó, M, S, T, Z, P, H), ny (U, Ú, E, Á, K, L, N), zs, (Ő, Ő, É, V, B, C), ty, (Ü, Ű, F, G, J), ly, (D, R, SZ, TY, CS, GY, ZS, NY, LY), dz, (DZ), x, (X), dzs, y, w, (W)

eljuthatnak az értelmes szavak olvasásáig, amely már motiválni fogja őket a további tanulásra (HARGITAI 2010: 65–66). A nyomtatott kis- és a nagybetűket külön tanítja — a nagybetűket késleltetetten — azzal az indokkal, hogy a gyerekeknek könnyebb egyszerre csak a kisbetűkre figyelni. A könyv végén versek, több rövid részletekre bontott mese is található, motiválva a gyermekeket az olvasástanulásra. A könyvben nagy szerepe van a szótagoknak. Nem csak a hosszú szavak, mondatok és szövegek szótagolása jellemző, lényeges szerep jut a szótagoszlopok olvastatásának (lásd Melléklet 2).

A CSAJINÉ-féle tankönyv (CSAJINÉ 2008; továbbiakban 2. könyv) felhasznált irodalomként megjelöli az 1. könyvet, és felépítésében előfordulnak hasonló elemek, azonban több esetben felfedezhetők nagy különbségek is. Az 1. könyvvel ellentétben ez a tankönyv az első tanórákra még nem javasol betűtanítást, helyette mesehallgatást, beszélgetést és a hangokkal való ismerkedést helyezi a könyv első fejezetébe. Itt a feladatok gyakran különböző cselekvésekre kéri a gyermekeket (például „*Melyik a legkisebb a valóságban? Tegyéél piros korongot a képére!*”); CSAJINÉ 2008: 11), de fontos szerepe van a szóbeli kérdésekre adott válaszoknak, így a beszéd fejlesztésének is. A könyv második részében a betűtanítás következik, melyet többször megszakítanak a különböző gyakorló feladatok („*Szorgoskodj te is Zümivel!*”, „*Olvassunk együtt*” és „*Nekem már egyedül is megy!*” című oldalak). A betűk tanítása hasonló típusú feladatokra épül fel (lásd Melléklet 3), sorrendjük az 1. módszerhez hasonlóan lényeges.²⁴ Először a gyermekeknek képek alapján meg kell keresniük a hangokat a szavakban és a szótagokban is. Ezt követően különböző szavakban kell betűket keresniük, majd gyakorolniuk az összeolvasást. Az összeolvasásos feladatot mindig betűhangoztatás követi, majd szavak olvasása. A szavakat leggyakrabban szótagolva olvastatja, ahogy az ezután következő rövid mondatokat vagy szókapcsolatokat is, amelyekhez különböző feladatok is kapcsolódnak (rajzolás, kérdésekre válaszolás stb.). A könyv szavai az 1. könyvvel ellentétben minden esetben értelemmel bíró szavak, nem pedig szótagoszlopok. Az utolsó feladatban leggyakrabban rövid szövegekhez kapcsolódó feladatok találhatóak. A könyvhöz tartozik egy rövid — tizenhat oldalas — melléklet is,²⁵ melyben az olvasókönyv fejezeteihez (az egyes betűkhöz) kapcsolódó két betűs, illetve szótagolt szavak,

²⁴ 2. könyv betűsorrendje (CSAJINÉ 2008): a, A, i, I, í, Í, u, U, ú, Ú, m, M, o, Ó, ó, Ó, t, T, e, E, l, L, r, R, á, Á, ő, Ű, ű, Ű, é, É, v, V, ö, Ö, ő, Ő, s, S, n, N, z, Z, b, B, k, K, c, C, p, P, g, G, j, J, h, H, f, F, d, D, sz, Sz, gy, Gy, cs, Cs, ny, Ny, zs, Zs, ty, Ty, ly, Ly, x, X, y, Y, dz, Dz, dzs, Dzs, w, W, q, Q

²⁵ A melléklet címe *Olvasólapok* (lásd Melléklet 4; CSAJINÉ 2008). Ezen kívül a könyvhöz tartozik még egy elsősöknek szóló kötet, amelynek *Mesevár* a címe (CSAJINÉ–SZILVÁSINÉ 2007/2008). Ebben rövid mesék, mellékletében pedig különféle feladatok találhatóak.

mondatok és rövid szövegek található. Az 1. könyvhöz hasonlóan fontos szerepe van az olvasókönyvben a megtanultak ismétlésének, gyakorlásának is (például a betűk ismétlésének és gyakorló feladatoknak).

Az ESZTERGÁLYOSNÉ-féle olvasókönyv (ESZTERGÁLYOSNÉ 1998/2004; továbbiakban 3. könyv) első részében meséltető, beszéltető feladatok található (például képek alapján „*Meséld el a kismalac történetét!*”; ESZTERGÁLYOSNÉ 1998/2004: 6), majd a fonémák felismerését gyakorló feladatok következnek. Ezek a feladatok a fonématudatosságot fejlesztik (például „*Melyik hang jut a képekről eszedbe? Hangozsd!*”; ESZTERGÁLYOSNÉ 1998/2004: 8, vagy „*Színezd be a karikát, ha az első kép hangját hallod a képek nevében!*”; ESZTERGÁLYOSNÉ 1998/2004: 9). A fonémákra szegmentálás képességét fejlesztik a fonémaszámláló feladatok is („*Rakd ki a képek nevének hangjait annyi koronggal, ahány hangból áll a szó!*”; ESZTERGÁLYOSNÉ 1998/2004: 12–13). Érdekes, hogy a gyakorló feladatok között összesen két szótagoló feladat található, és a későbbiekben is kevesebb szerepe van a szótagoknak, mint az első olvasókönyvben. A szótagoló feladatoknál a gyermeknek képek alapján kell szótagokra bontaniuk szavakat (például *kút, kakas, király*; ESZTERGÁLYOSNÉ 1998/2004: 7). A gyermeket a képek alá helyezett téglalapok száma segíti a szótagszám és felismerésében, annak ellenére, hogy a gyermekek ösztönösen képesek szótagolni. A gyakorló feladatokat követően a betűtanítást hangokra bontó feladatokkal indítja. Azokban a feladatokban, ahol a gyermekeknek azt kell megállapítaniuk, hogy az egyes hangok hol hallhatók a szavakban, a gyermekeket ismét téglalapok száma segíti a szótagszám és a szótaghatárok felismerésében (lásd Melléklet 3). A kis- és a nagybetűket az 1. könyvvel ellentétben, de a 2. könyvhöz hasonlóan, ez az olvasókönyv is együtt tanítja, ahogy a hosszú és rövid hangokat is egymás mellé helyezi.²⁶ Sok gyakorló feladat a kis- és nagybetűk elkülönítését tanítja.

A HERCEG–TÖRÖKNÉ könyvet (HERCEG–TÖRÖKNÉ 2006; továbbiakban 4. könyv) nem elemzem részletesen, csak azért érdemes bemutatni, mert más tanítási módszerre épül, mint a fejezetben eddig bemutatott három tankönyv. Az első fejezete leginkább versek, mondókák tanulására épül, itt is fontos szerepet kap a fonématudatosság fejlesztése. A szótagok szempontjából a könyv leginkább az 1. elemzett tankönyvhöz hasonlít, szótagoszlopokat olvastat, de ezek a szótagoszlopok jelentősen rövidebbek, mint az 1. könyvben. Mivel a

²⁶ A 3. könyv betűsorrendje (ESZTERGÁLYOSNÉ 1998/2004): i, I, í, Í, a, A, ü, Ü, ű, Ű, m, M, o, O, ó, Ó, t, T, e, E, l, L, u, U, ú, Ú, r, R, á, Á, é, É, v, V, ö, Ö, ő, Ő, n, N, s, S, z, Z, c, C, b, B, k, K, h, H, j, J, p, P, g, G, d, D, f, F, sz, Sz, gy, Gy, zs, Zs, cs, Cs, ny, Ny, ty, Ty, ly, Ly, x, X, y, Y, dz, Dz, dzs, Dzs, w, W, q, Q

szótagoszlopok olvastatásának ebben a könyvben is szerepe van, ezért a betűk sorrendje eltér az előző két könyvétől. Bár a kis- és a nagybetűket egyszerre tanítja, a mássalhangzók tanítását hamarabb kezdi el, mint a 2. és a 3. olvasókönyv.²⁷ A könyv abban tér el leginkább az eddig elemzettektől, hogy fontos szerepet kap benne a betűírás. A betűk tanítása során kevesebb jelentőséget tulajdonít a könyv a hangoztatásnak, sokkal több az írásos, betűrajzolós feladat (lásd Melléklet 8). Ahogy az 1. elemzett tankönyv kivételével mindegyik bemutatott könyv a betűtanítás előtt bevezető feladatokkal kezdődik, itt is megtalálhatók az ilyen feladatok. Ezeknek a feladatoknak a különlegessége a másik két könyvvel szemben az, hogy a többi könyvhöz hasonló szegmentálási feladatok mellett hogy nagy szerepe van a versek, mondókák tanításának.

Összefoglalva a könyvek között felfedezhetők nagy különbségek és jellemző hasonlóságok is. A betűk sorrendjét sok esetben ugyanúgy építették fel a tankönyvek, de voltak lényeges eltérések is. Ezeket az eltéréseket leginkább a szótagolás szerepe határozta meg a tankönyvekben: azokban a könyvekben, amelyek szótagoszlopokat is olvastatnak, jellemzően korábban tanítanak meg egyes mássalhangzókat. A korábban bemutatott könyvek közül a pedagógusok az 1. könyvet tartják legjobbnak, és mindkét választott iskolában ebből tanítják az elsősöket A MEIXNER könyv (2004/2009) leginkább azért használható jól az első osztályban, mert a gyakori ismétlések, visszatérő feladatok során azok a gyermekek is könnyebben el tudják sajátítani az olvasást, akiknek nehézséget okoz. A könyv előnye, hogy késleltetetten tanítja a nagybetűket, illetve a betűsorrend is könnyebbé teszi a gyermekek számára a tanulást, hiszen hamar eljutnak az összeolvasásig, majd a szótagoló olvasásig. A szintetikus olvasástanító módszerek közül a MEIXNER tankönyv (2004/2009) több szempontból is alkalmazkodik a gyermekek életkori sajátosságaihoz (sok gyakorló feladat, rövid feladatok, sok kép), így segítve a gyors és biztos olvasástanulást. Mivel az olvasástanítás során a bevezető fonématurátosság-fejlesztő gyakorlatok helyett ez a módszer a betűket olyan formában tanítja, hogy a leírt betűt összekapcsolja a hanggal és a hang képzésének módjával, nem azzal az előfeltételezéssel indít, hogy a gyermekek a betűtanítás idején már képesek szegmentálni.

²⁷ A 4. könyv betűsorrendje (HERCEG-TÖRÖKNÉ 2006): a, A, i, I, í, Í, m, M, o, O, ó, Ó, e, E, l, L, u, U, ú, Ú, t, T, á, Á, r, R, ü, Ü, ű, Ű, é, É, v, V, ö, Ö, ő, Ő, n, N, s, S, z, Z, c, C, b, B, k, K, h, H, j, J, p, P, g, G, d, D, f, F, sz, Sz, gy, Gy, zs, Zs, cs, Cs, ny, Ny, ty, Ty, ly, Ly, x, X, y, Y, dz, Dz, dzs, Dzs, w, W, q, Q

5. A komplex vizsgálat összegzése

Komplex kísérletem eredményeit összegezve arra a következtetésre jutottam, hogy a szótag természetes nyelvi egység, melyet ugyan befolyásol az olvasástanulás — mely a választott intézményekben a szótagolás tudatosításával kezdődik —, de már a nagycsoportos óvodások is képesek ösztönösen használni a szavak szegmentálására. A szülők attitűdfelmérésének eredményeit figyelembe véve és összehasonlítva az óvoda- és iskolapedagógusok véleményével megállapítottam, hogy a gyermekek szociokulturális háttere hatással van a szegmentálási képességeikre, különösen a fonémaszegmentálásra, kisebb mértékben a szótagolásra is. Ez annak köszönhető, hogy azokban a csoportokban, ahol a gyermekekkel a szülők kevesebbet foglalkoznak és a szülők iskolai végzettsége is alacsonyabb, ott a gyermekek olvasási képessége nem éri el ugyanazt a szintet, mint azokban a csoportokban, ahol a szülők aktívabban segítik a gyermekeket az olvasástanulásban. Az eredményeket elemezve nem volt kétséges, hogy a fonémákra bontás képessége az olvasástanulással párhuzamosan fejlődik, hiszen az óvoda gyermekek közül csak azok a gyermekek tudtak magasabb pontszámot elérni a fonémákra bontás során, akik korábban már tanultak olvasni, illetve az elsős gyermekek eredményein is világosan látszik ugyanez.

Az iskolapedagógusok tankönyvválasztásával kapcsolatban azt állapítottam meg, hogy tekintettel van a gyermekek szegmentálási képességeire, hiszen a gyermekektől nem várja el a fonémák ismeretéhez kapcsolódó metanyelvi tudást. A könyv nem csak azt veszi figyelembe, hogy a gyermekek képesek-e fonémákra szegmentálni az iskolakezdéskor, hanem a szótagolási képességüket is. Bár az összes vizsgált tankönyv felhasználta a szótagot a betűtanítás során, szerepe a MEIXNER könyvben (2004/2009) volt a lehangsúlyosabb, ez már az olvasókönyv felépítésében is megmutatkozott.

Bár az eddigi kísérleti eredményeim igazolták az előfeltételezést, hogy a szótag természetes nyelvi egység, míg a fonéma az olvasástanulás során kialakuló egység, a későbbiekben azokkal a gyermekekkel is el fogom végezni a szegmentálási kísérleteket, akikkel eddig nem sikerült. Ezt követően a téma kutatását a korábban bemutatott kísérletek, illetve más szempontok figyelembevételével egy másik vizsgálati csoportokban fogom folytatni.

6. Függelék

6.1. Szülői kérdőívek

6.1.1 Szülői kérdőív az óvodás gyermekek szülei részére

Kód:

Kérdőív szülőknek

Kedves Szülő!

A Debreceni Egyetem hallgatójaként segítségét kérem a kérdőív kitöltéséhez.

A kérdőívvel szakdolgozatomhoz gyűjtök adatokat, amiben a gyerekek beszédértésével foglalkozom.

A kérdőív kitöltése anonim módon, név nélkül zajlik, így kérem, ne írjon rá nevet, sem a kérdőívben feltett kérdéseken kívül más személyes adatot. A gyermekeket sorszámokkal jelölöm az adatgyűjtés során, és dolgozatomban csak összesített adatok fognak szerepelni, így a felmérésben szereplő gyermekek kiléte nem azonosítható a dolgozat alapján.

Kérem, lehetőleg minden kérdésre válaszoljon! A vizsgálat eredményei Önnek és gyermekének is hasznosak lehetnek, mert segítségükkel modernebb, a gyermekek és a kor igényeinek megfelelőbb óvodai foglalkozások indulhatnak.

Kérem, segítsen az anyaggyűjtésben a következő kérdések megválaszolásával. Közreműködését előre is köszönöm!

Kérem, válaszait egyértelműen, értelemszerűen jelölje, szöveges válasz esetében olvasható írással.

I. Általános kérdések

1. A gyermek neme: FIÚ / LÁNY
2. A gyermek életkora: év
3. Lakhely (város/település)
4. Szülők anyanyelve:
5. Testvérek száma:
6. Testvérek életkora:

II. A szülővel kapcsolatos kérdések

1. Körülbelül naponta hány órát foglalkoznak otthon a gyermekkel?

- | | | | |
|---------------------|--------------------------|-----------------|--------------------------|
| 1 óránál kevesebbet | <input type="checkbox"/> | 3–4 órát | <input type="checkbox"/> |
| 1–2 órát | <input type="checkbox"/> | 4–5 órát | <input type="checkbox"/> |
| 2–3 órát | <input type="checkbox"/> | 5 óránál többet | <input type="checkbox"/> |

2. Ebben az időben mit csinálnak együtt? (tanulás, játék, felolvasás stb.)

.....

.....

.....

.....

3. Apa iskolai végzettsége:

- | | |
|-------------------------------|--------------------------|
| Általános iskola | <input type="checkbox"/> |
| Szakmunkásképző | <input type="checkbox"/> |
| Szakközépiskola,
gimnázium | <input type="checkbox"/> |
| Főiskola | <input type="checkbox"/> |
| Egyetem | <input type="checkbox"/> |

4. Anya iskolai végzettsége:

- | | |
|-------------------------------|--------------------------|
| Általános iskola | <input type="checkbox"/> |
| Szakmunkásképző | <input type="checkbox"/> |
| Szakközépiskola,
gimnázium | <input type="checkbox"/> |
| Főiskola | <input type="checkbox"/> |
| Egyetem | <input type="checkbox"/> |

III. Kérdések az óvodával és az óvodai foglalkozásokkal kapcsolatban

1. Járt gyermeke bölcsődébe? IGEN / NEM

2. Megfelelőnek tartja az óvodai csoport létszámát? IGEN / NEM

3. Miért?

.....

.....

.....

.....

4. Milyen a viszonya az óvodapedagógussal?

.....
.....
.....

5. Mennyire elégedett az óvodapedagógus munkájával?

.....
.....
.....

6. Ha lehetősége van rá, mely óvodai eseményekben és mennyire vesz részt?

.....
.....
.....
.....

7. Tanul-e a gyermek idegen nyelvet? IGEN / NEM

8. Ha tanul, szervezett, óvodai formában? IGEN / NEM

9. Ha a gyermek tanul idegen nyelvet, melyik ez?

10. Ha a gyermek tanul idegen nyelvet, mennyi ideje?

11. Tanul-e a gyermek írni vagy olvasni? IGEN / NEM

12. Ha igen, mennyi ideje? Kitől?

.....
.....
.....
.....
.....

14. Mi a véleménye a logopédiáról? Elfogadja az eredményeit?.....

.....
.....
.....

15. Járt, vagy jár-e a gyermek logopédushoz? IGEN / NEM

16. Ha igen, akkor milyen okból volt ez szükséges?

.....
.....

.....
17. Ha igen, mennyi ideig?

18. Eredményesnek találja ezeket a foglalkozásokat? Miért?

.....
.....
.....

19. Van az óvodában iskola-előkészítő foglalkozás? IGEN / NEM

20. Ha igen, jár gyermeke ezekre a foglalkozásokra? IGEN / NEM

21. Ha igen, mennyi ideje?

22. Mi a véleménye az ilyen jellegű foglalkozásokról?

.....
.....
.....

23. Osztályozza mennyire tartja fontosnak az óvodában az alábbi foglalkozásokat!

énektóra	1	2	3	4	5
rajzóóra	1	2	3	4	5
kézműves foglalkozások	1	2	3	4	5
testnevelés	1	2	3	4	5
idegennyelv-tanulás	1	2	3	4	5
írás-olvasástanítás	1	2	3	4	5
mesélés/meséltetés	1	2	3	4	5
fejlesztő foglalkozások	1	2	3	4	5
versek/mondókák tanulása	1	2	3	4	5
drámajátékok	1	2	3	4	5
népi játékok	1	2	3	4	5
kreativitásfejlesztő játékok	1	2	3	4	5
logopédiai foglalkozások	1	2	3	4	5
iskola-előkészítő foglalkozások	1	2	3	4	5

24. Miért éppen az(oka)t a foglalkozásokat tartja fontosnak, amiket az előbbi válaszában megjelölt?

.....
.....
.....

25. Milyen foglalkozásokat javasolna még gyermeke óvodájában? Miért tartja fontosnak ezeket?

.....
.....
.....

IV. A gyermek beszédértéséhez kapcsolódó kérdések

1. Osztályozza, mennyire tartja jellemzőnek a gyermekére az alábbi állításokat!

Gyermekem szeret beszélni, közlékeny.	1	2	3	4	5
Gyermekemmel otthon sokat beszélgetünk.	1	2	3	4	5
Gyermekem mindenre kíváncsi, sokat kérdez.	1	2	3	4	5
Gyermekem rákérdez, ha valamilyen szót nem ért.	1	2	3	4	5
Gyermekemet kíváncsivá teszi, ha egy általa nem ismert szót hall.	1	2	3	4	5
Gyermekem kíváncsi az idegen nyelvekre.	1	2	3	4	5
Gyermekem szeret a többi gyerekekkel játszani.	1	2	3	4	5
Gyermekem szeret a többi gyerekekkel beszélgetni.	1	2	3	4	5
Gyermekem könnyen beszélget olyanokkal, akiket nem ismer.	1	2	3	4	5
Gyermekem szeret mesét hallgatni.	1	2	3	4	5
Gyermekemnek szoktam felolvasni.	1	2	3	4	5
Gyermekem szereti a verseket, mondókákat.	1	2	3	4	5
Gyermekem szeret tévét nézni.	1	2	3	4	5
Gyermekem hallása ép.	1	2	3	4	5
Gyermekem szókincse a korának megfelelő.	1	2	3	4	5

Gyermekem a korának megfelelően érti, amit mondanak neki.	1	2	3	4	5
Gyermekem pontosan meg tudja ismételni azt, amit mondok neki.	1	2	3	4	5
Gyermekem ritkán téveszt beszéd közben.	1	2	3	4	5
Gyermekemnek nincs beszédhibája.	1	2	3	4	5

2. Előfordul, hogy gyermeke összekever vagy félrehall szavakat? Ha igen, melyek ezek?

.....

.....

.....

3. Milyen gyakoriak ezek a keverések, félrehallások?

.....

4. Gyermekein szakember végzett már hallásvizsgálatot? IGEN / NEM

5. Ha igen, milyen eredménnyel?

.....

.....

.....

6. Gyermekein szakember végzett már beszédészleléssel kapcsolatos vizsgálatot? IGEN / NEM

7. Ha igen, milyen eredménnyel?

.....

.....

.....

V. Az iskolakezdéshez kapcsolódó kérdések

1. Ha azt javasolnák Önnek, hogy gyermeke még egy évig maradjon az óvodába az iskolakezdés előtt, elfogadná a javaslatot? IGEN / NEM

2. Miért döntene így?

.....

.....

.....

3. Kinek a javaslatát fogadná el ebben a kérdésben a leginkább, miért?.....

.....
.....

Köszönöm, hogy a kérdőív kitöltésével segítette a munkámat!

Ládi Zsuzsa

6.1.2. Szülői kérdőív az elsős gyermekek szülei részére

Kód:

Kérdőív szülőknek

Kedves Szülő!

A Debreceni Egyetem hallgatójaként segítségét kérem a kérdőív kitöltéséhez.

A kérdőívvel szakdolgozatomhoz gyűjtök adatokat, amiben a gyerekek beszédértésével foglalkozom.

A kérdőív kitöltése anonim módon, név nélkül zajlik, így kérem, ne írjon rá nevet, sem a kérdőívben feltett kérdéseken kívül más személyes adatot. A gyermekeket csak sorszámokkal jelölöm az adatgyűjtés során, és dolgozatomban csak összesített adatok fognak szerepelni, így a felmérésben szereplő gyermekek kiléte nem azonosítható a dolgozat alapján.

Kérem, lehetőleg minden kérdésre válaszoljon! A vizsgálat eredményei Önnek és gyermekének is hasznosak lehetnek, mert segítségükkel fény derülhet arra, hogy gyermeke beszédértése korának megfelelő-e, illetve megkönnyítheti az olvasás- és írástanulást.

Kérem, segítsen az anyaggyűjtésben a következő kérdések megválaszolásával. Közreműködését előre is köszönöm!

Kérem, válaszait egyértelműen, értelemszerűen jelölje, szöveges válasz esetében olvasható írással.

I. Általános kérdések

1. A gyermek neme: FIÚ / LÁNY
2. A gyermek életkora: év
3. Lakhely (város/település)
4. Szülők anyanyelve:
5. Testvérek száma:
6. Testvérek életkora:

II. A szülővel kapcsolatos kérdések

1. Körülbelül naponta hány órát foglalkoznak otthon a gyermekkel?

1 óránál kevesebb	<input type="checkbox"/>	3-4 óra	<input type="checkbox"/>
1-2 óra	<input type="checkbox"/>	4-5 óra	<input type="checkbox"/>

2-3 óra

5 óránál többet

2. Ebben az időben mit csinálnak együtt? Mennyi időt fordítanak az iskolában tanultak gyakorlására, beszélgetésre?

.....

.....

.....

.....

3. Anya iskolai végzettsége:

4. Apa iskolai végzettsége:

általános iskola

általános iskola

szakmunkásképző

szakmunkásképző

szakközépiskola,
gimnázium

szakközépiskola,
gimnázium

főiskola

főiskola

egyetem

egyetem

III. Óvodával kapcsolatos kérdések

1. Az iskolába kerülés előtt tudott a gyermeke írni és olvasni? IGEN / NEM

2. Ha igen, milyen módszerrel tanult írni, olvasni? Kitől?

.....

.....

.....

3. Hasznosnak tartja az iskolakezdés előtti olvasás- és írástanulást? IGEN / NEM

4. Miért?

.....

.....

.....

5. Jár gyermeke iskola-előkészítő foglalkozásra az óvodában? IGEN / NEM

6. Ha igen, mit tanult ott?

.....
.....
7. Hasznosnak találta ezeket a foglalkozásokat? IGEN / NEM

8. Miért?

.....
.....
IV. Iskolával kapcsolatos kérdések

1. Megfelelőnek tartja az osztály létszámát? IGEN / NEM

2. Miért?

.....
.....
.....
.....
3. Milyen a viszonya a tanítóval?

.....
.....
.....
.....
4. Mennyire elégedett a tanító munkájával?

.....
.....
.....
.....
5. Ha lehetősége van rá, mely iskolai eseményeken és mennyire vesz részt?

.....
.....
6. Tanul-e a gyermek idegen nyelvet? IGEN / NEM

7. Ha tanul, szervezett, iskolai formában? IGEN / NEM

8. Ha a gyermek tanul idegen nyelvet, melyik ez?

9. Ha a gyermek tanul idegen nyelvet, mennyi ideje?

10. Mi a véleménye a logopédiáról? Elfogadja az eredményeit?.....

.....
.....
.....

11. Járt, vagy jár-e a gyermek logopédushoz? IGEN / NEM

12. Ha igen, akkor milyen okból volt szükséges?.....

.....
.....
.....

13. Ha igen, mennyi ideig?

14. Eredményesnek találja ezeket a foglalkozásokat? Miért?

.....
.....
.....

15. Jár gyermeke korrepetálásra? IGEN / NEM

16. Ha igen, miért?

.....
.....
.....

17. Jár a gyermek fejlesztő órára? IGEN / NEM

18. Ha igen, milyen fejlesztő óra ez?

.....
.....
.....

19. Miért szükségesek ezek az órák?

.....
.....
.....

20. Ha igen, mennyi ideje?

21. Eredményesnek találja ezeket az órákat? Miért?

.....

.....
.....
22. Osztályozza, mennyire tartja fontosnak az óvodában az alábbi tanórákat!

énektóra	1	2	3	4	5
rajzóóra	1	2	3	4	5
technikaóra	1	2	3	4	5
testnevelés	1	2	3	4	5
idegennyelv-óra	1	2	3	4	5
írásóra	1	2	3	4	5
olvasásóra	1	2	3	4	5
matematika	1	2	3	4	5
természetismeret	1	2	3	4	5
napközis/iskolaotthonos foglalkozás	1	2	3	4	5
korrepetálás	1	2	3	4	5
fejlesztő óra	1	2	3	4	5

V. A gyermek beszédértéséhez kapcsolódó kérdések

1. Osztályozza, mennyire tartja jellemzőnek az alábbi mondatokat!

Gyermekem szeret beszélni, közlékeny.	1	2	3	4	5
Gyermekemmel otthon sokat beszélgetünk.	1	2	3	4	5
Gyermekem mindenre kíváncsi, sokat kérdez.	1	2	3	4	5
Gyermekem rákérdez, ha valamilyen szót nem ért.	1	2	3	4	5
Gyermekemet kíváncsivá teszi, ha egy általa nem ismert szót hall.	1	2	3	4	5
Gyermekem kíváncsi az idegen nyelvekre.	1	2	3	4	5
Gyermekem szeret a többi gyerekekkel játszani.	1	2	3	4	5
Gyermekem szeret a többi gyerekekkel beszélgetni.	1	2	3	4	5
Gyermekem könnyen beszélget olyanokkal, akiket nem ismer.	1	2	3	4	5

Gyermekem szeret mesét hallgatni.	1	2	3	4	5
Gyermekemnek szoktam felolvasni.	1	2	3	4	5
Gyermekem szereti a verseket, mondókákat.	1	2	3	4	5
Gyermekem szeret tévét nézni.	1	2	3	4	5
Gyermekem hallása ép.	1	2	3	4	5
Gyermekem szókinccse a korának megfelelő.	1	2	3	4	5
Gyermekem a korának megfelelően érti, amit mondanak neki.	1	2	3	4	5
Gyermekem pontosan meg tudja ismételni azt, amit mondok neki.	1	2	3	4	5
Gyermekem ritkán téveszt beszéd közben.	1	2	3	4	5
Gyermekemnek nincs beszédhibája.	1	2	3	4	5
Gyermekem könnyen beilleszkedett az osztálytársai közé.	1	2	3	4	5
Gyermekem gyorsan tanul.	1	2	3	4	5
Gyermekemmel gyakran tanulok együtt.	1	2	3	4	5

2. Előfordul, hogy gyermeke összekever vagy félrehall szavakat? Ha igen, melyek ezek?

.....
.....
.....

3. Milyen gyakoriak ezek a keverések, félrehallások?

.....

4. Végzett szakember hallásvizsgálatot a gyermekén? IGEN / NEM

5. Ha igen, milyen eredménnyel?

.....
.....
.....

Köszönöm, hogy a kérdőív kitöltésével segítette a munkámat!

Ládi Zsuzsa

6.1.3. Szülői kérdőív a másodikos gyermekek szülei részére

Kód:

Kérdőív szülőknek

Kedves Szülő!

A Debreceni Egyetem hallgatójaként segítségét kérem a kérdőív kitöltéséhez.

A kérdőívvel szakdolgozatomhoz gyűjtök adatokat, amiben a gyerekek beszédértésével foglalkozom.

A kérdőív kitöltése anonim módon, név nélkül zajlik, így kérem, ne írjon rá nevet, sem a kérdőívben feltett kérdéseken kívül más személyes adatot. A gyermekeket csak sorszámokkal jelölöm az adatgyűjtés során, és dolgozatomban csak összesített adatok fognak szerepelni, így a felmérésben szereplő gyermekek kiléte nem azonosítható a dolgozat alapján.

Kérem, lehetőleg minden kérdésre válaszoljon! A vizsgálat eredményei Önnek és gyermekének is hasznosak lehetnek, mert segítségükkel fény derülhet arra, hogy gyermeke beszédértése korának megfelelő-e, illetve megkönnyítheti az olvasás- és írástanulást.

Kérem, segítsen az anyaggyűjtésben a következő kérdések megválaszolásával. Közreműködését előre is köszönöm!

Kérem, válaszait egyértelműen, értelemszerűen jelölje, szöveges válasz esetében olvasható írással.

I. Általános kérdések

1. A gyermek neme: FIÚ / LÁNY
2. A gyermek életkora: év
3. Lakhely (város/település)
4. Szülők anyanyelve:
5. Testvérek száma:
6. Testvérek életkora:

II. A szülővel kapcsolatos kérdések

1. Körülbelül naponta hány órát foglalkoznak otthon a gyermekkel?

1 óránál kevesebb	<input type="checkbox"/>	3-4 óra	<input type="checkbox"/>
1-2 óra	<input type="checkbox"/>	4-5 óra	<input type="checkbox"/>

2-3 óra

5 óránál többet

2. Ebben az időben mit csinálnak együtt? Mennyi időt fordítanak az iskolában tanultak gyakorlására, beszélgetésre?

.....
.....
.....
.....

3. Anya iskolai végzettsége:

4. Apa iskolai végzettsége:

általános iskola

általános iskola

szakmunkásképző

szakmunkásképző

szakközépiskola,
gimnázium

szakközépiskola,
gimnázium

főiskola

főiskola

egyetem

egyetem

III. Óvodával kapcsolatos kérdések

1. Az iskolába kerülés előtt tudott a gyermeke írni és olvasni? IGEN / NEM

2. Ha igen, milyen módszerrel tanult írni, olvasni? Kitől?

.....
.....
.....

3. Hasznosnak tartja az iskolakezdés előtti olvasás- és írástanulást? IGEN / NEM

4. Miért?

.....
.....
.....

5. Jár gyermeke iskola-előkészítő foglalkozásra az óvodában? IGEN / NEM

6. Ha igen, mit tanult ott?

.....

.....
7. Hasznosnak találta ezeket a foglalkozásokat? IGEN / NEM

8. Miért?

.....
.....
.....

IV. Iskolával kapcsolatos kérdések

1. Megfelelőnek tartja az osztály létszámát? IGEN / NEM

2. Miért?

.....
.....
.....
.....

3. Milyen a viszonya a tanítóval?

.....
.....
.....
.....

4. Mennyire elégedett a tanító munkájával?

.....
.....
.....

5. Ha lehetősége van rá, mely iskolai eseményeken és mennyire vesz részt?
.....

.....
.....
.....

6. Tanul-e a gyermek idegen nyelvet? IGEN / NEM

7. Ha tanul, szervezett, iskolai formában? IGEN / NEM

8. Ha a gyermek tanul idegen nyelvet, melyik ez?

9. Ha a gyermek tanul idegen nyelvet, mennyi ideje?

10. Mi a véleménye a logopédiáról? Elfogadja az eredményeit?.....

.....
.....
.....

11. Járt, vagy jár-e a gyermek logopédushoz? IGEN / NEM

12. Ha igen, akkor milyen okból volt szükséges?.....

.....
.....
.....

13. Ha igen, mennyi ideig?

14. Eredményesnek találja ezeket a foglalkozásokat? Miért?

.....
.....
.....

15. Jár gyermeke korrepetálásra? IGEN / NEM

16. Ha igen, miért?

.....
.....
.....

17. Jár a gyermek fejlesztő órára? IGEN / NEM

18. Ha igen, milyen fejlesztő óra ez?

.....
.....
.....

19. Miért szükségesek ezek az órák?

.....
.....
.....

20. Ha igen, mennyi ideje?

21. Eredményesnek találja ezeket az órákat? Miért?

.....
.....

.....

22. Osztályozza, mennyire tartja fontosnak az óvodában az alábbi tanórákat!

énekkóra	1	2	3	4	5
rajzóra	1	2	3	4	5
technikaóra	1	2	3	4	5
testnevelés	1	2	3	4	5
idegennyelv-óra	1	2	3	4	5
írásóra	1	2	3	4	5
olvasásóra	1	2	3	4	5
matematika	1	2	3	4	5
természetismeret	1	2	3	4	5
napközis/iskolaotthonos foglalkozás	1	2	3	4	5
korrepetálás	1	2	3	4	5
fejlesztő óra	1	2	3	4	5

23. Milyen órákat javasolna még gyermeke iskolájában? Miért tartja fontosnak ezeket?

.....

.....

.....

.....

.....

V. A gyermek beszédértéséhez kapcsolódó kérdések

1. Osztályozza, mennyire tartja jellemzőnek a gyermekére az alábbi állításokat!

Gyermekekem szeret beszélni, közlékeny.	1	2	3	4	5
Gyermekekemmel otthon sokat beszélgetünk.	1	2	3	4	5
Gyermekekem mindenre kíváncsi, sokat kérdez.	1	2	3	4	5
Gyermekekem rákérdez, ha valamilyen szót nem ért.	1	2	3	4	5

Gyermekemet kíváncsivá teszi, ha egy általa nem ismert szót hall.	1	2	3	4	5
Gyermekem kíváncsi az idegen nyelvekre.	1	2	3	4	5
Gyermekem szeret a többi gyerekekkel játszani.	1	2	3	4	5
Gyermekem szeret a többi gyerekekkel beszélgetni.	1	2	3	4	5
Gyermekem könnyen beszélget olyanokkal, akiket nem ismer.	1	2	3	4	5
Gyermekem szeret mesét hallgatni.	1	2	3	4	5
Gyermekemnek szoktam felolvasni.	1	2	3	4	5
Gyermekem szereti a verseket, mondókákat.	1	2	3	4	5
Gyermekem szeret tévét nézni.	1	2	3	4	5
Gyermekem hallása ép.	1	2	3	4	5
Gyermekem szókincse a korának megfelelő.	1	2	3	4	5
Gyermekem a korának megfelelően érti, amit mondanak neki.	1	2	3	4	5
Gyermekem pontosan meg tudja ismételni azt, amit mondok neki.	1	2	3	4	5
Gyermekem ritkán téveszt beszéd közben.	1	2	3	4	5
Gyermekemnek nincs beszédhibája.	1	2	3	4	5
Gyermekem könnyen beilleszkedett az osztálytársai közé.	1	2	3	4	5
Gyermekem gyorsan tanul.	1	2	3	4	5
Gyermekemmel gyakran tanulok együtt.	1	2	3	4	5
Gyermekemnek nincs olvasási nehézsége.	1	2	3	4	5
Gyermekem gyakran olvas félre.	1	2	3	4	5
Gyermekem gyakran érti félre, amit olvas.	1	2	3	4	5
Gyermekemnek sok a helyesírási hibája.	1	2	3	4	5

2. Előfordul, hogy gyermeke összekever vagy félrehall szavakat? Ha igen, melyek ezek?

.....

.....

.....

3. Milyen gyakoriak ezek a keverések, félrehallások?

.....

4. Végzett szakember hallásvizsgálatot a gyermekén? IGEN / NEM
5. Ha igen, milyen eredménnyel?
-
-
-
6. Gyermekén szakember végzett már beszédészleléssel kapcsolatos vizsgálatot? IGEN / NEM
7. Ha igen, milyen eredménnyel?
-
-
-
8. Milyen tipikus hibákat fedezett fel gyermeke olvasása közben?
-
-
-

Köszönöm, hogy a kérdőív kitöltésével segítette a munkámat!

Ládi Zsuzsa

6.2. Óvodapedagógusi interjúk kérdéskatalógusa

1. FELVEZETŐ KÉRDÉSEK

- Mióta óvodapedagógus?
- Miért választotta ezt a hivatást?
- Miért tartja fontosnak a feladatát?
- Ön szerint milyen az ideális óvodapedagógus?
- Mit tart az óvoda legfontosabb feladatának?
- Általában hány gyermek van egy-egy csoportban?
- Megfelelőnek tartja ezt a létszámot?
- Elegendő idő jut arra, hogy minden gyerekkel megfelelően foglalkozzon?

2. SZÜLŐKKEL KAPCSOLATOS KÉRDÉSEK

- Milyen a kapcsolata a szülőkkel?
- Mennyire segíti vagy hátráltatja ez a munkáját?
- Általában mennyire érdeklődőek a szülők?
- Ön mennyire vonja be a szülőket az óvodai eseményekbe?
- Szerveznek közös programokat? Ha igen, melyek ezek?
- Mennyire tartja fontosnak a kapcsolattartást a szülőkkel?
- Milyen esetekben tartja fontosnak, hogy a szülővel is konzultáljon?
- Átlagosan mennyit foglalkoznak a szülők a gyermekekkel?
- Elegendőnek tartja ezt az időt?
- Tapasztalata szerint ebben az időben mit csinálnak együtt a szülők és a gyerekek?

3. LOGOPÉDIÁVAL KAPCSOLATOS KÉRDÉSEK

- Milyen arányban tapasztalja, hogy a gyerekeknek logopédusra van szükségük?
- Van az óvodának logopédusa?
- Hogyan viszonyulnak a logopédiai fejlesztés kérdéséhez a gyerekek szülei?
- Járnak a beszédhibás gyerekek rendszeresen logopédushoz?
- Ha nem, akkor ennek mi az oka?

4. BESZÉDMEGÉRTÉSSEL KAPCSOLATOS KÉRDÉSEK

- Felmérték a gyerekek beszédmegértését, vagy megteszik-e azelőtt, hogy iskolaérettnak minősítik a gyerekeket?
 - Mennyire tartja fontosnak az ilyen vizsgálatokat?
 - Milyen beszédkésztség-fejlesztő gyakorlatokat, játékokat használ?
5. ÓVODAI FOGLALKOZÁSOKKAL KAPCSOLATOS KÉRDÉSEK
- Mennyire tartja fontosnak a felolvasást, versmondást, mondókák tanítását a gyerekeknek?
 - Milyen játékokat játszanak a gyerekekkel?
 - Mely foglalkozásokat tartja a legfontosabbnak?
 - Hogyan tervezi meg a napi programot a gyerekek számára?
 - Mely foglalkozások nem maradhatnak el a napi programból, miért?
 - Mi a szülők véleménye a foglalkozásokról?
 - Mi a gyerekek véleménye a foglalkozásokról?
6. ÍRÁS-OLVASÁSTANULÁSSAL KAPCSOLATOS KÉRDÉSEK
- Mennyire gyakori, hogy a gyerekek írni-olvasni tanulnak az iskola előtt?
 - Ha igen, kitől és milyen módszerrel tanulnak?
 - Szorgalmazza, vagy nem javasolja a szülőknek, hogy írni-olvasni tanítsák a gyerekeiket? Miért vélekedik így?
 - Szoktak a szülők javaslatot kérni Öntől, hogy tanítsák-e gyermeküket írni-olvasni?
7. IDEGEN NYELV TANULÁSÁVAL KAPCSOLATOS KÉRDÉSEK
- Tanulnak a gyermekek idegen nyelvet? Ha igen, milyen módszerrel? Milyen rendszerességgel?
 - Van az óvodának külön idegennyelv-tanára?
 - Mennyire tartja fontosnak az idegennyelv-tanítását? Miért?
 - Mi a szülők és a gyerekek véleménye az idegen nyelv tanulásáról?
8. ISKOLA-ELŐKÉSZÍTŐVEL ÉS ISKOLAÉRETTSÉGGEL KAPCSOLATOS KÉRDÉSEK
- Van az óvodán kívül iskola-előkészítő foglalkozás?
 - Mennyire van igény az ilyen foglalkozásokra?
 - Milyen módszerrel és mit tanítanak a gyerekeket ezeken a foglalkozásokon?
 - Mikor tartanak egy gyereket iskolaérettnak?

- Akiket nem tartanak iskolaérettnek, azokat visszatartják még egy évre az óvodában, vagy nem? Kinek a döntése ez?
- A szülők elfogadják azt a döntést, hogy még egy évig ne menjen iskolába gyermekük? Ha nem, akkor mi ennek az oka?
- Fontosnak tartja, hogy csak olyan gyerekek kerüljenek az iskolába, akik iskolaérettek?
- Mi a véleménye, hogyan befolyásolja a gyermekek tanulási nehézségeit, ha nem iskolaéretten hagyják el az óvodát?

6.3. Iskolapedagógusi interjúk kérdéskatalógusa

1. FELVEZETŐ KÉRDÉSEK

- Mióta tanító?
- Miért választotta ezt a hivatást?
- Miért tartja fontosnak a feladatát?
- Ön szerint milyen az ideális tanító?
- Általában hány gyermek van egy-egy osztályban?
- Alkalmasnak tartja ezt a létszámot a zavartalan tanulásra?
- Elegendő idő jut arra, hogy minden gyerekkel megfelelően foglalkozzon?

2. SZÜLŐKKEL KAPCSOLATOS KÉRDÉSEK

- Milyen a kapcsolata a szülőkkel?
- Mennyire segíti vagy hátráltatja ez a munkáját?
- Milyen esetekben tartja fontosnak, hogy a szülővel is konzultáljon?
- A szülők átlagosan mennyit segítenek a gyerekeknek a tanulásban, gyakorlásban?
- Elegendőnek tartja ezt az időt?
- Az olvasás-írás tanítás szempontjából a szülők segítségét mennyire találja fontosnak?

3. ÓVODÁVAL KAPCSOLATOS KÉRDÉSEK

- Mennyire tartja fontosnak az iskolát megelőző óvodába járást? Miért?
- Mekkora hatással van az óvoda az Ön munkájára?

- Milyen változtatásokat javasolna az óvodai foglalkozásokban, hogy könnyebb legyen a munkája?
 - Ön szerint minden gyerek iskolaérett, amikor iskolába kerül?
 - Miben mutatkozik meg leginkább, ha még nem iskolaérett a gyermek?
 - Problémának látja ezt? Ha igen, mi lenne erre a legmegfelelőbb megoldás?
 - Mennyire gyakori, hogy a gyerekek tudnak írni-olvasni az iskolakezdés előtt?
 - Tapasztalatai szerint milyen módszerrel tanítják a szülők gyermeküket írni-olvasni az iskolába kerülés előtt?
 - Rossz módszerek esetén ez a szülői segítség hátráltathatja az iskolai munkát?
4. TANKÖNYVEKKEL, MÓDSZEREKKEL KAPCSOLATOS KÉRDÉSEK
- Milyen tankönyvcsaládból, milyen módszerrel tanít jelenleg írni-olvasni, miért?
 - Milyen tankönyvcsaládokból, módszerekkel tanított eddigi munkája során?
 - Melyik módszert, tankönyvcsaládot tartja a legjobbnak?
 - Mekkora különbségeket figyelnek meg az egyes gyerekek képességei között, és ezek hogyan befolyásolják a kiválasztott módszert/tankönyvcsaládot?
 - Általában milyen tanítási módszereket szokott használni? Miért ezeket tartja legjobbnak? (szemléltetés, csoportmunka, páros munka stb.)
5. TANULÁSI ÉS TANÍTÁSI NEHÉZSÉGEKKEL KAPCSOLATOS KÉRDÉSEK
- Milyen alapvető nehézségeket figyel meg az olvasás- és írástanítás kezdetén?
 - Milyen gyakoriak ezek a nehézségek, és minek tulajdonítja ezeket?
 - Szembetűnő különbségeket tapasztal az egyes gyermekek beszédértése között?
 - Mit gondol, hogyan fejleszhető ez, és mikor kellene rá időt szakítani?
 - Mennyire gyakori, hogy a gyerekeknek írási, olvasási vagy számolási nehézsége van?
 - Ez hogyan befolyásolja az osztály előrehaladását?
 - Milyen módszerrel segít ezeknek a gyerekeknek?
 - Milyen megoldást tartana a legjobbnak, hogy ők se maradjanak le?
6. LOGOPÉDIÁVAL KAPCSOLATOS KÉRDÉSEK
- Az iskolában van logopédus?
 - Tapasztalatai szerint mennyi beszédhibás gyerek van, és ezek a beszédhibák befolyásolják-e az olvasás-írás tanulás folyamatát?

- Ki dönti el, hogy a gyermeknek van-e szüksége logopédus segítségére?
7. KORREPETÁCIÓVAL KAPCSOLATOS KÉRDÉSEK
- Milyen módszerrel zárkóztatja fel azokat a gyermekeket, akik le vannak maradva?
(órán külön feladat, korrepetáló óra stb.)
- Mennyire tartják fontosnak ezt?
- Kiknek van szükségük erre?
- Hogyan viszonyulnak ehhez a kérdéshez a szülők és a gyerekek?
8. FEJLESZTŐ ÓRÁKKAL KAPCSOLATOS KÉRDÉSEK
- Van az iskolában fejlesztőpedagógus?
- Ha igen, akkor milyen gyakran, kiknek tart órákat?
- Mennyire tartja fontosnak a fejlesztőpedagógus munkáját?
- A fejlesztőpedagógus egyeztet Önnel arról, mit érdemes a gyermekkel gyakorolnia, vagy külön tanterve van?
- Ki javasolja, hogy a gyermeknek van-e szüksége fejlesztő órára?
- Milyen esetben van szükség ezekre a fejlesztő órákra?
9. PSZICHOLÓGUSSAL KAPCSOLATOS KÉRDÉSEK
- Van az iskolában pszichológus?
- Ha igen, milyen gyakran foglalkozik a gyerekekkel?
- Mennyire tartja mérvadónak az iskolapszichológus véleményét?
- Milyen esetben tartja fontosnak, hogy a gyermek beszélgesse az iskola pszichológusával?
- Az iskolapszichológus konzultál Önnel, vagy önállóan működik?
10. IDEGENNYELV-TANULÁSSAL KAPCSOLATOS KÉRDÉSEK
- A kisiskolában a gyermekek tanulnak idegen nyelvet?
- Ha igen, milyen rendszerességgel?
- Ha igen, milyen módszerrel tanítják a gyerekeket?
- Mennyire tartja az idegen nyelv tanítását fontosnak?
- Ha az Ön döntésén múlna, mikor kezdené az idegen nyelv tanítását?
- Milyen nyelveket tanítanak a gyerekeknek?
- Mindenkinek kötelező az idegen nyelv tanulása, vagy a szülő döntésén múlik?

— Hogyan viszonyulnak ehhez a kérdéshez a szülők?

11. AZ ORSZÁGOS KOMPETENCIAMÉRÉSSEL KAPCSOLATOS KÉRDÉSEK

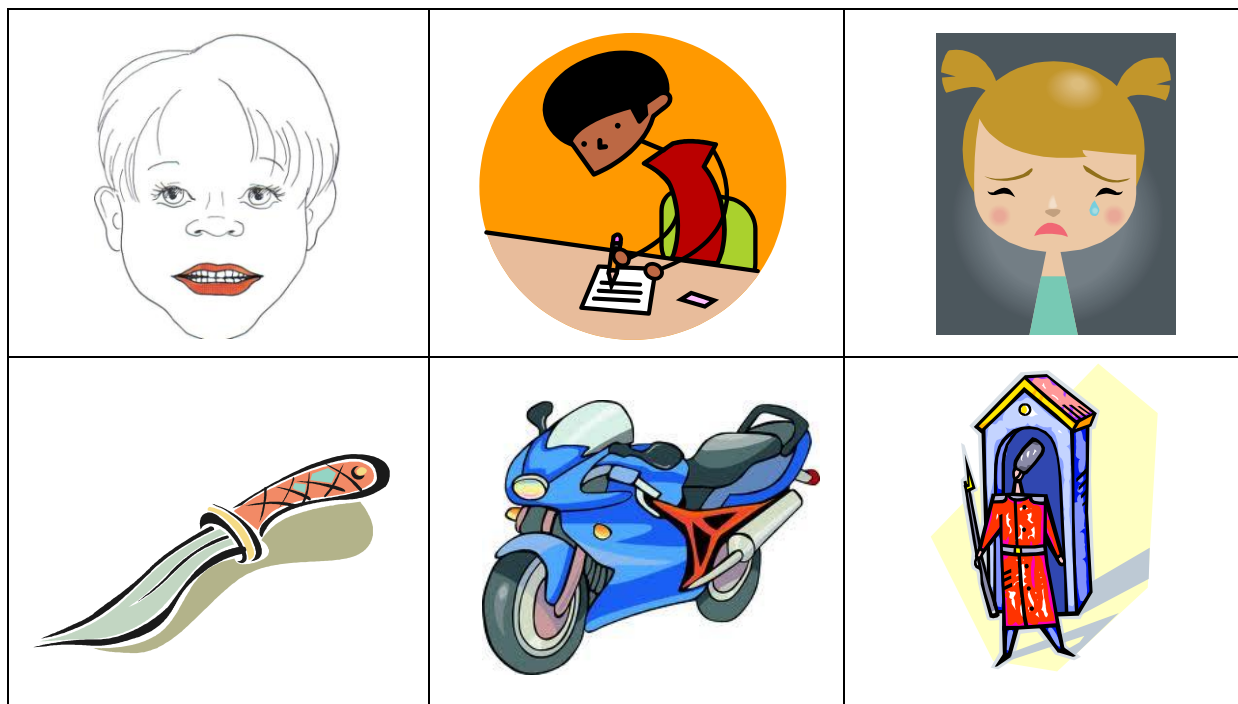
— Mennyire tartja megfelelőnek, reálisnak az országos kompetenciamérés eredményeit?

— Milyen tipikus hibákkal találkozik a javítás során?

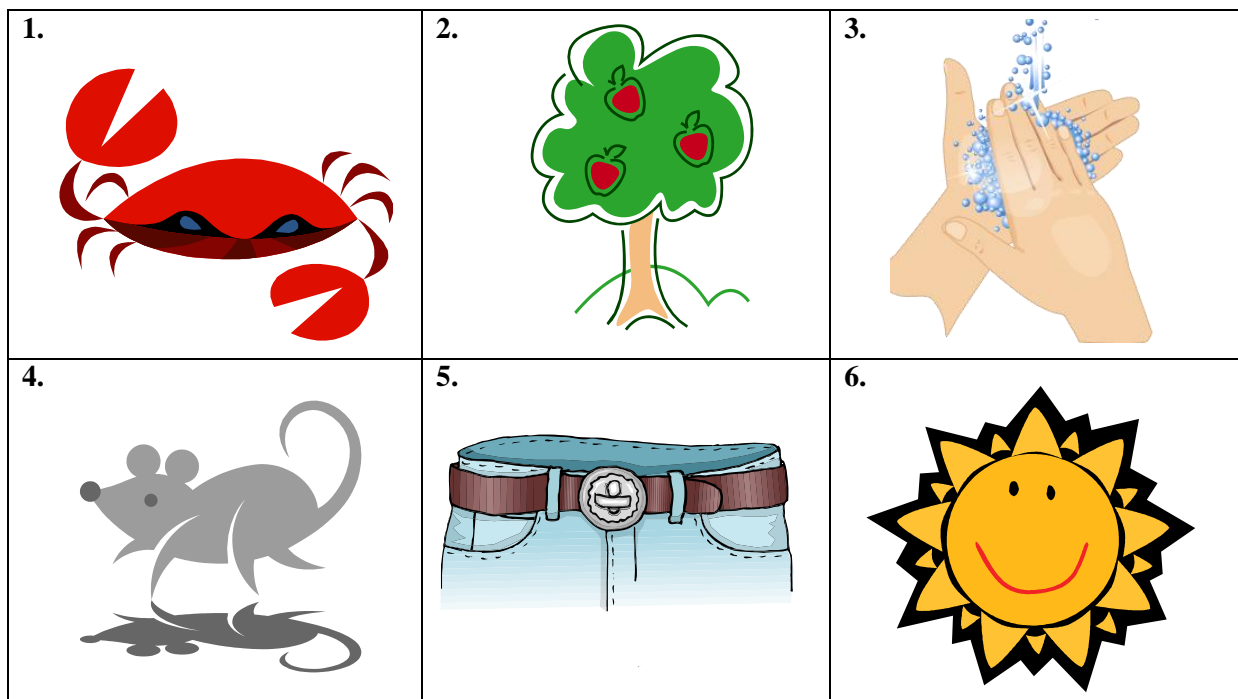
— Mely feladatok eredményeit tartja mérvadónak a saját munkája szempontjából, miért?

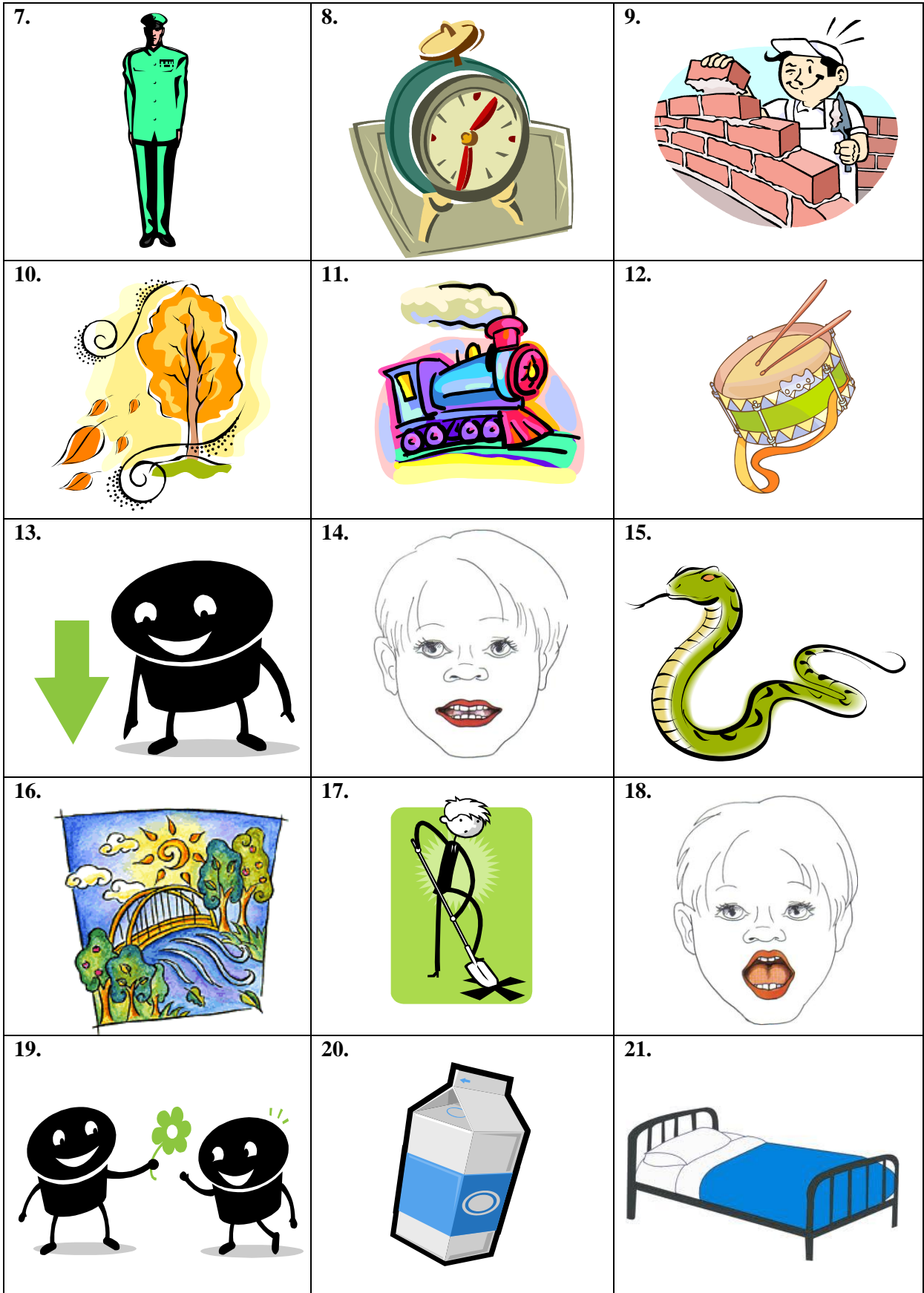
6.4. Szegmentálási kísérletek



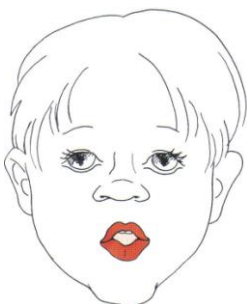





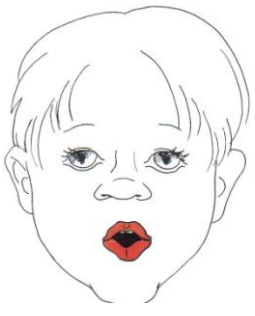
Gyakorló feladatok (fonémákra bontás)



Fonémákra bontás teszt



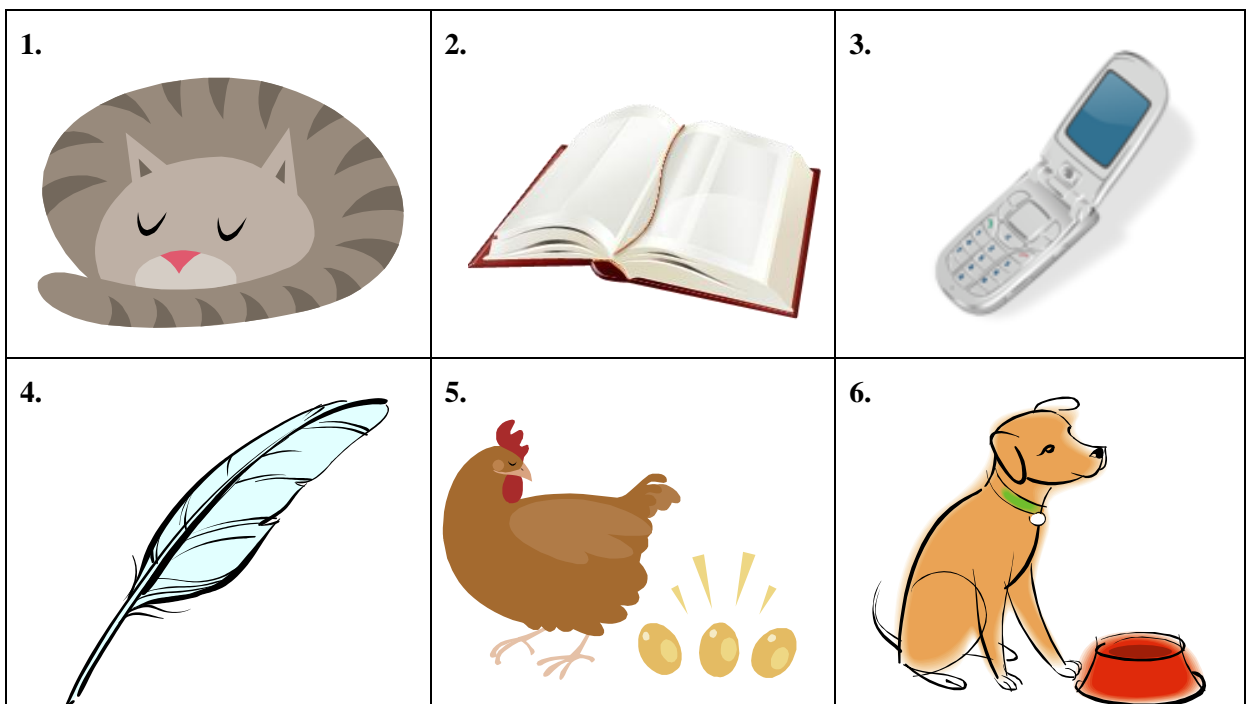


<p>22.</p> 	<p>23.</p> 	<p>24.</p> 
<p>25.</p> 	<p>26.</p> 	<p>27.</p> 
<p>28.</p> 	<p>29.</p> 	<p>30.</p> 

Gyakorló feladatok (szótagolás)



Szótagolási teszt







6.5. Értékelő lap a szegmentálási tesztekhez

<u>Felmérés helye, ideje:</u>	<u>Gyermek kódja</u>																															
<u>Felvezető beszélgetés tapasztalatai</u>																																
<p><u>Fonémaszegmentálási teszt</u></p> <p><u>Gyakorló szavak</u> í, ír, sír, tőr, r, ór</p> <p><u>Teszt szavak</u></p> <table border="0"> <tr> <td>1. rák <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> <td>11. s <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> <td>21. ágy <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>2. fa <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> <td>12. dob <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> <td>22. h <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>3. kéz <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> <td>13. le <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> <td>23. ló <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>4. c <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> <td>14. e <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> <td>24. ú <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>5. öv <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> <td>15. sz <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> <td>25. szív <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>6. nap <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> <td>16. híd <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> <td>26. a <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>7. áll <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> <td>17. ás <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> <td>27. z <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>8. óra <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> <td>18. á <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> <td>28. meggy <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>9. fal <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> <td>19. ad <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> <td>29. tú <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>10. ősz <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> <td>20. tej <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> <td>30. ó <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>			1. rák <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	11. s <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	21. ágy <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	2. fa <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	12. dob <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	22. h <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3. kéz <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	13. le <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	23. ló <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	4. c <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	14. e <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	24. ú <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5. öv <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	15. sz <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	25. szív <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	6. nap <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	16. híd <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	26. a <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7. áll <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	17. ás <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	27. z <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	8. óra <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	18. á <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	28. meggy <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	9. fal <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	19. ad <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	29. tú <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	10. ősz <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	20. tej <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	30. ó <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
1. rák <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	11. s <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	21. ágy <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																														
2. fa <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	12. dob <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	22. h <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																														
3. kéz <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	13. le <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	23. ló <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																														
4. c <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	14. e <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	24. ú <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																														
5. öv <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	15. sz <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	25. szív <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																														
6. nap <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	16. híd <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	26. a <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																														
7. áll <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	17. ás <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	27. z <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																														
8. óra <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	18. á <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	28. meggy <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																														
9. fal <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	19. ad <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	29. tú <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																														
10. ősz <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	20. tej <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	30. ó <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																														
<p><u>Szótagolási teszt</u></p> <p><u>Gyakorló szavak:</u> hal, halász, pókháló, dobverő, dob, dobol</p> <p><u>Teszt szavak</u></p> <table border="0"> <tr> <td>1. cica <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> <td>11. kanál <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> <td>21. malac <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>2. könyv <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> <td>12. sír <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> <td>22. esernyő <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>3. telefon <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> <td>13. pók <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> <td>23. nyúl <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>4. toll <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> <td>14. béka <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> <td>24. tulipán <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>5. tyúk <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> <td>15. ajándék <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> <td>25. megy <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>6. kutya <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> <td>16. olló <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> <td>26. torta <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>7. labda <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> <td>17. szivárvány <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> <td>27. tűz <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>8. ház <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> <td>18. hold <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> <td>28. maci <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>9. alszik <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> <td>19. boszorkány <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> <td>29. elefánt <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>10. fogkefe <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> <td>20. homokvár <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> <td>30. hóember <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>			1. cica <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	11. kanál <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	21. malac <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	2. könyv <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	12. sír <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	22. esernyő <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3. telefon <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	13. pók <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	23. nyúl <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	4. toll <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	14. béka <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	24. tulipán <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5. tyúk <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	15. ajándék <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	25. megy <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	6. kutya <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	16. olló <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	26. torta <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7. labda <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	17. szivárvány <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	27. tűz <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	8. ház <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	18. hold <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	28. maci <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	9. alszik <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	19. boszorkány <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	29. elefánt <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	10. fogkefe <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	20. homokvár <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	30. hóember <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
1. cica <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	11. kanál <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	21. malac <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																														
2. könyv <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	12. sír <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	22. esernyő <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																														
3. telefon <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	13. pók <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	23. nyúl <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																														
4. toll <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	14. béka <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	24. tulipán <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																														
5. tyúk <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	15. ajándék <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	25. megy <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																														
6. kutya <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	16. olló <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	26. torta <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																														
7. labda <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	17. szivárvány <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	27. tűz <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																														
8. ház <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	18. hold <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	28. maci <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																														
9. alszik <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	19. boszorkány <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	29. elefánt <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																														
10. fogkefe <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	20. homokvár <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	30. hóember <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																														
<p>Utánmondás-teszt</p> <p>Fonéma:</p> <p>Szótag:</p>	Fonéma	Szótag																														

7. Melléklet

7.1. DIFER beszédhanghallás-részteszt

Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer 4-8 évesek számára

BESZÉDHANGHALLÁS
(rövid változat)

A mérés egyéni vizsgálattal, elkülönített helyen történik. Úgy helyezkedjünk el, hogy a gyermek ne láthassa a szánkat.

1) Mutassuk! Ez egy *pont*, ez a fiú csomagot *bont*.

Most a *kettő* közül csak az egyiket fogom mondani. Mutass rá arra, amelyiket mondom!

PONT / BONT



2) Mutassuk! Itt úszik egy *hal*, itt meg a fiú nem jól *hall*.

Most a *kettő* közül csak az egyiket fogom mondani. Mutass rá arra, amelyiket mondom!

HAL / HALL



A szópárok közül véletlenszerűen hol az elsőt, hol a másodikat mondjuk ki!

3) Mutassuk! Itt valaki levest *mer*, itt meg valaki *mér*.

Most a *kettő* közül csak az egyiket fogom mondani. Mutass rá arra, amelyiket mondom!

MER / MÉR



4) Mutassuk! Itt a piros *meggy*, ez a fiú meg valahová *megy*.

Most a *kettő* közül csak az egyiket fogom mondani. Mutass rá arra, amelyiket mondom!

MEGGY / MEGY



A szópárok közül véletlenszerűen hol az elsőt, hol a másodikat mondjuk ki!

5) Mutassuk! Ez egy hegyes *olló*, ez a madár pedig a *balló*.

Most a *kettő* közül csak az egyiket fogom mondani. Mutass rá arra, amelyiket mondom!

OLLÓ / HOLLÓ



6) Mutassuk! Ez a *domb*, ez meg a *dob*.

Most a *kettő* közül csak az egyiket fogom mondani. Mutass rá arra, amelyiket mondom!

DOMB / DOB



A szópárok közül véletlenszerűen hol az elsőt, hol a másodikat mondjuk ki!


Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer 4-8 évesek számára

BESZÉDHANGHALLÁS
(a rövid változat folytatása)

7) Mutassuk! A fiú cipőfűzőt *köt*, a *köd* eltakarja a fákat.

Most a *kettő* közül csak az egyiket fogom mondani. Mutass rá arra, amelyiket mondom!


KÖT / KÖD



A szópárok közül véletlenszerűen hol az elsőt, hol a másodikat mondjuk ki!


8) Figyeld meg, hogy helyesen mondom-e, amit a képen látsz! Mindkét szó kimondása után kérdezzük: Jól mondtam vagy nem mondtam jól? (Akkor 1, ha mindkét válasz jó.)

HOLD / HOLT




9) Figyeld meg, hogy helyesen mondom-e, amit a képen látsz! Mindkét szó kimondása után kérdezzük: Jól mondtam vagy nem mondtam jól? (Akkor 1, ha mindkét válasz jó.)


CITOM / CITROM




Figyeld meg a két virágot! Egyformának látod őket vagy nem? Most figyeld meg a két autót! Ezek is egyformák? Miért nem? Most megint azt kell figyelned, hogy egyforma vagy nem, de nem képekkel, hanem szavakkal játszunk. Neked kell eldöntened, hogy egyforma szavakat hallottál vagy nem. (Minden szópár ejtése után újra kérdezzük: Egyformák voltak vagy nem?)



10) TOPOG-TOPOG



11) BÓJA-GÓLYA



12) KONGAT-KONGAT

13) HÚSZ-HÚZ

14) CEB-SZEB

15) GYEK-NYEK

BESZÉDHANGHALLÁS
(folytatás, ha az előző 15 kérdésre kettőnél több a bibás válasz)

16) Mutassuk! Ez egy *doboz*. Ez meg a *toboz*.

Most a *kettő* közül csak az egyiket fogom mondani. Mutass rá arra, amelyiket mondom!

DOBOZ / TOBOZ



17) Mutassuk! Ez egy *síp*. A szőnyeg *csíp*.

Most a *kettő* közül csak az egyiket fogom mondani. Mutass rá arra, amelyiket mondom!

SÍP / CSÍP



A szópárok közül véletlenszerűen hol az elsőt, hol a másodikat mondjuk ki!

7.2. Típusfeladatok az olvasókönyvek összehasonlításához

1. Az 1. tankönyv első két oldala: szótagolás és betűtanulás (MEIXNER 2004/2009: 4–5)

Nevezd meg a képeket! Tapsold le! Hányat tapsoltál?
Kezdd a piros szívnél!

Milyen hangot ejt a játékbölc?

4

Nevezd meg a képeket! Tapsold le! Hányat tapsoltál?
Mondj egy ételt! Állatot! Járművet! Bútort! Szerszámot!

Merre emelik a kezüket a kislányok?

5

2. Betűk és szótagoszlopok olvasástatása az 1. tankönyvben (MEIXNER 2004/2009: 80)

	á é é á ú é ő á é i á ő	
	é ú á a é e ő á i é á u	
	m d s m h z m p f v m z d k m h p m l t	

lá	dá	má	vá	pá	tá	fá	kép	váll	hét
lé	dé	mé	vé	pé	té	fé	fáj	vél	hát
lú	dú	mú	vú	pú	tú	fú	fék	fél	láp
la	da	ma	va	pa	ta	fa	fák	máj	láp
lé	dé	mé	vé	pé	té	fé	háj	tél	tép
lő	dő	mő	vő	pő	tő	fő	héj	tál	táp
le	de	me	ve	pe	te	fe	kád	pék	kéz

3. A 2. tankönyv fejezeteinek felépítése (CSÁJINÉ 2008: 30–31)

5. Hangoztasd a betűket! Keresd a betűsorban szavakat!

ÓRLSÍNAÖÜLRÜSÉVAÉSNI
islránéniltóőénmteé

6. Olvasd el a szavakat!

na én ni ön en-ni in-na
ne ín no nő in-ni no-no

7. Alkoss mondatokat a szavakkal! Segítenek a képek!

El-la i-tat
Nó-ra áll
An-ti e-tet
An-na ne-vet

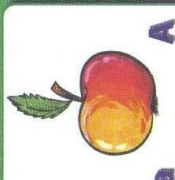
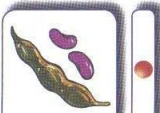
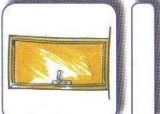
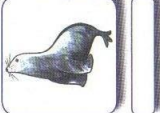
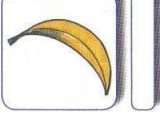
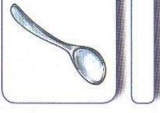
8. Olvasd el a szópárokat! Mi a különbség a két szó között?
Alkoss mondatokat egy-egy szópárral!

in-nen – on-nan vo-nat – von-tat
en-ni – in-ni né-ni – né-nim






9. Folytasd a mondatokat!

**Er-nő ar-ról ír...
An-ti ar-ról me-sél...**

1. Mondd ki a képek nevét! Melyik az a hang, amit mindegyik kép nevében hallasz? Hol hallood az „a” hangot (szó elején, a szó végén, vagy a szó belsejében)? Jelöld!

					
a	a				

2. Mondd ki a képek nevét, és tapsolj annyit, ahány ablakot látsz a képek alatt! Jelöld az „a” hang helyét!

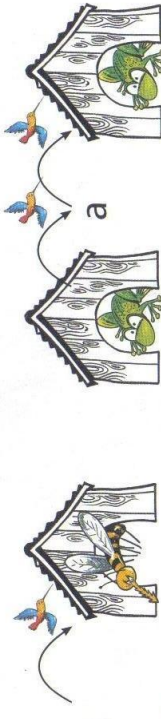
				
a				

3. Keresd „a”, „A” betűket az alábbi szavakban! Karikázd be őket!

**András, kanál, bab, Anikó, Magyarország, Tisza,
Anna, ceruza, sajt, dara, ablak, kalap, mandula**

4. Kapcsold egymáshoz a betűt és a hangot! Mondd ki a szót! Mondj a szavakkal mondatot!

a a

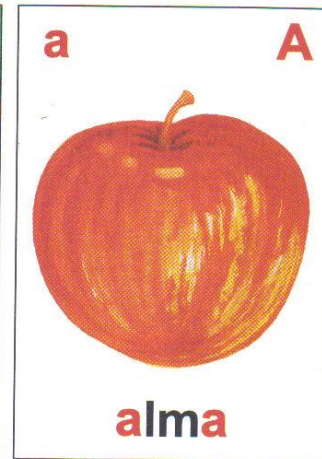
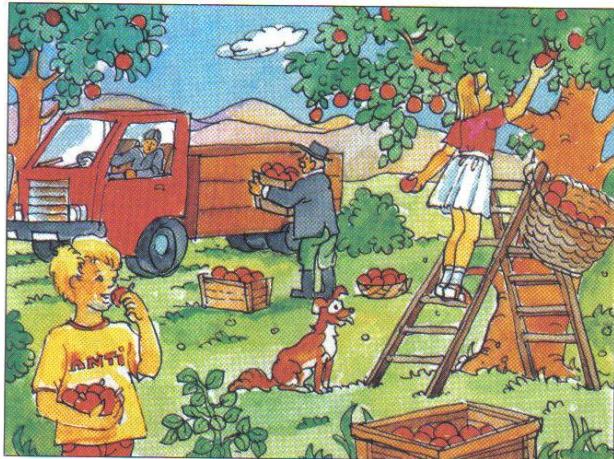








4. Példa a 2. könyv olvasólapjaiból (CSÁJINÉ 2008: *Olvasólapok* 16)

Olvasólapok






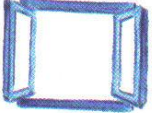

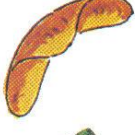
71. o.	s S							
	ős	és	ás	is	só	se	sí	Sé
	sás	sós	sas	sál	tus	más	rés	vés
	á-só	e-ső	ő-si	Si-ó				
	vé-ső	or-só	me-se	ve-se				
	sí-el	si-et	So-ma	Sa-mu				
	mű-sor	má-sol	me-sél	va-sal				
	sé-rül	e-vés	vá-sár	ve-tés				
	os-tor	vá-ros	sá-tor	so-rol				


77. o.	n N			
	én	ön	nő	ne
	né-ni	ma-nó	Mó-ni	An-ti
	nó-ta	Nó-ra	vo-nó	sü-ni
	ne-vel	ne-vet	nő-vér	ta-nít
	tor-na	Len-ti	sán-ta	tin-ta
	Öt ó-rám volt.		An-na ta-nul.	
	Ma tor-na is van.		Tor-tát süt a né-ni.	
	A té-ren sö-tét van.		An-ti a-u-tót von-tat.	
	Te-ri vo-nat-ra vár.		Er-nő ma-nó-ról me-sél.	



1.      

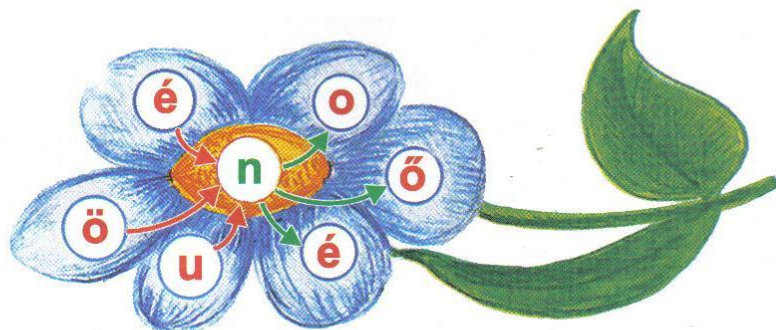
2.  **A** **a** | i a í a A l a í l A í a i A í


3.   **a**   **i** **6**
 **i**   **a** **í** 

4.  i | a | í | a | i | a | í | A | l | í



5.



6. ín ni né-ni vo-nat in-nen An-na
 én no né-nim von-tat on-nan Nel-li
ön nő né-ném von-ta-tó en-ni Nó-ra

7.



A ta-ní-tó né-ni ne-vet.

An-tal vár.

Nel-li ta-nít.

A ma-ma ül.



8.



An-na né-ni

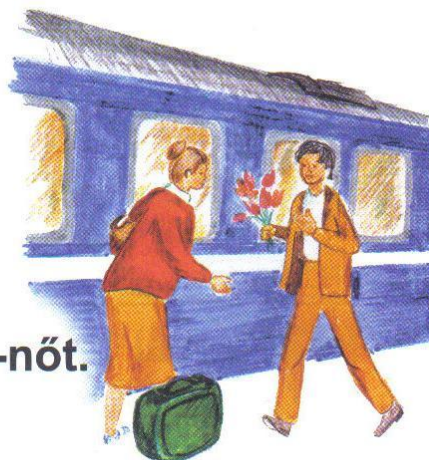
An-na né-ni vár.

Itt a vo-nat.

Er-nő int.

An-na né-ni át-ö-le-li Er-nőt.

Ö-rül.

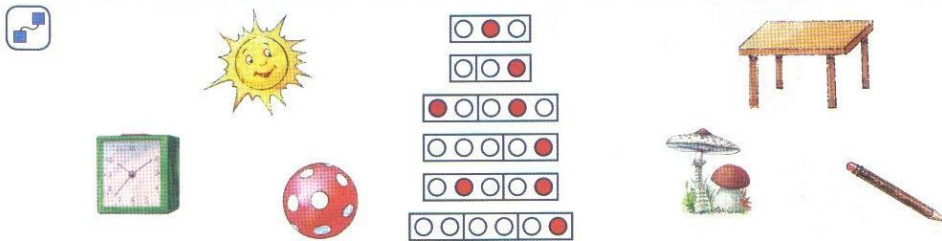




1. Mondd el, merre néznek a cicák! Balra vagy jobbra?



2. Kösd össze a képet a hozzá tartozó hangképével!



3. Írd át az egyenesen álló **a** betűket!



4. Karikázd be az **a** betűket!



5. Az 1. mellékletből vágd ki, rakd ki és ragaszd be az **a** és az **A** betűket!



Az 1. mellékletből vágd ki,
rakd ki és ragaszd ide
az „a” betűt!

Az 1. mellékletből vágd ki,
rakd ki és ragaszd ide
az „A” betűt!

8. Jellemző típusfeladatok a 4. könyvben (átírásos feladat és szótagoszlopok, HERCEG-TÖRÖKNÉ 2006: 60)



1. Mondd el, merre néz a sün!



2. Ki mondhatta, ha Nelli csak olyan szavakat mondhat, amiben van **n** hang, Tomi pedig csak olyanokat, amiben van **t** hang? Kösd a képeket a megfelelő gyerekekhez!



3. Írd át a **n** betűket!



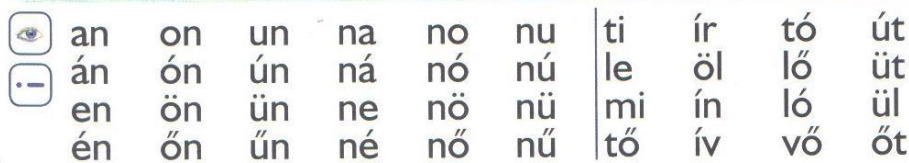
4. Keretezd be háromszöggel a **n** betűket!



5. Karikázd be az azonos betűsorokat!



6. Olvasd el a szótagokat oszloponként!



8. Felhasznált képek jegyzéke:

8.1. Fonémákra bontás teszt

FGY1 – *i* (Forrás: HARGITAI 2006)

FGY2 – *ír* (Forrás: Word ClipArt)

FGY3 – *sír* (Forrás: Word ClipArt)

FGY4 – *tőr* (Forrás: Word ClipArt)

FGY5 – *r* (Forrás: Word ClipArt)

FGY6 – *őr* (Forrás: Word ClipArt)

FK1 – *rák* (Forrás: Word ClipArt)

FK2 – *fa* (Forrás: Word ClipArt)

FK3 – *kéz* (Forrás: Word ClipArt)

FK4 – *c* (Forrás: Word ClipArt)

FK5 – *öv* (Forrás: Word ClipArt)

FK6 – *nap* (Forrás: Word ClipArt)

FK7 – *áll* (Forrás: Word ClipArt)

FK8 – *óra* (Forrás: Word ClipArt)

FK9 – *fal* (Forrás: Word ClipArt)

FK10 – *ősz* (Forrás: Word ClipArt)

FK11 – *s* (Forrás: Word ClipArt)

FK12 – *dob* (Forrás: Word ClipArt)

FK13 – *le* (Forrás: Word ClipArt)

FK14 – *e* (Forrás: HARGITAI 2006)

FK15 – *sz* (Forrás: Word ClipArt)

FK16 – *hid* (Forrás: Word ClipArt)

FK17 – *ás* (Forrás: Word ClipArt)

FK18 – *á* (Forrás: HARGITAI 2006)

FK19 – *ad* (Forrás: Word ClipArt)

FK20 – *tej* (Forrás: Word ClipArt)

FK21 – *ágy* (Forrás: Word ClipArt)

FK22 – *h* (Forrás: Word ClipArt)

FK23 – *ló* (Forrás: HARGITAI ClipArt)

FK24 – *ú* (Forrás: HARGITAI 2006)

FK25 – *szív* (Forrás: Word ClipArt)

FK26 – *a* (Forrás: HARGITAI 2006)

FK27 – *z* (Forrás: Word ClipArt)

FK28 – *meggy* (Forrás: Word ClipArt)

FK29 – *tű* (Forrás: Word ClipArt)

FK30 – *ó* (Forrás: HARGITAI 2006)

8.2. Szótagolási teszt

SZGY1 – *hal* (Forrás: Word ClipArt)

SZGY2 – *halász* (Forrás: Word ClipArt)

SZGY3 – *pókháló* (Forrás: Word ClipArt)

SZGY4 – *dobverő* (Forrás: Word ClipArt)

SZGY5 – *dob* (Forrás: Word ClipArt)

SZGY6 – *dobol* (Forrás: Word ClipArt)

SZK1 – *cica* (Forrás: Word ClipArt)

SZK2 – *könyv* (Forrás: Word ClipArt)

SZK3 – *telefon* (Forrás: Word ClipArt)

SZK4 – *toll* (Forrás: Word ClipArt)

SZK5 – *tyúk* (Forrás: Word ClipArt)

SZK6 – *kutya* (Forrás: Word ClipArt)

SZK7 – *labda* (Forrás: Word ClipArt)

SZK8 – *ház* (Forrás: Word ClipArt)

SZK9 – *alszik* (Forrás: Word ClipArt) **SZK20** – *homokvár* (Forrás: Word ClipArt)
SZK10 – *fogkefe* (Forrás: Word ClipArt) **SZK21** – *malac* (Forrás: Word ClipArt)
SZK11 – *kanál* (Forrás: Word ClipArt) **SZK22** – *esernyő* (Forrás: Word ClipArt)
SZK12 – *sír* (Forrás: Word ClipArt) **SZK23** – *nyúl* (Forrás: Word ClipArt)
SZK13 – *pók* (Forrás: Word ClipArt) **SZK24** – *tulipán* (Forrás: Word ClipArt)
SZK14 – *béka* (Forrás: Word ClipArt) **SZK25** – *megy* (Forrás: Word ClipArt)
SZK15 – *ajándék* (Forrás: Word ClipArt) **SZK26** – *torta* (Forrás: Word ClipArt)
SZK16 – *olló* (Forrás: Word ClipArt) **SZK27** – *tűz* (Forrás: Word ClipArt)
SZK17 – *szivárvány* (Forrás: Word ClipArt) **SZK28** – *maci* (Forrás: Word ClipArt)
SZK18 – *hold* (Forrás: Word ClipArt) **SZK29** – *elefánt* (Forrás: Word ClipArt)
SZK19 – *boszorkány* (Forrás: Word ClipArt) **SZK30** – *hóember* (Forrás: Word ClipArt)

9. Irodalomjegyzék

9.1. Szakirodalom

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. *Magyar Közlöny* 162: 39622–39695.

ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (1996): A beszédpercepció fejlettségének szerepe az olvasás-írás elsajátításában és tanításában. In.: GÓSY MÁRIA (szerk.): *Gyermekkori beszédészlelési és beszédmegértési zavarok*. Budapest: 222–243.

ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (2006): *Az olvasás múltja és jelene, Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben*. Budapest.

BÁNRETI ZOLTÁN (2006): *Neurolingvisztika: alapkérdések, magyar nyelvi adatok és elméleti magyarázatok* URL: <http://www.nytud.hu/oszt/neuro/banreti/publ/banretikezi.pdf>

BEKE ANNA (1996): A beszédpercepció fejlődésének neurológiai háttere. In.: GÓSY MÁRIA (szerk.): *Gyermekkori beszédészlelési és beszédmegértési zavarok*. Budapest: 30–51.

CRYSTAL, DAVID (2003): *A nyelv enciklopédiája*. Budapest.

CSÉPE VALÉRIA (2005): A nyelv agyi reprezentációjának fejlődési változásai és zavarai. *Magyar Tudomány* 2005/11: 1336–1347.

GEREBENNÉ VÁRBÍRÓ KATALIN (1996): Auditív és beszédmegértési zavarok gyógypedagógiai pszichológiai megközelítésben. In.: GÓSY MÁRIA (szerk.): *Gyermekkori beszédészlelési és beszédmegértési zavarok*. Budapest: 52–79.

GERVAIN JUDIT (2011): A csecsemőkori beszédészlelés mechanizmusai és a nyelvelsajátítás. *Magyar Tudomány* 2011/8: 913–919.

GÓSY MÁRIA (1989): *Beszédészlelés*. Budapest.

GÓSY MÁRIA (1994): *A beszédészlelés és a beszédmegértés fejlesztése óvodásoknak. Szülők számára*. Budapest.

GÓSY MÁRIA (1997): *Beszéd és óvoda*. Budapest.

GÓSY MÁRIA (2005): *Pszicholingvisztika*. Budapest.

GÓSY MÁRIA–HORVÁTH VIKTÓRIA (2008): Kettős deficit: beszédhibás iskolások beszédfeldolgozása. *Gyógypedagógiai Szemle* 2008/3: 177–193.

HARGITAI KATALIN (2006): *Hívóképek a Játékház — Játékvár tankönyvcsaládhoz* (Rajzolta FALTISZ ALEXANDRA). Budapest.

- HARGITAI KATALIN (2010): *Módszertani kézikönyv a Játék tankönyvekhez*. Budapest.
- JÓZSA KRISZTIÁN–ZENTAI GABRIELLA (2007): Hátrányos helyzetű óvodások játékos fejlesztése a DIFER Programcsomag alapján. *Új pedagógiai szemle* 57. 5.: 3–17.
- KASSAI ILONA (1999): Szótagtudat és olvasástanulás. In: KASSAI ILONA (szerk.): *Szótagfogalom – szótagrealizációk*, Budapest: 153–166.
- KONTRÁNÉ HEGYBÍRÓ EDIT (2004): Egyéni különbségek a nyelvtanulásban. In: KONTRÁNÉ HEGYBÍRÓ EDIT–KORMOS JUDIT (szerk.): *A nyelvtanuló. Sikerek, módszerek, stratégiák*. Budapest: 7–24.
- LIGETI RÓBERT (1982): *Az írástanulás pszichológiája*, Budapest.
- LENGYEL ZSOLT (1981): *A gyermeknyelv*. Budapest.
- LIBERMAN, ISABELLE Y.–SHANKWEILER, DONALD–FISCHER, WILLIAM F.–CARTER BONNIE (1974): Reading and awareness of linguistic segments. *Journal of Experimental Child Psychology* 18: 201–212.
- MÁDY KATALIN (2008): *Beszédpercepció és pszicholingvisztika*. URL: http://www.phonetik.uni-muenchen.de/~mady/pub/mady_percepcio.pdf
- MORAIS, JOSÉ–KOLINSKY, RÉGINE (1994): Perception and awareness in phonological processing: the case of the phoneme. *Cognition* 50: 287–297.
- NAGY ISTVÁN–JÓZSA KRISZTIÁN–VIDÁKOVICH TIBOR–FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT (2004a): *Diferenciált fejlődésvizsgáló rendszer. Beszédhanghallás részteszt*. Szeged.
- NAGY ISTVÁN–JÓZSA KRISZTIÁN–VIDÁKOVICH TIBOR–FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT (2004b): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4-8 éves életkorban: Az eredményes iskolakezdés hét kritikus alapkészségének országos helyzetképe és a pedagógiai tanulságok*. Szeged: 5–8, 18–29, 83–93.
- NAT. *Nemzeti alaptanterv vitaanyaga* (2012). URL: http://dokumentumtar.ofi.hu/index_NAT_2012.html
- OLÁH ATTILA (2006): *Pszichológiai alapismeretek*. Budapest.
- RATHVON, NATALIE (2004): *Early Reading Assessment*. New York.
- RÉGER ZITA (2002): *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció — nyelvi hátrány*. Budapest.
- ROBERTSON, CAROLYN – SALTER, WANDA (1995): *The Phonological Awareness Profile* East Moline.
- ROBERTSON, CAROLYN – SALTER, WANDA (1997): *The Phonological Awareness Test*. East Moline.

- SAFFRAN, JENNY R.–ASLIN RICHARD N.–NEWPORT, ELISSA L. (1996): Statistic learning by 8-month old infants. In.: *Science* 274: 1926–1928.
- SALNÉ LENGYEL MÁRIA (szerk.) (2004): *Logopédia*. Pilisborosjenő.
- SIPTÁR PÉTER (2006): A fonéma tündöklése és... *Magyar Nyelv* 102: 408–420.
- TORGESSEN, JOSEPH K.–MATHES PATRICIA G. (2002): *Assessment and Instruction in Phonological Awareness*. Florida.

9.2. Az olvasókönyvek listája

- CSÁJINÉ KNÉZICS ANIKÓ (2008): *Betűvár. Ábécékönyv az első osztályosoknak*. (Első kiadás) Budapest.
- CSÁJINÉ KNÉZICS ANIKÓ–SZILVÁSINÉ TURZÓ ÁGNES (2007/2008): *Mesevár. Olvasókönyv az első osztályosoknak* (Második kiadás). Budapest.
- ESZTERGÁLYOSNÉ FÖLDESI KATALIN (1998/2004): *Az én ábécém. Olvasókönyv az 1. osztály számára*. (Tizenkettedik, javított kiadás) Celldömölk.
- FÖLDEVÁRI ERIKA (2003): *Olvasókönyv 2. Olvasókönyv második osztályosoknak*. Szeged
- HERCEG DÓRA–TÖRÖKNÉ KÜRTÖSI ILDIKÓ (2006): *Varázs ábécé. Fejlesztő ábécés olvasókönyv az 1. osztály számára*. Celldömölk.
- NYIRI ISTVÁNNÉ (2004): *Hétszínvarázs. Olvasókönyv 2. osztály*. Celldömölk.
- MEIXNER ILDIKÓ (2004/2009): *Játékház. Képes olvasókönyv az általános iskola 1. osztálya számára*. (Kilencedik kiadás). Budapest.

9.3. A választott intézmények és tagintézmények elérhetőségei

- Az Arany János Tagiskola elérhetőségei:* Karcag, Arany János utca 13–15; URL: <http://www.varroi-karcag.sulinet.hu/arany.html>
- A Madarász Imre Egyesített Óvoda és Pedagógiai Szakszolgálat elérhetőségei:* Karcag, Táncsics körút 17; URL: <http://www.ovikarcag.hu/>
- A Kováts Mihály Tagiskola elérhetőségei:* Karcag, Kálvin út 9; URL: <http://kovats.altisk-karcag.hu/>