



# GYERMEKNEVELÉS TUDOMÁNYOS FOLYÓIRAT

JOURNAL OF EARLY YEARS EDUCATION

*2018. 6. évfolyam, 3. szám*

*A gyermeknyelv aspektusai*



Főszerkesztő:

F. Lassú Zsuzsa

A tematikus szám szerkesztője:

M. Pintér Tibor

Szerkesztő:

M. Pintér Tibor

A szerkesztőbizottság tagjai:

Dávid Mária

Hunyady Györgyné

Kéri Katalin

Kollár Katalin

Lénárd András

Orosz Ildikó

Pálfi Sándor

Perlusz Andrea

Pintér Krekity Valéria

Podráczy Judit

Barbara Surma

Szabolcs Éva

2018/3. szám szerzői

Mandoki Noémi

Bacsárdi Csilla

Bóna Judit

Gombos Péter

Gyarmathy Éva

Györkő Enikő

Gölcz Mira

Jordanisz Ágnes

Karmacs Zoltán

Klein Ágnes

Lajos Péter

M. Pintér Tibor

Molnár Zita

Márkus Éva

Öveges Enikő

P. Márkus Katalin

Pap Johanna

Petres Csizmadia Gabriella

Przybylska, Izabela

Rosta Katalin

Schmidt Ildikó

Szabóné Vékony Andrea

Borítóterv (2020):

Császár Lilla, M. Pintér Tibor

© Szerzők, szerkesztők

DOI 10.31074  
HU ISSN 2063-9945

Felelős kiadó:  
Márkus Éva dékán

gyermeknevelés@tok.elte.hu  
<http://gyermeknevelés.elte.hu>

Szerkesztőség címe:  
1126 Budapest, Kiss János altábornagy u. 40.  
telefon: 00 36 1 487-81-00

Eötvös Loránd Tudományegyetem,  
Tanító- és Óvóképző Kar



# A gyermeknyelv aspektusai

## Kedves olvasó!

„Digi-Dagi Daganat, kergeti a halakat. De a halak ügyesek, Digi-Dagi elesett” – mi így csúfoltuk egymást az óvodában. Szerintem azóta is hasonlóan kántálják ezt a helyi óvodában, mert a gyermeknyelv produktumai, mint a kultúra egyéb termékei is, generációkról generációkra hagyományozódnak. A gyermekek nyelvhasználatáról, nyelvi fejlődéséről és kultúrájáról szól ez a tematikus szám (melynek szerkesztője ezúttal M. Pintér Tibor volt), amit így karácsony előtt ajánlok az olvasók figyelmébe. Fogadják szeretettel, mint ajándékot a fa alá!

Jó olvasást, szakmai feltöltődést kíván a főszerkesztő!

Budapest, 2018. december 20.

F. Lassú Zsuzsa

# A fogyatékossgal élő gyermek nevelése: anya-gyermek interakciók, anyai nevelési viselkedés és szubjektíven megélt megterheltség eltérő fejlődésmenet esetén

**MÁNDOKI NOÉMI**

Eötvös Loránd Tudományegyetem Pszichológiai Doktori Iskola, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pszichológiai Intézet, Gennaro Verolino Általános Iskola, Készségfejlesztő Iskola és Kollégium

*Jelen összefoglaló tanulmány célja a dinamikus rendszerszemléletű modellek elméleti keretébe helyezve annak bemutatása, hogy milyen eltérések lehetnek az anyai nevelési viselkedésben, anya-gyermek interakciókban és az anya által átélt megterheltség érzésben sajátos nevelési igényű és tipikusan fejlődő gyermekek nevelése esetében. A gyermeki fejlődés (legyen az tipikus vagy atipikus) nem vizsgálható kiszakítva a környezetből, amiben zajlik: része a családi rendszernek csakúgy, mint tágabb, a fejlődésre indirekt módon ható rendszereknek, mint az intézményes nevelés, társadalom vagy kultúra. A gyermek a legkorábbi időszakról fogva környezete, így saját fejlődési feltételeinek aktív szervezője: készségei, adottságai, személyisége és a szülő, ill. tágabb környezet jellemzői dinamikusan hatnak egymásra. A tanulmány számos empirikus kutatás bemutatásán keresztül igyekszik körüljárni, hogy a fogyatékossg ténye, ill. súlyossága befolyásolja-e az anya kontrolláló viselkedését a nevelésben, valamint azt, hogy mennyire irányító a gyermekével folytatott interakciók során. Kitér továbbá arra (a teljesség igénye nélkül), hogy miként alakul a sajátos nevelési igényű gyermeket nevelő szülők pszichés egészsége és vajon lehet-e kapcsolat a nevelési viselkedés és pszichés terhek, az átélt megterheltség érzés között.*

**Kulcsszavak:** dinamikus rendszerszemléletű modellek, autizmus spektrumzavar, értelmi fogyatékossg, sajátos nevelési igény, anya-gyermek interakciók

## Bevezetés

Az élet gyakorta keserű megpróbáltatások elé állít családokat; családokat, ahova fogyatékossgal élő gyermek érkezik, ahol – egy pillanat alatt vagy fokozatosan –, de összeomlik az 'ideális', az 'egészséges' és az 'ép', várt gyermekről előre megalkotott kép. Nehezen feldolgozható pszichés trauma ez, mely óriási és egy kivülrálló számára csak részben megérthető terheket ró a gyerek szűkebb és tágabb környezetére, elsősorban azonban a szülőkre és testvérekre.

A gyermek nem csak külső megjelenése kis eltéréseiben lehet más, mint a többi, hanem állapota lényegével idézhet fel riasztó gondolatokat és hoz létre a szülők eddigi tapasztalataival össze nem egyeztethető helyzetet, ingatja meg a róla elképzelt képet, és ezáltal a család különlegesen nehéz hely-

zetbe kerül (Hatos, 2008). A szülőknek így kell megteremteniük azt az elfogadó, szeretetteljes családi légkört, melyben gyermekük személyisége és képességei harmonikusan tudnak kibontakozni. A szülők szerepe biológiailag sérült gyerekek esetében nehezebb, de fontosabb is, mivel a fogyatékossgal járó viszonylagos tehetetlenség és maga a 'mátság' elzárja őt tágabb környezetének hatásaitól, a kiterjedt tapasztalatoktól (Hatos, 2008). Gyermekkora és kiszolgáltatottsága (a fogyatékossg típusától és súlyosságától függő mértékben) elhúzódhat, jóval tovább szorul gondozásra és korlátozódnak lehetőségei arra, amit a szülők nyújthatnak, mint tipikus fejlődésmenet esetén.

A koraszülöttség és a gyermekkori krónikus betegség rizikófaktorok a fejlődés kimenete szempontjából, így szerepük van az ezt kompenzáló védő mechanizmusoknak, melyek a

környezettel való tranzakcióban fejtik ki hatásvukat (*Danis és Kalmár, 2011*). Bár a veleszületett rendellenességek is rizikónak tekinthetők, a biológiai eredetű sérülés (pl. kromoszóma rendellenességek, mint a Down-szindróma) nem kiiktatható főhatásként van jelen a gyermek és környezete kapcsolatában, mivel a fejlődés menet többé-kevésbé determinált. Ezzel együtt hangsúlyozandó, hogy bár magát a biológiai okból eredő károsodást nem lehet visszafordítani, a másodlagos (pszichés funkciók) és harmadlagos (szociális, társadalmi akadályozottság) következmények nagyon is befolyásolhatók a környezet által (összhangban a fogyatékos újabb, 1997-es állásfoglalásával a fogyatékos definícióját illetően). Az állásfoglalás kiemeli, hogy a testi (fizikai integritás), személyes (tevékenység) és társadalmi (részvétel) dimenziók kölcsönhatásban állnak: a felsőbb dimenziókban bekövetkező eltérések pozitív vagy negatív formában visszahatnak az alsóbb szintekre. A fogyatékos embernek eleve nehezített tanulási folyamatokkal kell számolnia, de ha megvonják tőle a tanulás feltételeit és az emocionális odafordulást, ha kizárják őt a társadalom közösségeiből, akkor egyes funkciók még kevésbé fejlődnek ki. A fogyatékos sággal élő gyermek családja, vele kapcsolatos attitűdje tehát nagyban meghatározza a gyerek életminőségét, ami pedig visszahat a családi működésre (*Kullmann és Kun, 2004*).

A nem tipikusan fejlődő gyermek boldogulása nagyban függ a családtól, annak klímájától, ugyanakkor a rendellenes fejlődés észlelése a családot, mint rendszert alapjaiban rázkódtatja meg, felborítva annak egyensúlyát, ami szükségessé teszi a család szabályainak megváltoztatását (*Kálmán, 2004*). Éppen ezért fontos, hogy a szakemberek ne elszigetelten a gyerekekkel foglalkozzanak, hanem az ő érdekében működjenek együtt a családdal, legyenek tisztában azzal, hogy az előállt helyzet milyen zavart idézhet elő a tagok kapcsolataiban. A családi hatásokból, - főként a kezdeti időkben - kiemelkedik az anyáé, hiszen a gyermek életének első meghatározó kapcsolata vele szövődik. Az ő érzelmei, gyermeke iránti attitűdje, elfogadásának mértéke és a gyermek jellegzetességei kölcsönösen hatnak

egymásra, befolyásolják a gyermek szociális, pszichés és személyiségfejlődését. Patológiás újszülötteknél azonban valószínűbb, hogy az anya-gyermek kapcsolat éretlen és diszharmonikus lesz (*Csiky, 2006*). „A legjobban képzett és legtapasztaltabb szakember sem érhet célt munkájával, ha figyelmen kívül hagyja vagy félreértelmezi azokat a környezeti, családi jellemzőket, melyeken munkája sikere áll vagy bukik (*Radványi, 2006. 266. o.*)”

## Fogalom meghatározás

Az autizmus a modern megközelítés értelmében egy spektrum mentén elhelyezkedő állapotok összefoglaló neve. Jelenleg Magyarországon az autizmus spektrum zavarok diagnosztikai besorolása a BNO-10 klaszifikációs rendszer alapján történik, ahol az autizmus spektrumába tartozó zavarokat a pervazív fejlődési zavarok kategóriába sorolják. Ez alapján az autisztikus triász (gyermekkori autizmus diagnosztikai kritériumai): minőségében eltérő fejlődés és viselkedés a kölcsönös kommunikáció és kölcsönös társas interakciók területén, valamint a viselkedés rugalmas szervezésében (beszűkült, sztereotip, repetitív érdeklődés és viselkedés). Emellett igazolható az eltérő fejlődés 3 éves kor előtt (*Egészségügyi szakmai irányelv, 2017*).

Az autizmus viselkedéses képét leíró kutatások eredményeinek bővülése vezetett az autisztikus triász újra-értelmezéséhez. A DSM-V az úgynevezett 'autizmus spektrumzavar' egységes diagnosztikus kategóriát használja. Emellett a tüneteket két csoportba sorolja: a társas kommunikáció és a szociális kapcsolatok folyamatosan, többféle helyzetben fennálló sérülése, illetve korlátozott, ismétlődő viselkedésmintázatok, érdeklődés és tevékenységek. Utóbbi területhez újabb tüneteket soroltak, úgymint a fokozott vagy csökkent szenzoros érzékenység, szokatlan szenzoros reakciók, vagy sztereotip beszéd (*Egészségügyi szakmai irányelv, 2017*).

Mai tudásunk alapján, megfelelő szakértelemmel és gyakorlattal az autizmus 2 éves kor körül felismerhető, 2–3 éves kor között

stabilan diagnosztizálható (Csepregi, Horváth és Simó, 2011), de ritkán fordul elő 2 éves kor alatt autizmus diagnózis. Két éves kor alatti gyermekek esetében az autizmusra jellemző viselkedések kevésbé evidensek, illetve a későbbi életkorban diagnosztizált gyermekek 2 éves kor előtti tünetei lehetnek kevésbé specifikusak (Egészségügyi szakmai irányelv, 2017). A szülők ugyanakkor legtöbb esetben már a gyermek 1 éves kora körül észrevesznek eltéréseket a gyermek viselkedésében (Volkmar és Wiesner, 2013).

Az autizmus spektrum zavar számos komorbid állapottal járhat együtt. Egyértelműen bizonyított, hogy - többek között- az epilepszia, intellektuális képességzavar (vagy értelmi fogyatékossg), szorongásos zavarok, hiperaktivitás-figyelemzavar, alvási és étkezési zavarok gyakrabban jelennek meg az autizmusban érintett, mint tipikusan fejlődő populációban. Míg korábban csak 25–30 százalékra becsülték az úgynevezett „tiszta”, értelmi fogyatékossgal nem társuló autizmus gyakoriságát, addig mára – a spektrum alapsabb feltérképezésének köszönhetően – már látható, hogy az esetek 40–50 százalékában társul intellektuális képességzavarral (Egészségügyi szakmai irányelv, 2017).

A – korábban már említett – BNO-10 klasszifikációs rendszer alapján az értelmi fogyatékossg meghatározása a következő: abbamaradt vagy nem teljes mentális fejlődés, amelyre jellemző a különböző készségek romlása, olyan készségeké, melyek a fejlődés során jelennek meg és amelyek az intellektus minden szintjét érintik (mint pl. a kognitív, nyelvi, motoros és szociális készségek, képességek) (BNO-10, 2004). Szélsőségesnek tekinthető az az állítás, hogy értelmi fogyatékossg esetén a motoros és szociális készségek, képességek minden esetben érintettek, többek között ezért szakmailag, jelenleg az AAIDD (*American Assotiation of Inttellectual and Developmental Disabilities*) 2002-es definíciója elfogadott. Ez alapján az értelmi fogyatékossg szignifikánsan csökkent értelmi működés (IQ 70 alatti) és az adaptív viselkedés zavara, mely megmutatkozik a fogalmi (beszéd, olvasás, írás, pénz elemi használata,

vásárlás, önszabályozás, szabálybetartás), szociális (kapcsolatok, szabályok követése, másik ember elfogadása, a cselekvések és ezekért érzett felelősség) és praktikus (napi élettevékenységek, önellátás) adaptív készségekben. A 18. életév előtt keletkezik. Ez utóbbi meghatározás nem alkalmazza az IQ szintekre alapozott osztályozási rendszert, hanem a segítség fokára helyezi a hangsúlyt. A BNO-10 megkülönböztet enyhe (IQ 50–69), közepes (IQ 35–49), súlyos (IQ 20–34) és igen súlyos (IQ 20 alatti) értelmi fogyatékossgot (a diagnosztikus rendszer szóhasználatában 'mentális retardációt'). Középsúlyostól 'lefelé' hívjuk ezeket az állapotokat összefoglaló néven értelmi akadályozottságnak (ez utóbbi terminus pedagógiai nézőpontból rendeli egybe a középsúlyos és súlyos értelmi fogyatékossgot) (Hatos, 2008).

Az intellektuális képességzavar (IKZ) – a nemzetközi terminológiai változásokhoz csatlakozva – új megnevezésként jelent meg az értelmi fogyatékossg és a mentális retardáció fogalma helyett. Azon személyek tartoznak e csoportba, akik az intellektuális funkcionálás, valamint az adaptív magatartás akadályozottságát mutatják (Lányiné, 2009).

A köznevelési törvény értelmében az értelmi fogyatékos (vagy intellektuális képességzavarral élő) gyermek/tanuló a különleges bánásmódot igénylők egyik alcsoportjába, a sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek, tanulók körébe tartozik. Sajátos nevelési igényű az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékossg együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem vagy magatartás szabályozási zavarral) küzd (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről). A köznevelési törvény tehát a fogyatékos gyermek szinonimájaként használja a nevelési, oktatási szempontú SNI gyermek kifejezést.

Végül, szintén használatos a 'tipikus' vagy 'neurotipikus', illetve 'atipikus', 'nem tipikus' fejlődés kifejezés. Értelmi fogyatékossg

esetében késés jelentkezik a fejlődési mérföldkövek elérésében, tehát az általános értelmi sérülés hatásai mennyiségi jellegűek lesznek, a tipikus fejlődésmenethez képest a fejlődés legfőbb jellemzője a meglassúbbodott volta (Jordan, 2007). Emellett a fejlődés egyenetlenebb, a funkciók egymásra épülése alig tapasztalható és a jellegzetes fejlődési ugrópontok elmosódnak (Hatos, 2000). Ezzel ellentétben az autizmus nem megkésett, hanem minőségileg eltérő jellegű fejlődés. A 'neurotipikus (vagy NT)' kifejezés egy neologizmus, amelyet azokra az emberekre használunk, akiknek idegrendszeri fejlődése és állapota tipikus, illetve átlagos képességük van beszéd általi információ begyűjtésére és a szociális szerepkörük meghatározására, szociális kapcsolatok kiépítésére (Jordan, 2007).

### **Kiindulópontok: dinamikus rendszerszemléletű modellek**

Sem a tipikus, sem a megzavart fejlődésment nem érhető meg egyszerű, sematikus, lineáris ok-okozati kapcsolatban álló folyamatok feltételezésével. Mint ahogy a gyermek sem egyszerűen 'elszenvedője' a körülötte, vele történő dolgoknak, az anya helyzetét, gyermekhez való hozzáállását sem determinálja egyoldalúan a fogyatékoság. A sérült gyermek szülőre tett hatása tágabb összefüggésrendszerbe ágyazódik. A dinamikus rendszerszemléletű modellek azok a kiindulópontok, melyekről tovább lehet lépni egy komplex hatásmechanizmus megértése felé.

#### ***A család, mint rendszer***

A 70-es évektől, a 'család mint rendszer' megközelítés -többek között Minuchin (1985; 1988) nevéhez köthető- megjelenésével párhuzamosan a gyógypedagógiában is paradigmaváltás volt tapasztalható, mely a szülők autonómiájának, a gyerek fejlesztésre szoruló saját képességeinek és a családi rendszerben való változatos kapcsolatainak fokozottabb figyelembevételéhez vezetett (Radványi, 2006). A rendszerszemléletű modell alapelvei (Danis és Kalmár, 2011): a modell a családon belü-

li kapcsolatokat és folyamatokat entitásként, egységes egészként kezeli, melyben a család tagjai (és alrendszerei) folyamatosan hatnak és visszahatnak egymásra, ezzel kitermelve egy interakciós mintázatot. A rendszernek alrendszerei vannak (házastársi, testvéri, szülő-gyermeki stb.), melyek között belső határok húzódnak. Optimális esetben a határok elválasztanak és össze is kötnek, tehát kellően rugalmasak, de nem túl elmosódtak. Ha a család külső határai túl merevek, az elszigetelődéshez vezethet. Sajátos nevelési igényű gyermeket nevelő családokban, főleg a diagnózis utáni első időkben igen gyakori a szociális izoláció: egyrészt az ismerősök, sokszor a rokonok is elmaradoznak, mert kellemetlenül érzik magukat, hiszen nincs 'előre gyártott' modell arra, hogyan kell egy ilyen helyzetben viselkedni; másrészt gyakorta a szülők is bezárkóznak érzelmeikkel és nem képesek mások kérdéseit, megjegyzéseit kezelni, amiért elutasítónak tűnhetnek. Átmenetileg megnőhet a pszichés távolság a szülők között: sokszor a legmélyebb fájdalomukat, büntudatukat és riasztó gondolataikat képtelenek egymással megosztani. A hierarchia szempontjából fontos az is, hogy a gyermek gyakran uralja a családot, ő lesz a középpont, a család energiái felé áramlanak. A triadikus interakciós viszonyok alapján megérthető, hogy a problémás gyerek hogyan képes a szülők kapcsolatának megszilárdítására. Kevésbé pozitív jelenség, mikor a sajátos nevelési igényű gyermek és az anya (esetleg az apa is) koalíciót alkotnak, amiből a tipikusan fejlődő testvér kiszorul (Kalmár, 2004).

A különböző kontextusokban sokszor ismétlődő interakciós mintázatok (cirkularitások) révén a családtagok szabályokat alkotnak arra, hogy hogyan érintkezzenek egymással a különböző alrendszereken belül és azok között (Danis és Kalmár, 2011). A család szabályainak megváltoztatására van szükség akkor is, ha sajátos nevelési igényű gyermek születik. A családi rendszer a dinamikus egyensúly állapotában van, melyben minden eltérés az egyensúlytól állandóan korrigálódik, tehát változó környezeti feltételek hatására a homeosztatisz folyamatok változásokat hoznak létre a család belső fo-

lyamatiban. Amennyiben a családtagok az új viszonyok között élnek a régi szabályok alapján, az nem nevezhető adaptívnek: ha egy családban kimondatlanul jelen van a 'nem sajnálkozunk, helytállunk!' előírása, az csökkenti az esélyét annak, hogy a szülő szembesüljön saját érzelmeinek természetével, így nem tud megbirkózni velük és nem lesz képes kialakítani a problémák megoldásához szükséges stratégiákat (Kálmán, 2004).

### A szülői folyamatmodell

Belsky (1984) eredetileg abúzással kapcsolatban folytatott vizsgálatai alapján, a nevelés 'patológiás' irányba fordulásának magyarázó modelljeként alkotta meg szülői folyamatmodelljét, mely szemlélteti, hogy milyen tényezők kölcsönkapcsolata határozza meg a szülők nevelési gyakorlatát (*parenting*). A szülő eredete (transzgenerációs hatások), személyes és pszichés adottságai (stresszszint, megküzdőképesség); a gyermek karaktere (viselkedésproblémák gyakorisága, személyiségjellemzők) és a környezetből érkező feszültség vagy támogatás forrásai komplex rendszerbe ágyazódva határozzák meg a szülő nevelésének milyenségét.

### Ökológiai szemlélet

Az érzelmi fejlődést és a szocializációt, valamint az e területeken kialakuló patológiás tüneteket illetően a környezet szerepének folyamatmodellje hosszabb múltra tekint vissza, de azok a modellek ígérkeznek leggyümölcsözőbbnek, melyek a családot és a tágabb környezetet egymással való összefüggésükben, rendszerként kezelik (Danis és Kálmár, 2011). Bronfenbrenner (1986) ökológiai modellje a gyermeket körülvevő hatásrendszerek különböző szintjeit határozza meg, mely szintek kölcsönhatásban állnak egymással. Az ún. mikrorendszerek azok a rendszerek, amelyeknek a vizsgálat fókuszában álló személy, adott esetben a fejlődő gyermek, közvetlenül része. Ezek legfontosabb egysége a gyermek és családja. A mezorendszerek a család és a gyerek életében közvetlen jelentőséggel bíró egyéb környezeti tényezők (kortárs csoport,

gyermekintézmények). Az exorendszer a gyermekre csak közvetetten fejt ki hatását, de a szülők számára fontos: munka, baráti kör, szociális segítőhálózat. Tehát azokat a rendszereket tartalmazza, amelyekben a gyerekek közvetlenül nem vesz részt, de amelyeket a szülők közvetítése révén a gyerek fejlődésére ható környezeti tényezőknek tekinthetünk.

Az anyák, akik úgy érzik, hogy nagyfokú szociális támogatást kapnak, kevesebb stresszel kapcsolatos szomatikus problémáról és depressziós tünetről számolnak be, mint akik a támogatás alacsony szintjét érzik (Wolf, Noh, Fisman és Speechley, 1989; Weiss, 2002; Hassall, Rose és McDonald, 2005). Weiss (2002) kutatásában az észlelt szociális támogatás mértéke kapcsolatban állt a szülői kompetencia érzéssel és a helyzethez való sikeres alkalmazkodással. A nagy család vagy segítőkész barátok érzelmi és gyakorlati szinten is jelentős támaszt jelenthetnek a szülőknek, ugyanakkor, ha amúgy is rossz anyagi körülmények és feszült belső viszonyok között élnek, az eltérő fejlődésmentű gyermek érkezése csak tovább rontja a helyzetet.

Végül a legtagabb összefüggésrendszer a makrorendszer, mely szintén az alsóbb szinteken keresztül befolyásol (társadalmi intézkedések, berendezkedés, attitűdök, ideológiai eszmék) (Danis és Kálmár, 2011). A társadalmi juttatások és kedvezmények igen fontosak lehetnek a sok esetben egykeresős családokban, ahol ráadásul a gyermek ellátásának költségei nagyobbak (terápiák, speciális diéták stb.). Myers, Mackintosh, Virginia, és Goin-Kochel (2009) kvalitatív vizsgálatában, melyben autizmus spektrum zavarral élő gyermekük egész családra tett hatásáról kérdezték a szülőket, második helyen emelték ki az anyagi gondokat és ezzel kapcsolatos feszültségeket (első helyen a tipikusan fejlődő testvér helyzete állt). Az összefoglaló főként a mikrokörnyezetre koncentrált, ugyanakkor fontos látni, hogy a szülőkre – mivel gyermekük fogyatékossgából eredően és a megnövekedett terhek miatt ők is 'sérülékenyebbek' – a tágabb környezetből eredő támogatás fokozottabb hatással lehet, mint a tipikusan fejlődő gyerekek szüleire.



### ***Tranzakciós szemlélet és az illeszkedés jósága***

A főhatás-modellek (melyek a környezet vagy öröklés egyoldalú hatását hangsúlyozzák) a tipikus vagy rizikós fejlődés magyarázatánál nem állják meg a helyüket. A főhatás modellek rímelnék a gyógypedagógia (azóta túlhaldott) klinikai paradigmájára, mely elsősorban orvosi terminusokban gondolkodik és a biológiai károsodásra koncentrálnak, a fogyatékoságot a személy individuális kategóriájaként megjelenítve, mely a környezet által csekély mértékben kompenzálható (Lányiné, 1996).

A Sameroff (1986) nevéhez fűződő tranzakciós szemléletnek a fejlődés megértése és előre jelzése szempontjából az a legfontosabb vonása, hogy a fejlődő egyént a legkorábbi időszaktól fogva környezete, így saját fejlődési feltételei aktív szervezőjének tekinti. A gyermek atipikus, esetleg kóros sajátosságai felfokozzák a társas környezetre irányuló hatás horderejét (Danis és Kalmár, 2011). Ugyanígy, a szülő-gyermek diádon belüli hatások is kétirányúak: a szülő viselkedése befolyásolja a gyermek fejlődését, a gyerek viselkedése és jellemzői pedig módosítják a szülő válaszait és ezáltal alakítják azokat a feltételeket, melyek között a fejlődés zajlik (Affleck, McGrade, McQueeney és Allen, 1993). Értelmi fogyatékoság esetén a szülők a fogyatékoság tudatában fordulnak a gyermek felé. A nevelés és nevelési stílusok 'hatása' is csak tranzakciós keretben értelmezhető helyesen. Ugyanabban a családi helyzetben és pedagógiai megfontolások alapján nevelt gyerekek közötti jelentős egyéni eltérések bizonyítják, hogy a szocializáció kétirányú és interaktív folyamat s mint ilyen, mindkét fél befolyása alatt áll (Kósa, 2006).

A tranzakciós szemlélethez hasonló megoldáson alapul a Chess és Thomas (1989) által javasolt illeszkedési vagy megfelelési (*goodness-of-fit*) modell is. Az eredetileg temperamentum különbségekkel kapcsolatban alkalmazott modell használhatónak látszik a pszichikus fejlődés patológiás irányba fordulásának értelmezésére olyan esetekben, amikor a gyermek valamilyen önmagában nem

kóros tulajdonsága és a környezet elvárásai nem felelnek meg egymásnak és ez az illeszkedésihiány ördögi körbe torkolló negatív interakciós mechanizmushoz vezet (Radványi, 2013). Megfelelő illeszkedés akkor jöhet létre, ha a környezet jellemzői és elvárásai összhangban vannak a gyermek kapacitásaival, tulajdonságaival és viselkedéses stílusával. Amennyiben az összhang létrejön, optimális fejlődés várható; ezzel szemben, ha nem jó az illeszkedés (ha a környezeti lehetőségek, igények és a gyermek kapacitásai eltérnek egymástól), valószínűbbé válik a gyermek problémás fejlődése és nem megfelelő alkalmazkodása, beilleszkedése (Ferenczy, 2011). Nem adaptív tranzakció esetén (mikor a környezet nem reagál megfelelő érzékenységgel a gyerek atipikus viselkedésére) gondot jelenthet, ha a gyermek 'nehéz' temperamentumú: testi funkciói szabálytalanok, állapotszabályozása gyenge, új helyzetektől visszahúzódik, reakciói hevesek. Az agyi károsodott gyerekek csoportjánál nagyobb gyakorisággal fordul elő ez a temperamentum típus. Az aktivitási szint nagyon eltérő megnyilvánulásai, a temperamentumbeli szélsőségek, a kifejezetten csökkent vagy éppen emelkedett tevékenységi szint gyakori következménye az idegrendszeri sérülésnek (Borbély, Jászberényi és Kedl, 1985).

### **Szocializáció és nevelési stílusok**

A társas fejlődés kétoldalú folyamat, mely során a gyerekek egyszerre integrálódnak a nagyobb társadalmi közösségbe (ez a szocializáció) és különülnek el, mint egyének, mint individuumok (Cole és Cole, 2003). A gyermek társadalmi lényé válik, miközben társas viszonyokkal gazdagodik a személyisége, valamint folyamatosan alkalmazkodik a társadalmi erőkhöz és kulturális jelenségrendszerhez (Teleki, 2001). Mindebben hangsúlyos a kölcsönösség, a környezet egyre táguló hatásaival való tranzakció. A családon belül a szocializációs hatások két formáját különböztetjük meg. Az elsődlegesek tudattalanul érvényesülnek és a család mindennapi együttélésében

gyökereznek, a másodlagos hatások pedig a szülők által tudatosan irányított és közvetített nevelői ráhatások, gyermeknevelési elképzelések és módszerek (Margitics, 2009). Fogyatékossgal élő gyerekeknél a szülő szerep és nevelés feladatai is nehezítettek.

A legtöbb kutatás (Becker, 1964; Maccoby és Martin, 1983; Baumrind, 1967), melyet neveléssel kapcsolatban végeztek két dimenzióhoz nyúlik vissza. Az első határozza meg, hogy milyen mértékben próbálja meg a szülő korlátozni a gyermeket, erősen kontrolláló vagy nagyobb autonómiát ad neki. A második dimenzió a szülők érzelmi viszonya gyermekükhöz, melynek szélsőségei a meleg, szeretetteljes és a hideg, közömbös szülői hozzáállás. A melegség és kontroll optimális és harmonikus kombinációja az, mely a korábbi kutatások szerint sikeres és egészséges szocializációhoz vezet (ez a mérvadó/határozott nevelési stílus: 'authoritative') (Cole és Cole, 2003).

Baumrind (1967) alapvetően háromféle szülői stílust különböztetett meg. Az első az engedékeny (*permissive*) stílus: meleg, elfogadó attitűd jellemzi. Nagyobb autonómiát biztosít a gyerekeknek és kevésbé kontrollálja a viselkedését. Alacsony elvárásai vannak a gyerekekkel szemben és ha lehet, elkerüli a büntetést. Jól tolerálja a gyermek nem megfelelő viselkedését, elfogadja a gyerek vágyaival, viselkedésével és impulzusaival szemben. Második a mérvadó (*authoritative*) stílus: a szülőknek és a gyerekeknek is vannak jogai és kötelességei. A szülőnek magas elvárásai vannak a gyerekekkel szemben, de ez meleg, támogató attitűddel párosul. A szülő segíti a gyermeket az önállóságban, függetlenségben, de ugyanakkor a normák betartására neveli. Harmadik a tekintélyelvű (*authoritative*) szülői stílus: a szülő alakítja, kontrollálja és értékeli a gyerek viselkedését a saját standardjai alapján, amelyek abszolútak és nem veszi figyelembe a gyerek igényeit. A szülő elvárásai a gyerekekkel szemben magasak és nem tudja tolerálni, ha a gyerek viselkedése nem felel meg. Utóbbi kettő a magas szintű kontrollal jellemezhető nevelési magatartás.

## Az anya-gyermek interakciók és nevelési viselkedés eltérő fejlődésmenet esetén

### Tipikusan fejlődő-eltérő fejlődésmenetű gyermek összehasonlításában

Kérdés, hogy a sajátos nevelési igényű gyermeket nevelő anyák szülői stílusa, nevelői attitűdje és interakciós helyzetekben megfigyelhető viselkedése különbözik-e lényegi dolgokban a tipikusan fejlődő gyermeket nevelő szülőkétől, illetve mindez hogyan alakul eltérő fogyatékossgai típusok esetén. A két, már említett 'klasszikus' dimenzió mentén, a kontroll, korlátozás vagy irányítás, illetve az anyai érzékenység, válaszkészség, törődés (mennyire érzékeny a gyermek kezdeményezéseire, mennyire alkalmazkodik a gyerek aktuális tevékenységéhez) kontinuum mentén vizsgáldtak és állapítottak meg stratégiákat az anyai viselkedésben, melyek ennek megfelelően az önállóság különböző szintjeit támogatták.

Korábbi kutatásokban fogyatékossgal élő gyermekek anyáinál főleg kontrolláló, korlátozó stratégiákat találtak (a tipikusan fejlődő gyermekek szüleivel összehasonlítva), gyerekükkel való interakcióikban kevésbé válaszkészek és irányítóbbnak írták le őket. Down szindrómás gyermekek anyái irányított játékhelyzetben gyakrabban voltak 'tolakodók' és bizonyultak irányítóbbnak, mint mentális korban illesztett, tipikusan fejlődő gyerekek anyái (Cielinski, Vaughn, Seifer és Contreras, 1995; Pino, 2000). Látássérült gyermekek anyái verbális interakcióik során többet beszéltek, több irányítást alkalmaztak, mint látó gyermekek anyái. A több felszólítással, 'utasítóbb' nyelvi bemenettel együtt kontrollálóbb nevelési stratégiákat alkalmaztak, ám ez adaptív volt a gyermek számára, mivel hozzáigazították nevelési viselkedésüket a gyerek szükségleteihez (Conti-Ramsden és Perez-Pereira, 1999).

Roskam (2005) számos vizsgálatot tárgyalt, melyek fokozott direktivitást, irányítást detektáltak fogyatékossgal élő gyerekek esetében (Robinson és Eyberg (1981) viselkedés-

problémás gyerekeknél; *Breiner és Forehand* (1982) pszichomotoros elmaradás esetén). A korlátozást sokáig alapvetően negatív hozzáállásának tekintették, mint ami akadályozza a gyereket az önálló cselekvésben és kibontakozásban. *Pino* (2000) is rámutat, hogy a gyermek igényeihez alkalmazkodó, érzékeny, de alacsony kontrollt gyakorló szülői viselkedést tartották a gyerek megfelelő nyelvi, kognitív és szociális fejlődése előfeltételének. A tipikusan fejlődő gyermekek anyáihoz viszonyított nagyobb mértékű kontroll vagy korlátozás sajátos nevelési igényű gyermek esetében azonban adaptív lehet, amennyiben valóban szükségük van nagyobb mértékű irányításra (ezt indokolhatja pl. a gyenge önszabályozás és az önmeghatározás nehézségei), emellett különböző típusú anyai viselkedések hasonlóan pozitív kimenetelhez vezethetnek aktuálisan és hosszabb távon is tipikusan fejlődő és fogyatékossgal élő gyerekeknél (*Gilmore, Cuskelly, Jobling és Hayes*, 2009). *Gilmore és mtsai* (2009) az anyai stílusban, az irányítást és autonómia támogatását illetően nem találtak csoportkülönbségeket a tipikus fejlődésmentű és Down szindrómás gyerekek között, ugyanakkor megállapították, hogy a tipikusan fejlődő gyerekek anyái az irányítóbb, 'beavatkozó' interakciós stratégiákat valószínűleg a strukturált tanítási helyzetekre 'tartogatják', míg a Down-szindrómás gyerekek anyái más szituációkban (játék, evés) is alkalmazzák azokat.

### ***Különböző fogyatékosági típusok összehasonlításában***

Ebből a szempontból *Roskam* (2005), illetve *Roskam és Schelstraete* (2007) kvalitatív kutatásai szolgáltak érdekes eredményekkel. A gyermeknevelési viselkedésben *Roskam* (2005) korlátozó (szociális normák elfogadtatására irányuló) és induktív, stimuláló (támogató, rávezető, lehetőségeket nyújtó) stílust különböztet meg és abból indul ki, hogy maga a fogyatékossg a fő forrása a nevelési viselkedés megválasztásának (így a súlyosabb fogyatékossg nagyobb kontrollal jár a nevelésben). Óvodáskorú gyermekek anyáit vizs-

gálva azt találta, hogy az autonóm viselkedést a szenzorosan sérült (főként siket, ill. súlyosan hallássérült) gyermekek anyái jobban támogatták, több magyarázatot nyújtottak, mint az értelmileg akadályozott (középsúlyos és súlyos fokban értelmi fogyatékos) és halmazottan sérült gyerekek anyái. Az irányító stratégiák és kontroll szint a fogyatékossg súlyosságával nőtt (halmazott fogyatékossgnál-legirányítóbb, szenzorosan sérültsnél-legkevésbé irányító). Ezt az eredményt a 2007-es kutatás (*Roskam és Schelstraete*, 2007) megerősítette: súlyos fokban értelmi fogyatékos gyerekek anyáinak viselkedése irányító volt, míg a szenzorosan sérült gyerekek anyáié inkább stimuláló-rávezető. Azt is megállapították, hogy előbbi gyerekek viselkedése ezáltal pozitív irányba haladt és az anyák maguk is úgy nyilatkoztak, hogy a nagyobb fokú irányítás a legmegfelelőbb esetükben ('illeszkedik hozzá').

Változóként bevezették a gyermek személyiségvonásait (szülői beszámoló alapján) és a gyerek aktuális viselkedését (mely lehet pozitív vagy negatív). Az anyák nevelési viselkedésükkel alkalmazkodtak az adott szituációhoz és a gyermek karakterisztikumaihoz, ezektől függött, hogy a korlátozó vagy 'rávezető' stílust milyen arányban kombinálták. A gyerek barátságossága és emocionális stabilitása, mint személyiségjellemzők fogyatékossgtól függetlenül negatívan korrelált a korlátozással, ami arra utal, hogy ha az anya 'nehezebbnek' látja gyermekét, hajlamosabb több kontrollt alkalmazni. Általánosságban, a negatívabb személyiségvonások a korlátozással álltak pozitív kapcsolatban. A gyermek személyiségvonásait a szenzorosan sérült gyermekek esetében értékelték a szülők legpozitívabban. Különbség van az anyák hiedelmeiben is a gyermek fejlődésével kapcsolatban: tipikusan fejlődő gyerekek anyái gyermekük negatív viselkedését általában változó tényezőkkel magyarázzák, a fogyatékossgal élő gyerekekét ugyanakkor stabil, állandó okokkal (*Roskam*, 2005).

*Woolfson és Grant* (2006) kutatásukban óvodás (3–5 éves) és iskolás (9–11 éves) korú, intellektuális képességzavarral élő és

ASD, illetve tipikusan fejlődő gyermek-anya diádokat vizsgáltak. Az óvodás, fogyatékossgal élő gyermekek szüleinek inkább az irányító stílus volt jellemző, míg az iskolások szülei valószínűbben voltak engedékenyek (és kevésbé tekintélyelvűek). Ez a mintázat tipikusan fejlődő gyerekek esetében fordított volt: az idősebb csoportban volt inkább jellemző az irányító nevelési stratégia. A fiatalabb, fogyatékossgal élő gyermekek szüleinél tehát a nagyobb kontrollal jellemezhető szülői magatartásokat találtak. Feltételezésük szerint a gyermek növekedésével a kevésbé 'megerőltető' nevelési stílus (mint az 'engedékeny') alkalmazása adaptív megküzdési válasz lehet a szülők részéről.

### **Nevelési viselkedés és anya-gyermek interakciók autizmus spektrumzavarban**

Vajon azok az autizmus spektrumzavarban (*Autism Spectrum Disorder, ASD*) jelen lévő jellegzetességek, melyek nem fellelhetőek értelmi fogyatékossgal vagy szenzoros sérülés esetében, okoznak-e különbségeket a szülői viselkedésben?

Autizmus spektrum zavarral élő gyerekeknel az összetett nonverbális viselkedésmódok alkalmazásának és megértésének károsodása; a mások boldogsága iránti, illetve saját érdeklődésének megosztásával kapcsolatos öröm érzésének károsodása; a szociális és érzelmi kölcsönösség hiánya miatt egy sokkal mélyrehatóbb problémáról beszélhetünk a szociabilitás és szociális környezethez való alkalmazkodás területén, mint más fogyatékossgok esetében. A szociális viselkedésekhez olyan jelentős mértékű rugalmasságra és elvont viselkedésre van szükség, amellyel egy rugalmatlan kognitív stílus birtokában nem lehet vagy igen nehéz megbirkózni (*Peeters, 2007*). A korai és későbbi, nonverbális viselkedéses jellemzők (vagy eltérések) nagy része autizmus spektrum zavarban kifejezetten a szociális és kommunikációs készségek minőségi sérülésével áll kapcsolatban (mint pl. a szociális felhívásokra adott csökkent válaszok, nehézségek a közös figyelmi helyzet kialakításában, társas érdeklődés hiánya vagy nonverbális jelzések koordinációjának hiá-

nya) (*Zwaigenbaum és mtsai, 2005; Volkmar és Wiesner, 2013; Egészségügyi szakmai irányelv, 2017*).

Hasonló problémák enyhébb formában értelmileg akadályozott gyerekeknel is fennállhatnak, de inkább a figyelmi kapacitás és kognitív képességek gyengesége miatt. Általánosan azonban utóbbi csoportnál nem érzékelhető nagyobb eltérés a tipikusan fejlődő gyerekektől a nonverbalitás területén (*Ari és Czibere, 2006*). A nyelvfejlődés (mely kognitív alapokon nyugszik) értelmi fogyatékossgal és autizmus spektrum zavar esetében is lassabban haladhat és ha kialakul nyelvhasználat, legtöbb esetben atipikus lesz. Az autizmus spektrum zavar ugyanakkor önmagában nem vezet nyelvi elégtelenséghez, náluk elsősorban a kommunikatív alapok hiányoznak. A nyelv pusztá birtoklása (amennyiben van) nem biztosítja az ASD gyermek számára, hogy képes legyen használni azt a kommunikációban vagy a gondolkodásban, mivel esetükben a nyelv nem kommunikációba ágyazott (*Jordan, 2007*).

*Doussard-Roosevelt, Joe, Bazhenova és Porges (2003)* óvodás korú autizmus spektrum zavarral élő gyerekeket és anyáikat hasonlította össze játékhelyzetben tipikusan fejlődő gyerekekkel és a szülői kezdeményezések (anyák 'megközelítő' viselkedése) számában nem, de minőségében találtak különbségeket: előbbi csoport anyái több fizikai kontaktust és nagyobb intenzitású viselkedést, de kevesebb szociális verbális közeledést produkáltak. Ami érdekes, hogy ezek az anyák ugyancsak saját, de tipikusan fejlődő gyermekükkel nem mutatták ezeket a jellegzetességeket. Egy másik vizsgálat (*Kasari, Sigman, Mundy és Yirmiya, 1988*) a 'szülőségben' nem talált szignifikáns különbséget autizmus spektrum zavarral, intellektuális képességzavarral (értelmi fogyatékossgal) élő és tipikusan fejlődő gyermekek szülei között, de ASD gyerekek esetében gyakrabban használtak kontrolláló stratégiákat és gyakrabban tartották a gyereket 'fizikai úton' feladatban, mint a másik két csoportnál. *Rutgers és mtsai (2007)* 'tehtényelvű' (authoritarian) és határozott/mérvadó (authoritative) szülői stílust különböztettek

meg és abból az alapfeltevésekből indultak ki, hogy IKZ gyerekekkel összehasonlítva a kifejezetten nehezített nevelés (mely eredhet a szociális és kommunikációs károsodásból; szociális környezethez és elvárásokhoz való alkalmazkodás nehézségeiből vagy gyakori és súlyos viselkedésproblémákból) ASD gyerekek esetében inkább vezet tekintélyelvű szülői stílushoz. Az autizmus spektrum zavarral élő és IKZ gyerekek felé irányuló anyai viselkedésben nem találtak szignifikáns különbségeket.

A korlátozás mértéke összefügg azzal is, hogy az anya mennyire érzi úgy, hogy ő irányítja a gyermekkel való kapcsolatot (mennyire érzi kompetensnek magát) (Guzell és Vernon-Feagans, 2004). Guzell és Vernon-Feagans (2004) tipikusan fejlődő gyermekek anyáival végzett vizsgálatukban azt találták, hogy az az anya, aki 'nehezebbnek' vagy kezelhetetlenebbnek észleli gyermekét nagyobb fokú irányítást és korlátozást alkalmaz, ugyanakkor kisebbnek érzi a kezében lévő kontrollt. Tehát azok a szülők, akik úgy érzik, kevésbé tudják kontrollálni gyermekük viselkedését (mintha minden 'kicsúszna a kezük közül') és úgy gondolják, hogy a nevelési kapcsolatban inkább a gyerek az 'uralkodó', hajlamosabbak jobban korlátozni gyermeküket (kevesebb önállóságot engedni), főként stresszes szituációkban. Autizmus spektrum zavarral élő gyermekeknél a kommunikáció extrém nehezítettsége, az érzelmek kifejezésének és felismerésének sérülése, a magatartási problémák komplex és mélyreható volta (sokkal inkább, mint más fejlődési rendellenességeknél) a szülőknél nagyobb stresszhez és kisebb kontroll érzetűhöz vezet a nevelésben, ezek a szülők valószínűbben érzik úgy, hogy a kapcsolatot nem ők irányítják (Rutgers és mtsai, 2007).

### **A szubjektíven megélt megterheltség és anyai stressz**

Az eddig leírtak alapján is nyilvánvalóvá válhat, hogy egy fogyatékossgal élő gyermek nevelése a szülők számára jóval nagyobb te-

her lehet, mint egy tipikusan fejlődő gyermeké. Az alapvető kérdés az, hogy az anya hogyan éli meg a sérült gyermek jelenlétét a családban. Azon faktorokat, melyek az érzékelt teher mértékét növelhetik vagy csökkenthetik, érdemes szintén a rendszerelvű környezetmodellek keretében vizsgálni. A tényezők eredhetnek közvetlenül az anyagyermek kapcsolatból (sok magatartásprobléma; össze nem illés; olyan mérvű gondozási igény, ami miatt az anyának nincs semmennyi szabadideje; el nem fogadás); a szűk családból (családi klíma, házastársi viszony, szociális támogatottság) és a tágabb környezetből is (megfelelő intézmények és társadalmi juttatások elérhetősége; szakemberek, óvodai nevelők támogatása).

Egy nagyszabású vizsgálatban (Bajor vizsgálat) 1099 szülő bevonásával, kérdőíves módszerrel igyekeztek azonosítani azokat a faktorokat, amik csökkentik vagy növelik a sajátos nevelési igényű gyermeket nevelő anyák által megélt megterheltség érzését (Peterander és Speck, 1996). Súlyos és közepsúlyos fokban értelmi fogyatékos gyerekek csoportját hasonlították össze enyhe fokban érintett, illetve határeset gyerekek csoportjával. Előbbi csoport anyái szignifikánsan nagyobb fokú megterheltségről számoltak be, inkább érezték úgy, hogy túl sokat követelnek tőlük és kevésbé élték meg örömként a gyermekneveléssel járó kötelezettségeket. E szerint a fogyatékossg súlyossága befolyásolhatja a terhek megélését, de számos egyéb változót is találtak, amik hatással voltak rá: rossz családi klíma; elégtelen szabadidő és kikapcsolódási lehetőségek; gyerek gondozásának túlzott energia- és időigénye; kevés támogatás a gyermekkel foglalkozó szakemberek részéről; gyermek agresszivitása vagy túlzott aktivitása; alvási problémák a gyermeknél; rezignált magatartás problémamegoldásnál. Míg a tipikusan fejlődő, vagy súlyos érintettség nélkül felnövő gyermek esetében az alapvető szükségletek (evés, ivás, öltözködés) kielégítéséhez nyújtott segítség mértéke csökken, majd ahogy a gyermek felnőtt, szükségtelessé válik, eltérő fejlődés esetén, pl. a kognitív zavarok közepsúlyos-súlyos formáinál ez nincs így,

a fizikai ellátás a nap nagy részét mindvégig kitöltheti (Radványi, 2013). Matson, Fadstad és Mahan (2009) kutatásukban azt találták, hogy a fogyatékossg súlyosságával nő a szülői stresszt kiváltó (komorbid) magatartási jellemzők száma (pl. figyelmetlenség, impulzivitás, repetitív viselkedés, dührohamok).

### **Szülői pszichés egészség és autizmus spektrum zavar**

Volkmar és Wiesner (2013) autizmusban érintett gyermeket nevelő családokkal való gyakorlati tapasztalatok alapján részletesen tárgyalja az előforduló, családi életet nehezítő stresszforrásokat. Kiemeli, hogy az alacsonyabb szintű kognitív és kommunikációs készségekkel rendelkező gyermekek nagyobb kihívást jelentenek a szülők számára. A valamilyen szempontból gyengébb háttérrel rendelkező szülők – legyen szó akár anyagi problémákról, akár iskolázatlanságról, akár a családi támogatás hiányáról – szintén nehezebben tudnak megbirkózni a feladatokkal. Paradox, de a potenciális erősségeknek tűnő területek olykor kifejezetten megterhelők lehetnek a család számára. A sok esetben kifejezetten szép fizikai megjelenés és bizonyos erősségek vagy készségek együttese a tudatlan külső megfigyelőben könnyen azt a benyomást kelthetik, hogy a gyermek fejlődése tipikus úton halad, viselkedési problémái pedig egyszerűen a rossz nevelés következményei. A viselkedési és kommunikációs problémák a szülők és különösen a testvérek ingerültségéhez és zavarodottságához vezethetnek. Ez olyan ördögi kört indíthat be, amelynek eredményeként a gyermek elszigetelődik a családon belül vagy a családdal együtt. Stresszforrást jelentenek továbbá – az igen gyakran előforduló – alvással és étkezéssel kapcsolatos nehézségek (pl. szélsőséges válogatás), szenzoros eltérések (pl. túlérzékenység a hangokra) és különböző viselkedésproblémák (Volkmar és Wiesner, 2013). ASD esetében a fő stresszforrások továbbá: a gyermek függősége, család izolálódása, intézményes ellátás nehézségei és családi diszharmónia (Dubrowska és Pisula, 2010).

Tipikusan fejlődő kontroll csoporttal, sőt, más fogyatékossgokkal összehasonlítva úgy tűnik, autizmus spektrum zavarral élő gyerekek szüleinél nagyobb a kockázata a depresszióknak, szorongásnak és magas stressz szintnek (Keenan, Newman, Gray és Rinehart, 2016; Hutchison, Feder, Abar, és Winsler, 2016; Teague, Newman, Tongel és Gray, 2018), szociális izolációnak, fáradtságnak és frusztrációnak, főként a diagnózis és a szolgáltatások kiharcolásának ideje alatt (Families: The impact of autism, é.n.). Rodrigue, Morgan és Geffken (1990) autizmus spektrum zavarral élő gyermeket nevelő szülőknél jellegzetes stressz mintázatot talált és magasabb fokú stressz-szintet, illetve alacsonyabb szülői kompetencia-érzést Downszindrómás gyerekek szüleivel összehasonlítva. Epstein, Saltzman-Benaiah, O'Hare, Goll és Tuck (2008) Asperger-szindrómás gyerekek szüleinél talált megnövekedett stressz szintet, mely pozitívan korrelált a végrehajtó funkciók sérülésének és szenzoros érzékenységnek a mértékével. Számos kutatás számolt be autizmus spektrum zavarral élő gyermek nevelésével asszociálódott nagyobb fokú stresszről, mint akár tipikusan fejlődő, akár más fogyatékossgal élő gyermek esetében. Az anya által átélt fokozott – és sokszor klinikai mértékű – stressz a nevelésen keresztül visszahat a gyermek viselkedésére, érzelmi jóllétére.

### **Stressz, terhek és nevelési viselkedés**

Wolfson és Grant (2006) már említett vizsgálatában az átélt stressz mértéke kisebbnek bizonyult a tipikusan fejlődő gyerekek szüleinél (emellett kevesebb diszfunkcionális interakció volt jellemző és kevésbé érezték 'nehéznek' a gyerekeiket). ASD és intellektuális képességzavarral élő gyermeket nevelő szülőknél a határozott vagy irányító nevelési stílus járt a legnagyobb stresszsel, amit a tekintélyelvű követett (ez a két magas kontrollal jellemezhető nevelési magatartás), ám tipikusan fejlődő gyermekek esetében nem igazán volt kapcsolat a stressz és a nevelési stílus között. Előbbi esetben a nevelés mikéntje és

maga a fogyatékoság interakcióba lépve befolyásolták a stressz mértékét. *Woolfson és Grant* (2006) szerint erre az egyik lehetséges magyarázat, hogy fogyatékosággal élő gyermek esetében sok ismétlésre van szükség, kevesebb a sikerélmény és a visszajelzés, illetve a mindennapi ellátás sok időt és energiát emészt fel, ezért ezek a szülők nagyobb kihívásnak, megterhelőbbnek élik meg a határozott stílus következetes alkalmazását. Emellett a magas stressz-szinttel jellemezhető, szorongó szülők negatívabban címkézik gyermekük viselkedését, ami növeli a valószínűségét a büntető, fegyelmező nevelési stratégiáknak, ami ugyanakkor pszichológiailag sérülékeny gyerekeknél internalizáló tünetekhez (szorongáshoz, depresszióhoz, emocionális- és hangulatzavarokhoz) vezethet (*Laskey és Cartrwright-Hatton*, 2009). *Bögels és Melick* (2004) azt találták, hogy az anyai túlvédés és nagyobb kontroll nagyobb fokú gyermeki és anyai szorongással jár együtt (bár utóbbi kapcsolat gyengébb lett). Mivel azonban ezek többnyire korrelációs vizsgálatok eredményei, nem derült fény az ok-okozati kapcsolatra: vajon a nagyobb fokú korlátozás miatt él át az anya fokozott stresszt, vagy az egyéb forrásból származó stressz nyilvánul meg így a nevelési viselkedésében?

### Összefoglalás és következtetések

Az összefoglaló tanulmány célja a témában készült kutatások eredményeinek szintetizálásával annak feltárása volt, hogy a sajátos nevelési igényű gyermeket nevelő anyák esetében hogyan alakul az anya pszichés egészsége, az átélt stressz mértéke és az anyai megterheltség-érzés. Emellett választ keresett arra, hogy az SNI gyermeket nevelő szülők nevelési stratégiái, interakciós helyzetekben tanúsított viselkedése különbözik-e attól függően, hogy milyen fogyatékoságról van szó (szensoros sérülés, intellektuális képességzavar, autizmus spektrum zavar stb.), illetve a nevelési viselkedés eltér-e lényegi dolgokban a tipikusan fejlődő gyermeket nevelő szülőktől. Végül igyekezett kapcsolatot teremteni

a szülői stressz és nevelési viselkedés között, mindezt a dinamikus, rendszerszemléletű modellek elméleti keretébe helyezve.

Láthattuk, hogy a gyermeket és környezetét egységként, dinamikus rendszerként kell kezelni, melyben folyamatos egymásra hatás történik. A rendszer bármelyik szintjén előfordulhatnak olyan faktorok, melyek fokozott stresszt okozhatnak a fogyatékosággal élő gyermeket nevelő családokban. Nem jelenthetjük ki, hogy a fogyatékoság súlyossága önmagában együtt járna rosszabb anyai pszichés funkcionálással, azt még számos egyéb tényező is befolyásolja (*Peterander és Speck*, 1996). A szülői stressz a gyermek készségein, képességein, jellemzőin (mint szegényes szociális és nyelvi készségek; szokatlan, problémás viselkedés vagy külső megjelenés; meglassúbbodott fejlődés; gyenge önszabályozás és végrehajtó funkciók) túl eredhet a tágabb környezetből is. A csekély szociális támogatottság, a házastárssal vagy nagyszülőkkel való egyet nem értés, a megfelelő oktatáshoz vagy szolgáltatásokhoz való hozzájutás nehézségei mind potenciális stresszforrások lehetnek (*Matson és mtsai*, 2009; *Derguy, Bailara, Michel, Roux és Bouvard*, 2016; *Hutchison és mtsai*, 2016).

Ugyanakkor amennyire ezek rizikót jelentenek a szülő mentális-pszichés egészségét illetően, úgy védőfaktoroként is működhetnek. Azok az anyák, akik úgy érzik, nagyfokú szociális támogatást kapnak, kevesebb stresszel kapcsolatos szomatikus problémáról és depressziós tünetről számolnak be, mint akik a támogatást alacsony szintjét észlelik (*Wolf és mtsai*, 1989). A stressz szempontjából kevésbé a támogatás tényleges felhasználása, mint inkább annak észlelt elérhetősége a döntő. *Weiss* (2002) kutatásában az észlelt szociális támogatás mértéke kapcsolatban állt a szülői kompetencia érzéssel és a helyzethez való sikeres alkalmazkodással. A szülő stresszben tehát számos faktor szerepet játszik: a gyermek oldaláról a viselkedésproblémák gyakorisága, a környezet részéről a szociális támogatottság mértéke (fordított kapcsolat), a szülő oldaláról pedig a szülői elégedettség és kontrollhely dimenzió áll kapcsolatban a stressz mértékével

(Hassall és mtsai, 2005). Belső kontrollhit jellemző arra az emberre, aki úgy hiszi, a dolgok tőle, az ő cselekedeteitől függenek; ezzel szemben külső kontrollal az, aki úgy érzi, nincsen befolyása a saját életére (Phares, 1989).

Autizmus spektrum zavarral élő gyermek nevelése fokozottabb szülői stresszel és szorongással jár, mint akár tipikusan fejlődő, akár egyéb fejlődési zavarral vagy értelmi fogyatékossgal élő gyermek nevelése (Rodrigue és mtsai, 1990; Epstein és mtsai, 2008; Keenan és mtsai, 2016; Hutchison és mtsai, 2016; Teague és mtsai, 2018). Felmerül a kérdés, hogy ez milyen okokra vezethető vissza, hiszen az ASD nem az egyetlen, mely együtt járhat bizonyos mértékű viselkedés problémával, emellett hasonló módon terheli meg a családi rendszert, mint bármely másik fogyatékossgal. A kulcs, úgy tűnik a végrehajtó működések zavarában és az önszabályozás nehézségeiben van, hiszen az autizmus spektrum zavar (emellett az ADHD, vagyis hiperaktivitás-figyelemzavar is) kifejezetten erősen jellemezhető deficitekkel ezeken a területeken (Winsler, Abar, Feder, Schunn és Rubio, 2007). Az ASD egyik pszichológiai modellje a végrehajtó működések zavarát hangsúlyozza a felszíni, viselkedéses jegyek mögött. A kifejezés olyan, prefrontális kéreghez köthető funkciókat takar, mint a tervezett cselekvés egy cél elérése érdekében; a viselkedés folyamatos monitorozása és módosítása; a cselekvés elemeinek sorba rendezése; a viselkedés kontrollja vagy a figyelem akaratlagos irányítása (Volkmar és Wiesner, 2013). Az ezeken a területeken felmerülő problémák nagyon megterhelik a családot (Hutchison és mtsai, 2016). Hangsúlyozandó ugyanakkor, hogy az anyai stresszt és a gyermek jellemzőit is érdemes a tranzakciós szemlélet (Sameroff, 1986) keretében értelmezni, mely kétirányú, oda-vissza hatást feltételez a szülő és gyermeke között. Többen is találtak bizonyítékot a tranzakcióra, amennyiben a kutatásokban a szülői stressz fokozta a gyermek viselkedés problémáit és fordítva, a komolyabb viselkedés problémák negatívan hatottak a szülői stressz szintre (Baker, McIntyre, Blacher, Crnic, Edelbrock és Low, 2003; Lecavalier, Leone és Wiltz, 2006).

A gyermeki és környezetből eredő tényezőkön túl figyelembe kell venni a szülő saját, belső erőforrásait, pszichés forrásait és megküzdési stratégiáját is. Tunali és Power (2002) megállapítása szerint az ASD gyermek nevelése egy olyan stresszforrást jelentő szituáció, mely kevésbé kontrollálható az anya által (tehát nem tudja csökkenteni vagy életéből kirekeszteni a stressz forrását), így olyan megküzdési stratégiát igényel, melyben az anya saját magát, saját attitűdjeit változtatja meg, hogy a helyzethez alkalmazkodni tudjon (redefiníció). Az anyák által alkalmazott ilyen megküzdési stratégiák magyarázhatják az ellentmondásos kutatási eredményeket a szülők pszichés alkalmazkodását illetően. Autizmus spektrum zavarral élő gyermekek anyái (tipikusan fejlődő gyermeket nevelő anyákkal összehasonlítva) beszámolóikban nagyobb hangsúlyt fektettek anyai szerepükre és kisebb jelentőséget tulajdonítottak a karriernek, tehát teljesítményszükségletüket tulajdonképpen átértelmezték az anya-szerepre, ha már kénytelenek voltak hivatásukat feladni. Emellett kevésbé veszik figyelembe mások véleményét gyermekük viselkedéséről vagy saját nevelési szokásaikról, ami egyfajta védekezés az ellen, hogy a fogyatékossgal ürügyén sokan igyekeznek beleszólni, 'beleokoskodni' a család életébe. Ugyancsak újradefiniálták felfogásukat arról, hogy mik a meghatározói egy jó házasságnak: tipikus fejlődésű gyermekek anyái az intimitást hangsúlyozták, míg ASD gyermekek anyái főleg a szülői szerepeket és egymás támogatását emelték ki (intimitásra eléggé korlátozott idejük és energiájuk marad). Végül a szerzők megállapították, hogy akik ily módon újradefiniálták, átértelmezték bizonyos dolgokhoz való hozzáállásukat, a megküzdés egy hatékony formáját választották, mivel élettel való elégedettségük összességében nagyobb volt, mint azoknak az anyáknak, akik nem alkalmaztak ilyen stratégiákat (Tunali és Power, 2002).

Vajon hogyan tudjuk összekapcsolni a szülő nevelési stratégiáit és interakciós helyzetekben történő viselkedését az anya által átélt stressz és megterheltség-érzés mértékével? A legtöbb kutatás (Becker, 1964; Maccoby és



*Martin*, 1983; *Baumrind*, 1967), melyet neveléssel kapcsolatban végeztek két dimenzióhoz nyúlik vissza. Az első határozza meg, hogy milyen mértékben próbálja meg a szülő korlátozni a gyermeket, a második dimenzió a szülők érzelmi viszonya gyermekükhöz. Fogyatékossgal élő gyermekek szüleinél főleg magas kontrollal jellemezhető stratégiákat találtak (a tipikusan fejlődő gyermekek szüleinevel összehasonlítva), gyerekükkel való interakcióikban irányítóbbnak, 'tolakodóbbnak' írták le őket (*Robinson és Eyberg*, 1981; *Breiner és Forehand*, 1982; *Cielinski és mtsai*, 1995; *Conti-Ramsden és Perez-Pereira*, 1999; *Pino*, 2000; *Doussard-Roosevelt és mtsai*, 2003; *Wolfson és Grant*, 2006). Más vizsgálatok szerint az irányító stratégiák alkalmazása és kontroll szint a fogyatékossgal súlyosságával nő (*Roskam*, 2005; *Roskam és Schelstraete*, 2007). Ugyanakkor több kutatásban nem találtak különbséget különböző klinikai és tipikusan fejlődő csoportok között (*Rutgers és mtsai*, 2007; *Gilmore és mtsai*, 2009).

A sok esetben ellentmondó kutatási eredmények háttérben módszertani problémákat és különbségeket lehet fölfedezni, hiszen nem mindegy, hogy az anyai viselkedést kérdőívvél mérik (az anya számol be saját nevelési viselkedéséről), vagy megfigyeléssel (ekkor a gyermek aktuális viselkedéséhez is lehet viszonyítani az anyáét); a vizsgálatokban különböző kontextusokban figyelték meg a szülő-gyermek diádokat vagy egyáltalán nem vették figyelembe a kontextust; végül az is befolyásoló tényező lehet, hogy a tipikusan fejlődő és sajátos nevelési igényű gyermekeket illesztették-e mentális kor szerint, ugyanis a szülők inkább igazodnak a gyerek észlelt kompetenciáihoz, mint a kronológiai korához. Azoknak a vizsgálatoknak a hátulütőire, melyekben a nevelési stílust *csak* az anyával felvett kérdőívvél igyekeznek felmérni *Bögels és Melick* (2004) mutatott rá. Megállapították, hogy az egy adatközlőtől származó információkra nem lehet egyértelműen megbízható eredményt építeni: az anyák hajlamosabbak voltak saját nevelési stílusukról kedvezőbben nyilatkozni, mint amilyen az valójában, illetve mint ahogy arról gyermekük vagy férjük beszámolt.

Elképzelhető, hogy a szülői nevelési stílus hatással van az anyai stressz és gyermek viselkedése közötti kölcsönös kapcsolatra, amennyiben fokozni vagy csökkenteni tudja a gyermek negatív viselkedéseit, így befolyásolva a köztük lévő tranzakcionális viszonyt (*Wolfson és Grant*, 2006). A gyenge önszabályozással és a végrehajtó funkciók zavarával jellemezhető gyerekek szigorúbb szülői magatartást válthatnak ki (*Deater-Deckard*, 2004), a szigorúbb és fokozott kontrollal jellemezhető szülői viselkedés pedig sok esetben megnövekedett stresszrel jár együtt (*Bögels és Melick*, 2004; *Wolfson és Grant*, 2006). Mindez a gyermeknél további viselkedés problémák megjelenéséhez vezethet. Valóban ennyire nehezített lenne a helyzet akkor, ha a szülő fogyatékossgal, illetve autizmus spektrum zavarral élő gyermeket nevel? A viselkedés problémákkal küzdő gyerekek közel sem mindegyike vált ki szigorúbb szülői magatartást. Habár ASD gyermekek szülei fokozott stresszt élnek át tipikusan fejlődő gyerekek szüleihez képest, lehetséges, hogy az átélt stressz típusa és kapcsolata a nevelési stílussal és gyermek viselkedésével eltérő attól függően, hogy a gyermek milyen típusú fogyatékossgal él (*Hutchison és mtsai*, 2016).

Ahhoz, hogy szakemberként megfelelően tudjuk támogatni a sajátos nevelési igényű gyermekek fejlődését, nem szabad szem elől tévesztenünk azt, hogy a gyermek elsődleges és legfontosabb közege a család és a család közvetítésével, indirekt módon számos egyéb hatásrendszer befolyása érvényesül. A fogyatékossgal élő gyermekek nevelésével, a szülők pszichés egészségével kapcsolatos kutatások hozzásegítenek minket ahhoz, hogy komplexebb és differenciáltabb módon gondolkodhassunk a családok helyzetéről, nehézségeiről, ami kiindulópont lehet a fogyatékossgal élő gyermeket nevelő szülők hatékonyabb pszichés és gyakorlati megsegítése felé.

### Felhasznált irodalom

Affleck, G., McGrade, B., Mc Queeney, M. és Allen, D. (1993): A kapcsolatra összpontosító korai intervenció ígérete fejlődési

- zavarok esetén. In: Kedl M., Borbély S. (szerk): *Szemelvénygyűjtemény a korai gyógypedagógiai gondozás-fejlesztés témaköréből*. I. kötet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 132–152.
- Ari P. K. és Czibere Cs. (2006): *Inkluzív nevelés. Ajánlások értelmileg akadályozott gyerekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez*. Az értelmi akadályozottság. Sulinova, Budapest, 6–11.
- Baker, B. L., McIntyre, L. L., Blacher, J., Crnic, K., Edelbrock, C. & Low, C. (2003): Pre-school children with and without developmental delay: Behaviour problems and parenting stress over time. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47, 217–230.  
<https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2003.00484.x>
- Baumrind, D. (1967): Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43–88.
- Becker, W. C. (1964): Consequences of different kinds of parental discipline. In: Hoffman, M. L. & Hoffman, L. W. (eds.): *Review of child development research*. Vol. 1. New York, Russel Sage Foundation.
- Belsky, J. (1984): The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83–96.  
<https://doi.org/10.2307/1129836>
- BNO-10 zsebkönyv DSM-IV-TR meghatározásokkal*, 2004, Animula Kiadó, Budapest
- Borbély S., Jászberényi M. és Kedl M. (1985): A nehezített szülőszerep megismerése a fogyatékos gyermekek korai gondozása során. *Gyógypedagógiai Szemle*, 12. 3. sz., 198–203.
- Bögels, S. M. & Melick, M. (2004): The relationship between child-report, parent self-report, and partner report of perceived parental rearing behaviors and anxiety in children and parents. *Personality and Individual Differences*, 37, 1583–1596.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.02.014>
- Breiner, J. & Forehand, R. (1982): Mother-child interactions: A comparison of a clinic-referred developmentally delayed group and two non-delayed groups. *Applied Research in Mental Retardation*, 3, 175–183.  
[https://doi.org/10.1016/0270-3092\(82\)90006-6](https://doi.org/10.1016/0270-3092(82)90006-6)
- Bronfenbrenner, U. (1986): Ecology of the family as a context for human development: research perspective. *Developmental Psychology*, 22, 723–742.  
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Chess, S. és Thomas, A. (1999): *Goodness of Fit: Clinical Applications from Infancy through Adult Life*. Psychology Press, New York.
- Cielinski, K. L., Vaughn, B. E., Seifer, R. & Contreras, J. (1995): Relations Among Sustained Engagement During Play, Quality of Play, and Mother-Child Interaction in Samples of Children with Down-syndrome and Normally Developing Toddlers. *Infant Behavior and Development*, 18, 163–176.  
[https://doi.org/10.1016/0163-6383\(95\)90046-2](https://doi.org/10.1016/0163-6383(95)90046-2)
- Cole, M. és Cole, S.R. (2003): *Fejlődéslektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Conti-Ramsden, G. & Perez-Pereira, M. (1999): Conversational interactions between mothers and their infants who are congenitally blind, have low vision, or are sighted. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 93. 11. sz., 691–704.
- Deater-Deckard, K. (2004): *Parenting stress*. Yale University Press, New Haven, CT.  
<https://doi.org/10.12987/yale/9780300103939.001.0001>
- Derguy, C., Bailara, K. M., Michel, G., Roux, S. & Bouvard, M. (2016): The need for an ecological approach to parental stress in autism spectrum disorders: The combined role of individual and environmental factors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 1895–1905.  
<https://doi.org/10.1007/s10803-016-2719-3>
- Csepregi András, Horváth Krisztina és Simó Judit (2011): *Az autizmus spektrum zavarok szűrési diagnosztikai modellje*. Fogyatékos Személyes Esélyegyenlőségéért Közalapítvány.
- Csiky Erzsébet (2006): A korai intervenció pszichológiai vonatkozásai. In: Rosta Katalin (szerk) *Add a kezed! A mentális fejlődés segítése sajátos nevelési igényű gyermekeknél*. Logopédiai Kiadó, Budapest, 7–14.
- Danis Ildikó és Kalmár Magda (2011): A fejlődés természete és modelljei, In: Danis Ildikó, Farkas Mária, Herczog Mária és Szilvási Léna (szerk.): *A génektől a társadalomig: a kora gyermekkori fejlődés színterei*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest, 76–122.
- Doussard-Roosevelt, J. A., Joe, C. M., Bazhenova, O. V. & Porges, S. W. (2003): Mother-child interaction in autistic and nonautistic children: characteristics of maternal approach behaviors and child social responses. *Development And Psychopathology*, 15. 2. sz., 277–295.

- Dubrowska, A. & Pisula, E. (2010): Parenting stress and coping styles in mothers and fathers of pre-school children with autism and Down-syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, **54**. 3. sz., 266–280.  
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01258.x>
- Egészségügyi szakmai irányelv – Az Autizmusról/ Autizmus spektrum zavarokról.* Emberi Erőforrások Minisztériuma- Egészségügyért Felelős Államtitkárság, Egészségügyi Szakmai Kollégium, 2017.
- Epstein, T., Saltzman-Benaiah, J., O'Hare, A., Goll, J. C. & Tuck, S. (2008): Associated features of Asperger Syndrome and their relationship to parenting stress. *Child: Care, Health & Development*, **34**. 4. sz., 203–511.  
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2008.00834.x>
- Families: the impact of autism.* An A-Z listing of information sheets produced by the Autism Helpline and Information Centre in response to the most frequently-asked questions.
- Ferenczi Szilvia (2011): A szülő és a gyermek adottságai: temperamentum, személyiség – az egymásra hangolódás lehetőségei In: Danis Ildikó, Farkas Mária, Herczog Mária és Szilvási Léna (szerk.): *A génektől a társadalomig: a kora gyermekkori fejlődés színterei.* Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest, 282–319.
- Gilmore L., Cuskelly, M., Jobling A. és Hayes, A. (2009): Maternal support for autonomy: Relationships with persistence for children with Down syndrome and typically developing children. *Research in Developmental Disabilities*, **30**. 5. sz., 1023–1033.  
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.02.005>
- Guzell, J. R. & Vernon-Feagans, L. (2004): Parental Perceived Control Over Caregiving and Its Relationship to Parent-Infant Interaction. *Child Development*, **75**. 1. sz., 134–146.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00659.x>
- Hassall, R., Rose, J. & McDonald, J. (2005): Parenting stress is mothers of children with an intellectual disability: the effect of parental cognitions in relation to child characteristics and family support. *Journal of Intellectual Disability Research*, **49**. 6. sz., 405–418.  
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00673.x>
- Hatos Gyula (2000): Az értelmileg akadályozott gyerekek az óvodában és az iskolában. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógynevelési alapismeretek.* ELTE BGGyFK, Budapest, 409–429.
- Hatos Gyula (2008): *Az értelmi akadályozott-sággal élő emberek: nevelésük, életük.* BGGyTF, Budapest.
- Hutchison, L., Feder, M., Abar, B. & Winsler, A. (2016): Relations between Parenting Stress, Parenting Style, and Child Executive Functioning for Children with ADHD or Autism. *Journal of Child and Family Studies*, **25**. 12. sz., 3644–3656.  
<https://doi.org/10.1007/s10826-016-0518-2>
- Jordan, R. (2007): *Autizmus társult értelmi sérüléssel.* A kettős diagnózis jelentősége. Kapocs Kiadó, Budapest, 12–31.
- Kasari, C., Sigman, M., Mundy, P. & Yirmiya, N. (1988): Caregiver interactions with autistic children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, **16**, 45–56.  
<https://doi.org/10.1007/BF00910499>
- Kálmán Zsófia (2004): *Bánatkő. Sérült gyermek a családban.* Bliss Alapítvány, Budapest.
- Keenan, B. M., Newman, L. K., Gray, K. M. & Rinehart, N. J. (2016): Parents of children with ASD experience more psychological distress, parenting stress, and attachment-related anxiety. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **46**. 9. sz., 2979–2991.  
<https://doi.org/10.1007/s10803-016-2836-z>
- Kósa Éva (2006): A szociális fejlődés alapkérdései. In: Oláh Attila és Bugán Antal (szerk.): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 259–328.
- Kullmann Lajos és Kun Helga (2004): „...el kell-e felejtenünk az orvosi modellt...?” A fogyatékosok jelensége az orvostudományban. In: Zászkaliczky Péter és Verdes Tamás (szerk.): *Tágabb értelemben vett gyógynevelés.* ELTE BGGyFK és Kölcsey Ferenc Protestáns Szakkollégium, Budapest, 69–90.
- Laskey, B. J. & Cartwright-Hatton, S. (2009): Parental discipline behaviours and beliefs about their child: associations with child internalizing and mediation relationships. *Child: Care, Health & Development*, **35**. 5. sz., 717–727.  
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2009.00977.x>
- Lányiné Engelmayer Ágnes (1996): Az értelmi fogyatékosok fogalom változása az értelmi fogyatékosokkal élő emberekre vonatkozó tudás és az emberszemlélet változásának tükrében. In: Lányiné Engelmayer Ágnes *Értelmi fogyatékosok pszichológiája. I. kötet. Régi nézetek új megközelítésben.* ELTE BGGyFK, Budapest, 40–83.

- Lányiné Engelmayer Ágnes (2009): *Intellektuális képességszavar és pszichés fejlődés*. Medicina Kiadó, Budapest.
- Lecavalier, L., Leone, S. & Wiltz, J. (2006): The impact of behaviour problems on caregiver stress in young people with autism spectrum disorders. *Journal of Intellectual and Disability Research*, 50, 172–183.  
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00732.x>
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983): Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In: P. H. Mussen, & E. M. Hetherington (eds.) *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social behavior*. Wiley, New York., 1–101.
- Margitics Ferenc (2009): *A szülői mesterség iskolája*. Scolar kiadó, Budapest.
- Matson, J., Fadstad, J. C. és Mahan, S. (2009): Cutoffs, norms, and patterns of comorbid difficulties in children with developmental disabilities on the Baby and Infant Screen for Children with Autism Traits (BISCUIT-Part 2). *Research in Developmental Disabilities*, 30, 1221–1228.  
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.04.004>
- Minuchin, P. (1985): Families and individual development: Provocations from the field of family therapy. *Child Development*, 56, 289–302.  
<https://doi.org/10.2307/1129720>
- Minuchin, P. (1988): Relationships within the family: a systems perspective on development. In: Hinde, R.A. & Stevenson-Hinde, J. (eds.): *Relationships within families: mutual influences*. Clarendon, Oxford, 7–26.
- Myers, B., Mackintosh, Virginia H. & Goin-Kochel Robin P. (2009): „My Greatest Joy and My Greatest Heart Ache:” Parents’ Own Words on How Having a Child in the Autism Spectrum Has Affected Their Lives and Their Families’ Lives. *Research in Autism Spectrum Disorders*. Jul-Sep, 670–684.  
<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.01.004>
- Peeters, T. (2007): *Autizmus. Az elmélettől a gyakorlatig*. Kapocs Kiadó, Budapest.
- Peterander, F. & Speck, O. (1996): Subjektive Belastungen. Mütter Schwerbehinderter Kinder in der Frühförderung. *Geistige Behinderung*, 2, 95–106.
- Phares, E. J. (1989): Kontrollhely. In: Szakács Ferencs (szerk) *Személyiséglélektani szöveggyűjtemény IV/1*. Tankönyvkiadó, Budapest, 101–151.
- Pino, O. (2000): The effect of context on mother’s interaction style with Down’s syndrome and typically developing children. *Research in Developmental Disabilities*, 21. 5. sz., 329–346.  
[https://doi.org/10.1016/S0891-4222\(00\)00046-9](https://doi.org/10.1016/S0891-4222(00)00046-9)
- Radványi Katalin (2006): A gyermek szocializációját elősegítő tényezők a korai gyógypedagógiai segítségnyújtásban. *Gyógypedagógiai Szemle*, 34. 4. sz., 266–275.
- Radványi Katalin (2013): *Legbelső kör: a család. Eltérő fejlődésű vagy krónikus beteg gyermek a családban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Robinson, E. A. & Eyberg, S. M. (1981): The dyadic parent–child interaction coding system: Standardization and validation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49. 2. sz., 245–250.  
<https://doi.org/10.1037/0022-006X.49.2.245>
- Rodrigue, J. R., Morgan, S. B. & Geffken, G. (1990): Families of autistic children: psychosocial functioning of mothers. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 371–379.  
[https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1904\\_9](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1904_9)
- Roskam, I. (2005): A comparative study of mothers’ beliefs and childrearing behaviour: The effect of the child’s disability and the mother’s educational level. *European Journal of Psychology of Education*, 20. 2. sz., 139–153.  
<https://doi.org/10.1007/BF03173504>
- Roskam, I. & Schelstraete, M.-A. (2007): A qualitative analysis of mothers’ childrearing behavior towards their disabled child. *Research in Developmental Disabilities*, 28. 2. sz., 130–144.  
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2006.02.002>
- Rutgers A., Ijzendoorn, M., Bakermans-Kranenburg, M., Swinkels, S., Daalen, E., Dietz, C., Naber, F., Buitelaar, J. & Engeland, H. (2007): Autism, Attachment and Parenting: A Comparison of Children with Autism Spectrum Disorder, Mental Retardation, Language Disorder, and Non-clinical Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35. 5. sz., 859–870.  
<https://doi.org/10.1007/s10802-007-9139-y>
- Sameroff, A. J. (1986): Environmental context of child development. *Journal of Pediatrics*, 109, 192–200.  
[https://doi.org/10.1016/S0022-3476\(86\)80604-7](https://doi.org/10.1016/S0022-3476(86)80604-7)
- Teague, S. J., Newman, L. K., Tonge, B. J., Gray, K. M. & The MHYPeDD team (2018): Caregiver Mental Health, Parenting Practices, and Perceptions of Child Attachment in

- Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **48**. 8. sz., 2642–2652.  
<https://doi.org/10.1007/s10803-018-3517-x>
- Telesi B. (2001): *Kézikönyv a családról, II. kötet*. Korda kiadó, Kecskemét.
- Volkmar, F. R. és Wiesner, L. A. (2013): *Az autizmus kézikönyve. Amit minden szülőnek, családtagnak és tanárnak tudnia kell*. Autisták Országos Szövetsége, Budapest.
- Weiss, M. J. (2002): Hardiness and social support as predictors of stress in mothers of typical children, children with autism, and children with mental retardation. *Autism*, **6**. 1. sz., 115–130.  
<https://doi.org/10.1177/1362361302006001009>
- Winsler, A., Abar, B., Feder, M. A., Schunn, C. D. & Rubio, D. A. (2007): Private speech and executive functioning among highfunctioning children with autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **37**, 1617–1635.  
<https://doi.org/10.1007/s10803-006-0294-8>
- Wolf, L.C., Noh, S., Fisman, S. N. & Speechley, M. (1989): Brief report. Psychological effects of parenting stress on parents of autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **19**. 1. sz., 157–166.
- Woolfson, L. & Grant, E. (2006): Authoritative parenting and parental stress in parents of pre-school and older children with developmental disabilities. *Child: Care, Health & Development*, **32**. 2. sz., 177–184.  
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2006.00603.x>
- Zwaigenbaum, L., Bryson, S., Rogers, T., Roberts, W., Brian, J. & Szatmári, P. (2005): Behavioral manifestations of autism in the first year of life. *International Journal of Developmental Neuroscience*, **23**. 2–3. sz., 143–152.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijdevneu.2004.05.001>
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 4. § 25. bekezdés.

### Education of children with special needs

*The objective of this synthesizing study is to demonstrate in the theoretical frame of the dynamical system approaches, what kind of differences might be in maternal child-rearing behaviour, in mother-child interactions and in parenting stress effect on the mother in case of child rearing of children with special needs and typical development. Child development (either typical or atypical) can not be studied torn from its environment in what it is part of: family system as well as the broader indirect way effecting systems like institutional rearing, society or culture. A child is active organizer of his/her environment, including the own development conditions from the very beginning: his/her capabilities, abilities, personality and the characteristic of the parents, and the broader environment dynamically effect on each -other. Based on analysis of many empiric research, the study tries to examine how the intellectual disability or its gravity have influence how can be a mother controlled in child-rearing or how much is she the directing one in mother-child interactions. The study tries to examine, how the intellectual disability or its severity have influence on mother's controlling child-rearing behavior, or how much is she the directing one in mother-child interactions. The study also analyses (without the intention of being exhaustive), what happens to the mental health of parents rearing children with special needs and weather it might be relationship between rearing behaviour and the burden of family caregivers parenting stress.*

**Keywords:** dynamical system approach, child-rearing practices, mother-child interactions, autism spectrum disorder, intellectual disability

- Mándoki Noémi (2018): A fogyatékossgal élő gyermek nevelése: anya-gyermek interakciók, anyai nevelési viselkedés és szubjektíven megélt megterheltség eltérő fejlődésmenet esetén. *Gyermeknevelés*, **6**. 3. sz., 1–18.

# A gyermeknyelvkutatás aspektusai Magyarországon

## Előszó A gyermeknyelv aspektusai szám elé

### M. PINTÉR TIBOR

Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Magyar Nyelvtudományi Tanszék

*A magyarországi gyermeknyelvkutatások többféle nyelvészeti és nem nyelvészeti területet érintenek. A Gyermeknevelés folyóirat A gyermeknyelv aspektusai különszáma a szinkrón kutatások közül mutat be néhányat annak jeléül, hogy érzékelhető legyen a problémakör széleskörű beágyazottsága. A folyóirat szerkezetének megfelelően a szám írásai három csoportba rendeződnek: 1. különféle szinkrón kutatásokat bemutató tanulmányok (elsősorban a szociolingvisztika, beszédkutatás, nyelvtanulás-nyelvvizsgáztatás és gyermekirodalom köré szervezve); 2. nyelvfejlesztést bemutató jó gyakorlatokat tartalmazó műhelymunkák (beszédfejlesztés és diszlexiakezelés) és 3. gyermeknyelvet szűkebb és tágabb felfogásban érintő kötetek ismertetései, illetve recenziója.*

**Kulcsszavak:** gyermeknyelv, nyelvtudomány, szociolingvisztika, beszédkutatás, nyelvtanulás

A gyermeknyelv iránti tudományos érdeklődés első komolyabb jelei a 19. század végi darwinista evolucionalista érdeklődésre vezethetők vissza. Az első komolyabb magyar gyermeknyelvi munka Balassa József kétrészes tanulmánya, melynek első részében leírja fia nyelvtanulásának első szakaszát, a másodikban pedig behaviorista nézeteit fejt ki (Balassa, 1983). A kor eszméinek megfelelően a gyermeknyelvre elsődlegesen mint a gyermeki pszichika, belső lélek kifejezésre jutásának eszközére tekintettek, egy olyan vizsgálható entitásra, amelyen keresztül jobban megismerhető a gyermeki lélek, a gyermek fejlődésének különböző – a nyelvvel összefüggésbe hozható, de nem nyelvi – szakaszai. A nyelvészet irodalomtól és filozófiától történő függetlenedése, a különböző nézetek önállósodása és az ezzel összefüggésbe hozható nyelvészeti diszciplínák autonomizálódása differenciáltabb gondolkodást hoz a gyermeknyelvkutatásokban is. Így, a modern gyermeknyelvkutatások elsősorban a chomskyánus nyelvfelfogás gyakorlat-orientált problémafelvetései mentén indultak meg az 1960-as években.

A 20. század közepének jellemzően behaviorista kutatási irányzatai mellett megjelen-

nek a kognitív és szociális elméletek, amelyek magával hozták a differenciáltabb problémafelvetést és azt a társas-kognitív szemléletet, amelyre a nyelvtudomány addig nem fordított kellő figyelmet (érzékletes példa erre Basil Bernstein és az általa vezetett kutatócsoport nyelvészeti felvetései és kutatásai, melyek során olyan következtetéseket is meghoznak, amelyek a kibontakozó tudomány szellemében formabontóak voltak, ám a későbbi – részletesebb és árnyaltabb – kutatások megcáfolták azokat: például a gyermekek korlátozott kódjára és annak szerepéről alkotott nézetek; bővebben Réger, 2002). A klasszikus felfogásoktól (született nyelvalkotás, a környezet csekély szerepe, pszichológizáló felfogás) indulva, ahol a gyermek elméje kerül a központba és a nyelv annak 'mutatója' a kutatások egyre több figyelmet szentelnek a gyermeket körülvevő környezetnek, amely formálja a nyelvet és a nyelvhasználatot egyaránt (a klasszikus, saussure-i értelemben a *langue*-ot és *parole*-t egyaránt).

A magyarországi kutatásokban elsősorban angol–amerikai mintára készült (vagy épp azok cáfolataként) megjelenő kutatások (Pléh Csaba, Pap Mária, Lengyel Zsolt, később

Réger Zita) a gyermeknyelvet mint a szociális környezet által befolyásolt entitást vizsgálják. A nyelvészeti, szociolingvisztikai kutatások mellett kibontakozóban vannak más irányzatok is, így a kisgyermek fonetika és fonológiai reprezentációját vizsgáló kutatások (Hirschberg Jenő, Szende Tamás, Lengyel Zsolt vagy Gósy Mária), a grammatika kiépülését, elsajátításának menetét célzó vizsgálatok (Vértes O. András, S. Meggyes Klára, Pléh Csaba vagy Gósy Mária), illetve a szókinccs elsajátításának menetére, sajátosságaira vonatkozó kutatások (Lengyel Zsolt). Az 1960–1990-es évek kutatásait a chomskyánus felfogás és a behaviorista felfogás kettőssége jellemzi. Kiindulópontként a nyelvvelsajátítás mozzanatainak biológiai építkező jellegét említeném, ahol a vernakuláris nyelv artikulációs bázisának kialakulására mint a szelekciós tanulás (ti. az „eredetileg kódolt hangkészletből” és intonációs sémáiból csak azok a mozzanatok maradnak meg, amelyek a csecsemő környezetében megvannak) eredményére tekintettek<sup>1</sup>, illetve a környezeti hatások hangsúlyozását kiemelő behaviorista (pedagógiai szemléletű), pragmatikai indíttatású elméletek formáltak (bővebben lásd Pléh, 2006)

A nyelvészeti megközelítés mellett a 20. század vége felé Magyarországon is megjelennek a nyelvpatológiai kutatások, amelyek fókuszában a spontán beszéd fejlődési elmaradásai állnak (specifikus nyelvi elmaradás vagy Specific Language Impairment), a hangsúlyt a különféle nyelvi és patológiai devianciák kutatására és azok gyógyítására, fejlesztésére helyezik (például Pléh Csaba, Kas Bence, Lukács Ágnes vagy Rosta Katalin).

A jelenkor kutatási irányainak összefoglalása vagy akár valamelyik szeptének bemutatása jelentősen meghaladná e bevezető kereteit. Ugyanakkor – a részletesebb háttér bemutatása nélkül is – kijelenthető, hogy a modern kutatásokat a szervezethez magasabb foka

jellemzi, amelyben a gyermeknyelvi korpuszok építésének és használatának is nagy szerepe van. A gyermeknyelvi korpuszok ugyanis – egyebek mellett – lehetőséget adnak az egyéni sajátosságok vizsgálatának elszakadásától, és támogatják az egyes kor- vagy szociális csoportokat bemutató, azok jellemző tulajdonságaira szorítkozó kutatások kivitelezését (a Labov által említett 'lepkéhálóval' történő adatgyűjtés immáron már a múlté).

A gyermeknyelvhez történő közelítés – a nyelv összetettsége miatt is – ma holisztikusabb módokat követel (e megközelítés látszik Gyarmathy Éva írásában is, vö. Gyarmathy, 2018). Az állapotfelmérés, -leírás mellett a kutatók nagy hangsúlyt helyeznek nem csak a nyelvi zavarok kezelésére, hanem a megfelelő időben történő diagnosztizálásra is. Ennek mérföldköve volt az első nagymintás fejlődésvizsgáló rendszer, a Nagy József és kutatócsoportja által készített PREFER (Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 4–7 éves gyermekek számára), amely az óvodáskorúak nyelvi fejlődését (és fejlettségét) egyéb más készségekkel együttesen, azok egymásra hatásának tudatában vizsgálta (a *tudáshoz* tartozó területek között a következőket nézték: 1. anyanyelv: beszédtechnika, általános szókinccs, relációs szókinccs, utánmondás, következtetés, kijelentés; 2. matematika: számlálás, mennyiség; 3. manipulatív gondolkodás; 4. írásmozgás-koordináció). A Nagy Józsefék által kifejlesztett tesztelési eszközt a későbbiekben továbbfejlesztették, Józsa Krisztián és kutatócsoportja ennek alapján fejlesztette ki a ma is széles körben használatos DIFER (Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára) programcsomagot, amely egyebek mellett a gyermeknyelv és hozzá kapcsolódó készségeket és képességeket is vizsgál (mér és fejleszt) – vö. Józsa, 2016. A komplex fejlesztés lehetőségei ma már nem korlátozódnak kizárólag a közoktatás keretei közé, a szülők (és a fejlesztők) számára nagy segítséget nyújtanak a különféle infokommunikációs eszközök, például a tableten vagy telefonon futtatható programok.

A gyermeknyelvi kutatások felettébb szer-teágazóak: a leíró nyelvészeti kutatásoktól

<sup>1</sup> A mai nézetek ezt már több oldalról is megcáfolták, például a prenatális nyelvi környezet hatásának hangsúlyozásával (lásd például jelen szám Györkö Enikő és Klein Ágnes tanulmányát).

indulóan a szociolingvisztikai, esetleg nyelvpatológiai kutatások között széles skálán mozognak. A *Gyermeknevelés* folyóirat *A gyermeknyelv aspektusai* különszáma a szinkrón kutatások közül mutat be néhányat annak jelöl, hogy érzékelhető legyen a problémakör széleskörű beágyazottsága. A folyóirat szerkezetének megfelelően a szám írásai három csoportba rendeződnek: 1. különféle szinkrón kutatásokat (a szerkesztő által kedvelt és művelt témakörökben, elsősorban a szociolingvisztika, beszédkutatás, nyelvtanulás-nyelvvizsgáztatás és gyermekirodalom köré szervezve) bemutató *tanulmányok*; 2. nyelvfejlesztést bemutató jó gyakorlatokat tartalmazó műhelymunkák és 3. gyermeknyelvet szűkebb és tágabb felfogásban érintő kötetek ismertetései, illetve recenziója. A folyóiratszámába került tanulmányok és műhelyek témáit elsősorban a szerkesztő személye köti össze. A szerkesztés pedig nem ment volna a lektorok őrző szeme és nagy tudása nélkül, akiknek ezúton is köszönöm áldozatos munkájukat.

*A gyermeknyelv aspektusai* tematikus szám tanulmányi négy – szélesebb – témakört járnak körül. Az első témakört (nyelvelsajátítás a szociolingvisztika szemszögéből) *Schmidt Ildikó* írása kezdi. A szerző azt mutatja be, hogy miként jelenik meg az iskolakészültség fogalma magyarországi és nemzetközi viszonylatban, milyen megoldásokat nyújtanak annak eléréséhez a különböző oktatási rendszerek. A bevándorló gyermekek speciális fejlesztésén keresztül egy olyan modellértékű magyar kezdeményezést mutat be, amely a magyar nyelv sajátosságainak és a magyar iskolakészültség kritériumainak figyelembe vételével próbál sikereket elérni. *Karmacs Zoltán* hosszabb tanulmányában az etnikailag heterogén (kárpátaljai magyar családok, háromnyelvű – magyar, ukrán és orosz –, többkultúrájú környezetben) családokban nevelkedő óvodáskorú gyermekek mindennapi nyelvhasználatának jellegzetességeire, nyelvhasználati stratégiáinak feltárása fókuszált. Élőnyelvi példákkal alátámasztva világít rá arra, hogy a gyermekek milyen nyelv választási, nyelvhasználati stratégiákon keresztül választanak

nyelvet a szülővel való kommunikációban, hogyan viselkednek számukra idegen felnőttekkel, illetve hogy nyelv választásukat milyen mértékben befolyásolja a téma, élethelyzet vagy egyéb körülmények. *Márkus Éva* és *Gölcz Mira* tanulmánya a magyarországi német nyelvoktatás jelenlegi helyzetére fókuszálva enged betekintést a magyarországi németek nyelvi asszimilációjába, bemutatva a rájuk jellemző kétnyelvűségi típust, illetve diglossziát és jellemző nyelvelsajátítási szokásaikat. A német anyanyelv elsajátítása túlnyomórészt intézményes keretek között, nemzetiségi óvodában és a nemzetiségi iskolák alsó tagozatán történik, amely folyamat során a korai kezdés fontossága elsőrangú a nyelvelsajátítás sikeressége szempontjából. A cikk ismerteti továbbá a magyarországi nemzetiségi köznevelési, -oktatási rendszer jogszabályi hátterét, a nemzetiségi pedagógusképzést és azokat a modern pedagógiai módszereket, melyekkel a gyermekkori nyelvelsajátítás az életkornak megfelelően történik.

A szociolingvisztikai írásokat *Györkö Enikő* és *Klein Ágnes* (Tipikus és Atipikus Gyermeknyelvfejlődési Kutatócsoport) átfogó tanulmánya vezeti át a nyelvfejlődés folyamatait, illetve nyelvpatológiai témákat bemutató írásokat tartalmazó részbe. A tanulmány, a kutatócsoport megalakulása kapcsán csupán egy rövid, de meghatározó periódust emel ki a gyermeknyelv fejlődésének hosszabb folyamatából. Azt a szakaszt, amelyben a kezdetben ügyetlennek tűnő hangadási próbálkozásoktól az akaratlagos mozzanatokig tartó alapozó időszakba jut a gyermek, ahol artikulációs rendszere az életkori beszédhibák mellett éretté válik az első érthető szavak kiejtésére. A tanulmány emellett röviden kitér a nyelvelsajátítás prenatális és posztnatális mozzanataira is. *Gyarmathy Éva* tanulmánya a diszlexia komplex okrendszerére hívja fel a figyelmet. Írása arra is felhívja a figyelmet, hogy a nyelvfejlődés zavarai és a tanulási zavarok hátterében megjelenő neurológiai eltérések vannak. A beszédfejlődésben megmutatkozó nyelvfejlődési zavarok az olvasásban is zavart okozhatnak, de az olvasási zavarok kialakulásában



nem feltétlen és nem egyetlen a nyelvfejlődési zavarok hatása, és a nyelvfejlődési zavar sem feltétlenül okoz diszlexiát. Tanulmánya segíti az olvasót az olvasási és egyéb képességek elsajátításának folyamatához kapcsolódó eltérések profiljának megismerésében. Az olvasó megtudhatja, hogy a nyelvfejlődést elősegítő és a diszlexiát megelőző módszerek sok tekintetben hasonlóak és kiegészítik egymást. A nyelvpatológiai írásokat *Rosta Katalin* folytatja, aki írásában az óvodáskori beszédzavarokat tipizálja, illetve jellemzi röviden. Az óvodáskori beszédzavarok a nyelvfejlődés természetes velejárói lehetnek, azok kezelése pedig azok típusától és a gyermek társas kapcsolathálójától is függ (látenszen – és ki nem mondva – utalva arra, hogy a bevezetőben már említett bernsteini nézetek önmagukban nem rosszak, csak helyén kell őket kezelni). A gyermekkori beszédhibák egyik sajátossága a dadogás. *Lajos Péter*, *Bacsárdi Csilla* és *Molnár Zita* tanulmánya a kötődés a dadogás kialakulásában betöltött jelentőségét próbálja meg szakirodalmi adatokkal igazolni. A tanulmányból kiderül, hogy a kötődés kutatása a pszichológia szakirodalmában jelentős hangsúllyal van jelen. A szerzők írásukban a kötődés négy alappilléret emelik ki: a biztonság, az interakció, a leválás és a viselkedés hatását és összefüggéseit vizsgálják a dadogásban. Értelmezésükben a dadogás egy koragyermekkori traumára, a kötődés megszakadására, a szeparációra, illetve a kommunikáció zavarára adott reakció. Az írás a kötődés változatos szerepvilágát mutatja be a dadogás kialakulásában. *Bóna Judit* összefoglaló tanulmánya a magyar gyermekek beszédfejlődésével kapcsolatos eredményeket mutatja be hároméves kortól kamaszkorig. Kitér a beszédszervek változásaira, a kiejtés, a szókincs és a nyelvtan fejlődésére, majd bemutatja a folyamatos beszéd fejlődésének legfontosabb jellemzőit. Röviden arról is szól, hogyan alkalmazzák a gyermekek a beszédet különféle kommunikációs szándékaik kifejezésére, illetve a társalgásban való megfelelő részvétellel.

A nyelvtanulás folyamatában kulcsfontosságú szótárak használata nem triviális, an-

nak elsajátítása célzott ismeretek tudását és készségek, képességek ismeretét feltételezi – tudhatjuk meg *P. Márkus Katalin* tanulmányából. A szerző a Maxim Kiadó által Grimm Szórársorozatban megjelentetett angol–magyar, magyar–angol tanulószótárának, illetve gyerekszótárának szerzője, írásában a szótárhasználati munkafüzetek szerepét, fontosságát hangsúlyozza. Elméleti bevezetője után szemelvényeken keresztül mutatja be az általa készített és megjelenés előtt álló szótárhasználati munkafüzetet, illetve annak szerepét a szótárhasználat oktatásában, a használat elsajátításában. *Öveges Enikő* tanulmányának célja, hogy bepillantást nyújtson a ma Magyarországon a gyermekek, azaz a köznevelésben tanulók számára kötelező, illetve elérhető nyelvi mérésekről és vizsgákról. Összefoglalása négy nyelvi tesztre tér ki: az idegen nyelvi és a célnyelvi mérésekre, az érettségire és a nyelvvizsgákra, ezen belül az államilag elismert és a junior vizsgákra. A vizsgákat céljaik és felépítésük szempontjából is vizsgálja, áttekinti az elérhető vizsgaeredményeket és idevágó elemzéseket, valamint bemutatja hozadékaikat és esetleges hátrányaikat. Összességében képet ad arról, hogy az ezredforduló óta kiépült, komplex nyelvi vizsga rendszer milyen pozitív hozadékokat eredményez, és rámutat a kevésbé előnyös velejárókra, például a nyelvtanításban tapasztalható vizsgaközpontúságra is.

A tanulmányok sorát Gombos Péter zárja, aki a gyermekirodalom nyelvhasználatát mutatja be. Írásában a gyermekirodalom különböző műfajait járja körül, így foglalkozik a mesék (a népmese, az irodalmi népmese, a verses mese és a modern mese), az ifjúsági regények és a gyermeklíra nyelvi sajátosságaival. Tanulmányának egyik fő motívuma annak bemutatása, hogy hogyan jutottunk el egyfajta patetikus-decens nyelvhasználattól a kortárs próza szókimondásáig. Egy másik hangsúlyos rész a gyermeklíra nyelvi sajátosságainak változását mutatja be, a kezdetektől napjainkig. A gyermeknyelvi szám irodalmi kitekintésének alapfelvetése, hogy a gyermekirodalomban és a felnőttirodalom közt nem a nyelvhasználat alkotja a releváns különbséget.

A *műhely* rovat rövidebb írásai gyakorlati problémákat járnak körül, elsősorban a beszédfejlesztés és diszlexiakezelés körében. Jordanisz Ágnes írása a NILD Tanulási Terápia<sup>®</sup> jó gyakorlatát mutatja be. Az olvasó megtudhatja, hogy a NILD egy kognitív funkciókat fejlesztő program, amely integrálja a hatékony tanuláshoz szükséges metakognitív gondolkodást és az interaktív kommunikációt. A komplex nyelvi fejlesztési területek magukba foglalják a beszéd teljes feldolgozását – az auditív figyelemtől a szövegértésig –, valamint a szóbeli és írásbeli kifejezőkészség fejlesztését. Az olvasás és a helyesírás megalapozása és fejlesztése mellett törekszik a fonológiai tudatosság többféle módozatú fejlesztésére (a terápiás program több mint húszféle technikával dolgozik). A beszéd- és olvasásfejlesztés egy másik vetülete a gépesített fejlesztés, az ITK-alkalmazások használata. Szabóné Vékony Andrea többféle, a gyermeknyelv fejlesztését célzó ingyenes alkalmazást mutat be, amelyek segítségével a nyelvi fejlesztés nem otthoni környezetben, játékosan is gyakorolható, kivitelezhető. A fejlesztendő területek elsősorban a beszéd és írás, a célcsoport pedig elsősorban az óvodás- és kisiskoláskorú gyermekek. Györkö Enikő bemutatja a Tipikus és Atipikus Gyermeknyelvfejlődési Kutatócsoport programját és célkitűzéseit, azokat az interdiszciplináris kereteket, amelyben a 2018 februárjában megalakult kutatócsoport dolgozik a gyermeknyelvfejlesztés területein. Izabela Przybylska saját, empirikus tapasztalati alapján próbál eligazodni a diszlexia felismerésében és kezelésében, rámutatva arra a tényre, hogy az egyes esetekről mennyire nem egyszerű eldönteni azok jellegét, tulajdonképpen, hogy a deviáns helyzet valóban diszlexia-e vagy más, az olvasási készségeket is érintő probléma.

A folyóirat gyermeknyelvi számát *könyvismertetések és recenziók* zárják: elsősorban olyan könyveké, amelyeknek nyelvészeti, irodalmi vagy társadalmi szempontból érintve van.

A *gyermeknyelv aspektusai* szám egy hosszabb időszak terméke: a tanulmányok és írások nagy része hosszabb érlelés és érés

folyamatának prezentálása. A gyermeknyelv aspektusai folyamatosan változnak, azokat egyre több oldalról lehet kutatni. Ez a szám egy szeletét mutatja be a Magyarországon folyó kutatásoknak. Az, hogy ez elkészült elsősorban a szerzők érdeme, de az írások végső változatai a lektorok hathatós munkájának eredményét is dicsérik. Köszönet a szerzőknek és köszönet a lektoroknak egyaránt.

Biatorbágy, 2018. december 1.

M. Pintér Tibor

### Felhasznált irodalom

- Balassa József 1893. A gyermek nyelvének fejlődése. *Nyelvtudományi Közlemények*, **23**. 1. sz., 60–73., **23**. 2. sz., 129–145.
- Bóna Judit (2018): A beszédfejlődés kisgyermekkorától kamaszkorig. *Gyermeknevelés*, **6**. 3. sz., 111–122.  
<https://doi.org/10.31074/20183111122>
- Gombos Péter (2018): A gyermeki irodalom nyelve(zete). *Gyermeknevelés*, **6**. 3. sz., 148–158.  
<https://doi.org/10.31074/20183148158>
- Gósy Mária (2017): Anyanyelv-elsajátítás: kutatási irányok, módszerek, lehetőségek. In: Bóna Judit (szerk.) Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 9–34.
- Gyarmathy Éva (2018): A nyelvi fejlődés nehézségei és a diszlexia. *Gyermeknevelés*, **6**. 3. sz., 77–92.  
<https://doi.org/10.31074/201837792>
- Györkö Enikő és Klein Ágnes (2018): A sírástól az első szótagig. *Gyermeknevelés*, **6**. 3. sz., 70–76.  
<https://doi.org/10.31074/201837076>
- Györkö Enikő (2018): Tipikus és atipikus gyermeknyelv-fejlődési kutatócsoport. *Gyermeknevelés*, **6**. 3. sz., 173.  
<https://doi.org/10.31074/20183172>
- Jordanisz Ágnes (2018): Nyelvi készségek fejlesztése NILD-terápiás szemlélettel. *Gyermeknevelés*, **6**. 3. sz., 159–162.  
<https://doi.org/10.31074/20183159162>
- Józsa Krisztián (2016): Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben. *Iskolakultúra*, **26**. 4. sz., 59–74. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.4.59>

- Karmacs Zoltán (2018): Stratégiák az etnikailag vegyes családokban nevelkedő gyermekek nyelvhasználatában Kárpátalján. *Gyermeknevelés*, **6.** 3. sz., 34–55.  
<https://doi.org/10.31074/201833455>
- Lajos Péter, Bacsárdi Csilla és Molnár Zita (2018): A kötődés jelentősége a dadogásban. *Gyermeknevelés*, **6.** 3. sz., 99–110.  
<https://doi.org/10.31074/2018399110>
- Márkus Éva és Gölcz Mira (2018): A magyarországi német nemzetiség nyelvvelsajátítási szokásai. *Gyermeknevelés*, **6.** 3. sz., 56–69.  
<https://doi.org/10.31074/201835669>
- Márkus Éva (2018): Dorothee Gutknecht – Kariane Höhn: Essen in der Kinderkrippe. Achtsame und konkrete Gestaltungsmöglichkeiten. (= Étkezés a bölcsődében. Odafigyelő és konkrét szervezési lehetőségek). Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien. 2017. ISBN Print 978-3-451-32768-1 ISBN E-Book (PDF) 978-3-451-80860-9. *Gyermeknevelés*, **6.** 3. sz., 188–191.
- Márkus Éva (2018): Dorothee Gutknecht: Wenn kleine Kinder beißen. Achtsame und konkrete Handlungsmöglichkeiten. (= Ha a kisgyermek harap. Odafigyelő és konkrét cselekvési lehetőségek). Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien. 2015. ISBN 978-3-451-32807-7. *Gyermeknevelés*, **6.** 3. sz., 192–195.
- Márkus Éva (2018): Maren Kramer – Dorothee Gutknecht: Schlafen in der Kinderkrippe. Achtsame und konkrete Gestaltungsmöglichkeiten. (= Alvás a bölcsődében. Odafigyelő és konkrét kialakítási lehetőségek). Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien. 2016. ISBN E-Book (PDF) 978-3-451-80511-0. *Gyermeknevelés*, **6.** 3. sz., 195–198.
- Márkus Éva (2018): Kerekes Gábor – Müller Márta (szerk.): Kinderreime und Sprüche aus Werischwar (= Pilisvörösvári gyermekversek és mondókák). Zusammenge stellt, transkribiert, übertragen, kommentiert und Vorwort von Gábor Kerekes / Márta Müller. Werischwar/Pilisvörösvár, 2017. ISBN 978-615-00-0871-4. *Gyermeknevelés*, **6.** 3. sz., 199–201.
- Öveges Enikő (2018): A magyarországi gyermeknyelvi vizsgák tartalmi és jogi szabályozottsága. *Gyermeknevelés*, **6.** 3. sz., 135–147.  
<https://doi.org/10.31074/20183135147>
- P. Márkus Katalin (2018): Szótárhasználati munkafüzetek az oktatásban. *Gyermeknevelés*, **6.** 3. sz., 123–134.  
<https://doi.org/10.31074/20183123134>
- Pap Johanna (2018): Bóna Judit (2017. szerk.): Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. *Gyermeknevelés*, **6.** 3. sz., 184–187.
- Petres Csizmadia Gabriella (2018): Variációk az élményszerű olvasóvá nevelés gyakorlatára. Recenzió G. Gödény Andrea Olvasáspedagógiai tanulmányok c. kötetéről (ELTE TÓK, Budapest, 2016, 159 oldal). *Gyermeknevelés*, **6.** 3. sz., 202–204.
- Pléh Csaba (2006): A gyermeknyelv. In: Kiefer Ferenc (szerk.) *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 753–782,
- Przybylska, I. (2018): Der Unterrichtsprozess Deutsch als Fremdsprache – eine Fallstudie. *Gyermeknevelés*, **6.** 3. sz., 174–183.  
<https://doi.org/10.31074/20183174183>
- Réger Zita (2002): Bírálótok, értelmezések Bernstein elméletével kapcsolatban. In: Réger Zita Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány. Soros Alapítvány–MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 97–104.
- Rosta Katalin (2018): Az óvodáskori beszédzavarokról. *Gyermeknevelés*, **6.** 3. sz., 93–98.  
<https://doi.org/10.31074/201839398>
- Schmidt Ildikó (2018): Nyelvelsajátítás vagy nyelvtanulás? Bevándorló kisgyermek magyar nyelvi fejlődése az óvodában. *Gyermeknevelés*, **6.** 3. sz., 26–33.  
<https://doi.org/10.31074/201832633>
- Szabóné Vékony Andrea (2018): IKT-alkalmazások a nyelvi fejlesztés szolgálatában. *Gyermeknevelés*, **6.** 3. sz., 163–172.  
<https://doi.org/10.31074/20183163172>

### **Aspects of child language researches in Hungary. Prologue for the thematic issue**

*Researches of child language in Hungary involve linguistic and non-linguistic fields. The thematic issue of Gyermeknevelés represents some of the synchronic views of child language researches with the aim to show the wide range of interests. According to the inner structure of the journal, the texts are arranged into three sections: 1. papers presenting several synchronic researches of child language (sociolinguistics, speech, language learning and examination as well as children's literature), 2. good practices presenting language development (focusing on speech development and dyslexia) and 3. book reviews presenting child language from various aspects.*

**Keywords:** *child language, linguistics, sociolinguistics, speech research, language learning*

M. Pintér Tibor (2018): A gyermeknyelvkutatás aspektusai Magyarországon. Előszó A gyermeknyelv aspektusai szám elé. *Gyermeknevelés*, 6. 3. sz., 19–25.

# Nyelvelsajátítás vagy nyelvtanulás?

## Óvodáskorú bevándorló kisgyermek magyar nyelvi fejlesztése

SCHMIDT ILDIKÓ

Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézet, Többszempélyűségi Kutatóközpont

*Jelen tanulmányban azt mutatom be, hogy miként jelenik meg az iskolakészültség fogalma magyar és nemzetközi viszonylatban, milyen megoldásokat nyújtanak eléréséhez a különböző oktatási rendszerek, illetve milyen programokat ajánlanak a szakértők a kutatásokban szereplő programok eredményességének feltárása alapján. Majd a bevándorló gyermekek speciális fejlesztését vizsgálom, mivel esetükben a nyelvtudásbeli hátrány leküzdése további feladat. Végül bemutatok egy olyan modellértékű magyar kezdeményezést, amelyen keresztül betekintést nyerhetünk a magyar nyelv sajátosságait és a magyar iskolakészültség kritériumait figyelembe vevő felkészítési lehetőségekbe. Eredményként megfogalmazható, hogy az óvodáskorú bevándorló háttérű kisgyermek esetében a nyelvi fejlesztési munkában jelentős hozaddal bír a nyelvtanulás és a nyelvelsajátítás összehangolása.*

**Kulcsszavak:** iskolakészültség, óvodai nevelés, bevándorló gyermekek, nyelvtanulás, nyelvelsajátítás

### Bevezetés

Magyarországon a külföldi állampolgárok száma európai és világviszonylatban egyaránt alacsonynak nevezhető, számuk a magyar lakosságnak 1,5 százaléka. Ugyanakkor a gyermekek és fiatalok ellátásához kapcsolódó minden intézménytípusban jelen vannak nem magyar állampolgárságú gyermekek és fiatalok is. Az ő számukra nyújtott szolgáltatások elsősorban az integrációt szolgálják, ami első körben az adott intézménybe történő beilleszkedést jelenti. Társadalmi szinten a beilleszkedés végső célja a felnőttkori sikeres integráció megalapozása. A felnőttek szociális beilleszkedését nagymértékben befolyásolja a nyelvi és kulturális ismeretek szintje, valamint a munkaerő-piaci érvényesüléshez szükséges szaktudás megléte (Faludi és Schmidt, 2013; Bodolai és Kováts, 2013). A fenti célt az iskoláskorú gyermekekre vetítve azt kapjuk, hogy a tartalomalapú oktatás befogadásához a nyelvi és a kulturális ismeretek mellett a tanulók számára szükséges a megfelelő szintű szaknyelvi szókészlet és a nyelvtani struktúrák birtoklása. A közoktatásba érkező gyermekek beilleszkedésére erős hatással van

a már meglévő magyar nyelvtudásuk szintje, mivel ez biztosítja az iskolai környezethez és a tanulási szituációkhoz való alkalmazkodást. Az iskola alsó tagozatának legfontosabb feladata az anyanyelvi készségek és a biztos számfogalom, valamint az alpműveletekhez kapcsolódó készségek kialakítása. Mindezen készségek harmonikus fejlődéséhez azonban szükség van az iskolába lépés pillanatában arra, hogy nyelvi és a szokásrendszer tekintetében megfelelő érettséget mutassanak a gyermekek. Az általános nyelvi fejlettség központi helyet foglal el az iskolai előmenetelben, ami bevándorló gyermekek esetében kiegészül a magyar nyelvtudással. Ennek legfőbb oka az, hogy kevésbé, vagy egyáltalán nem számíthatunk arra, hogy az otthon, a családi háttér biztosítani tudja az óvodáskor előtti életszakaszban kialakuló magyar nyelvi alapokat. Így ezt a gyermekeknek intézményesített keretek között kell megszerezniük, viszont az életkori sajátosságok miatt a formális tanulási helyzetek alacsony határfokkal működnek. Ebből fakadóan kisgyermek esetében a nyelvtanulás és nyelvelsajátítás összehangolása jelentős hozaddal bír a fejlesztési munkában. A nyelvtanulás jellem-

zően előre tervezetten, a nyelvre vonatkozó tudás átadásával történik, többnyire osztálytermi közegben. A nyelvsajátítás viszont klasszikus esetben nem instruált, hanem a mindennapi élethez kapcsolódó helyzeteken keresztül történik, autentikus kommunikációs szituációkban való részvétel hatására. Ideális esetben egy óvodáskorú kisgyermek az intézménybe érkezése előtt már képes magyar nyelven kommunikálni a bölcsődében megszerzett vagy az otthoni nyelvhasználat során kialakult nyelvtudásán keresztül. Ellenkező esetben az óvodában eltöltendő 3–4 év alatt kell magyar nyelven elérni az iskolakészültség szintjét. Amennyiben a kisgyermek csak az óvodában találkozik célnyelvi beszélőkkel, az általános készségfejlesztés mellett nagy valószínűséggel szükséges a nyelvi fejlesztés beépítése is az óvodai fejlesztésbe. A magyar nyelvi fejlesztésben különös jelentőséggel bír a nyelvtanulás és a nyelvsajátítás összehangolása.

Jelen tanulmányban azt mutatom be, hogy miként jelenik meg az iskolakészültség fogalma magyar és nemzetközi viszonylatban, milyen megoldásokat nyújtanak eléréséhez a különböző oktatási rendszerek, illetve milyen programokat ajánlanak a szakértők a kutatásban szereplő programok eredményességének feltárása alapján. Majd a bevándorló gyermekek speciális fejlesztését vizsgálom, mivel esetükben a nyelvtudásbeli hátrány leküzdése további feladat. Végül bemutatok egy olyan modellértékű magyar kezdeményezést, amelyen keresztül betekintést nyerhetünk a magyar nyelv sajátosságait és a magyar iskolakészültség kritériumait figyelembe vevő felkészítési lehetőségekbe.

### **Az iskolakészültség általános meghatározása**

Az iskolakészültség eléréséhez jelentős mértékben hozzájárul, hogy a kisgyermeknek van-e lehetősége az óvodai ellátás igénybevételére. A nemzetközi szakirodalomban konszenzus látszik annak megítélésében, hogy a deprivált háttérű gyermekek esetében a családi háttérből fakadó lemaradást az óvodai foglalkozások

jelentős mértékben képesek kompenzálni. A nemzetközi óvodai hozzáférés két trendet mutat. Az egyikbe olyan országok tartoznak, ahol az elmúlt húsz évben alakult ki az alanyi jogon járó óvodai ellátás rendszere, ilyen például Nagy-Britannia és az Amerikai Egyesült Államok. A másikba pedig az 1960–70-es évek óta – vagy még korábban – szolgáltató országok, mint például Franciaország, Magyarország, Norvégia és Németország.

Az elmúlt néhány évtizedben bevezetett óvodai nevelési programok eredményeinek a vizsgálatai közül a nagy-britanniai és az egyesült államokbeli kutatási eredményeket mutatom be. *Melhuish* (2011) a Nagy-Britanniában 1999-ben bevezetett óvodai ellátás hatékonyságáról folytatott kutatásainak összefoglalójában hangsúlyozza, hogy az iskolát megelőző programok általánosságban fokozzák a kognitív teljesítményt, bármilyen szocioökonómikus háttérrel is érkezzen a kisgyermek a programba. Mérhető volt, hogy a félnapos ellátásba három-négy évesen bekapcsolódó gyermekek öt és tíz éves kör között jobban teljesítettek a kognitív tesztes során. Az egész napos és a félnapos ellátásban résztvevők között a fejlődés ütemében nem mutatkozott különbség. Ugyanakkor azok, akik hosszabb ideig vették igénybe az óvodai fejlesztő programokat a jelentősebb intellektuális fejlődés mellett az önállóság, a koncentrációs képesség és a szociabilitás terén is magasabb szinten álltak. Végül pedig a tanulmány szempontjából a legfontosabb eredmény, hogy egyértelművé vált, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek szignifikánsan kimutatható előnyhöz jutnak, különösképpen akkor, ha olyan intézményekbe járnak, ahol különböző társadalmi háttérű gyermekek vannak jelen (*Melhuish*, 2011; 2014).

Hasonló eredményeket mutat az Amerikai Egyesült Államokban végzett iskolakészültségi vizsgálat, amely reprezentatív jellege miatt különösen figyelemre méltó. Az eredmények szerint a korai kisgyermeknevelés hosszú távú hatású, és az alapfokú oktatást alapvetően meghatározza (*Gormly, Phillips és Gayer*; 2008). Szintén az Amerikai Egyesült Államokra vonatkoztatva *Mathur és Parameswaran*

(2012) hangsúlyozza, hogy az iskolában való sikeres helytálláshoz szükséges az iskolakészültség elérése. Az ő értelmezésükben – amely az Amerikai Egyesült Államokban használatos iskolakészültségi definíciót tükrözi – iskolakészültnek tekinthető az a kisgyermek, akinek a kognitív és nyelvi fejlettsége éppúgy, mint viselkedésének szabályozása képessé teszi az osztálytermi beilleszkedésre és a hatékony tanulási mechanizmusok működtetésére (*Mathur és Parameswaran; 2012*). *Mathur és Parameswaran* (2012) idézik *Currie* (2001) kutatását, amelyben óvodapedagógusok arról számolnak be, hogy az iskolakészültség elérésében meghatározó jelentőségű a gyermekek fizikai egészsége, a jól tápláltság és a kipihentség. Emellett egyrészt képesnek kell lenniük a szükségleteik, az akaratuk és a gondolataik verbális kifejezésére, valamint a társas helyzetekben való megnyilvánulásra és az elmélyült figyelemre egyaránt, másrészt az új tevékenységek lelkesedést és kíváncsiságot kell, hogy ébresszenek bennük. *Currie* kutatása arra mutatott rá, hogy a pedagógusok szerint a betűk ismerete egyáltalán nem kritériuma az iskolakészültségnek (*Currie, 2001*).

Franciaország a nagy múltra visszatekintő óvodai neveléssel rendelkező országok közé tartozik, ahol valamennyi három és négy év közötti gyermek elkezd óvodába járni. A Franciaországban végzett kutatási eredmények alapján egyértelműnek tűnik, hogy az iskola előtti programok rövid távon segítik a gyermekeket a sikeres iskolai részvételben, hosszú távon pedig a munkaerőpiacon a magasabb bérezhez jutásban van szerepük (*Dumas & Lefranc, 2010*). A hasonló rendszerben működő norvég oktatási és nevelési intézményekben végzett kutatási eredmények is a franciaországi tapasztalatokat támasztják alá mind a sikeres iskolai, mind a munkaerő-piaci részvétel tekintetében (*Havnes & Mogstad, 2011*).

Németország különböző tartományait jól szervezett óvodai és bölcsődei ellátás jellemzi, ami az elmúlt évtizedben átrendeződést mutat: a bölcsődék és az óvodák egy intézménybe szerveződnek, és így látják el a különböző életkori csoportokat fejlesztéssel. A német

törvényhozóknak az a célja, hogy valamennyi három és hat év közötti gyermek számára lehetőség nyíljon az iskolát megelőző fejlesztési programban való részvételre. A programok lényeges törekvése, hogy a gyermekek személyiségfejlődését olyan irányba tereljék, hogy autonóm és felelősségteljes felnőttek váljanak belőlük, továbbá segítséget nyújtsanak a családoknak a gyermeknevelés terén, végül pedig hogy a szülők össze tudják egyeztetni a gyermekekre irányuló gondoskodást a munkavállalással (*Linberg, Baeumer & Rossbach, 2013*).

### **Az iskolakészültség definiálása külföldi gyermekek esetében**

A fentebb leírt óvodai nevelési programokra vonatkozó kutatási eredmények elsősorban az adott ország állampolgáira vonatkozó szabályozásokra fókuszáltak. Az említett országokban ugyanakkor jelentős számú külföldi is él, akiknek a kisgyermeküket érinti az óvodai nevelésbe való bekapcsolódás.

Az Európai Unióban működő oktatási rendszerek összehasonlítása alapján *Herzog-Punzenberger* (2016) összeállított egy kritériumrendszert, amely lefedi az Európai Unióban az iskolába való bekapcsolódáshoz szükséges feltételeket, különös tekintettel a migráns háttérű tanulók csoportjára. Ebben a tanulmányban Magyarország is említésre kerül, mint példa azokra az országokra, ahol ugyan a 15 évnél fiatalabb külföldi gyerekek száma a teljes népesség 0,5 %-a alatt marad, viszont a társadalomban jelen vannak olyan nemzetiségi kisebbségek, amelyek nem hozhatók kapcsolatba a jelen kori migrációval (*Herzog-Punzenberger, 2016*). A kritériumrendszer elemei: az óvodai rendszerbe történő belépés életkora, az intézmény fejlesztő munkájának minősége, az intézményben napi szinten eltöltött idő hossza, a szülők társadalmi-gazdasági státusza, és a szocioökonómiai szempontból hátrányos helyzetű családok azonos helyen való koncentrálódása (*Herzog-Punzenberger, 2016*).

*Mathur és Parameswaran* (2012) az Amerikai Egyesült Államokban uralkodó helyzetre reflektálva rámutatnak arra, hogy a bevándor-

ló háttérű gyermekek esetében jelentős hátrányt jelent a többségi társadalomba tartozó gyermekekkel szemben, hogy a szülők kevesebbet beszélnek gyermekeikkel, így a beszélt nyelvi kompetenciájuk az első nyelvükön alatta marad az átlagos fejlettségi szintnek, valamint nem jellemző a közös olvasás, amikor a szülő felolvassza a kisgyermeknek. Mindkét felsorolt jellemző szoros kapcsolatban áll a literációs készségek későbbi alakulásával és nem csak a gyermekek első nyelvén, hanem az oktatási nyelv tekintetében is (Mathur & Parameswaran, 2012). Ennek elsődleges oka az, hogy a gyermek a verbális interakciók hiánya miatt nincs birtokában a megfelelő szókészletnek, így nem jut el elégséges szintre a fonológiai tudatosság terén, és nem alakul ki az a rendszerszerű szemlélet, hogy a kimondott szavak és a nyomtatott betűk egymással megfeleltetési viszonyban állnak. Ezen túl a bevándorló gyermekek esetében a kognitív képességek fejlesztése mellett különös hangsúlyt kell, hogy kapjon a szociális, emocionális és fizikai készségek támogatása is (Mathur & Parameswaran, 2012).

Németországban az óvodákba járó nem német származású gyermekek száma arányaiban alacsonyabb, mint német társaiké (Linberg, Baeumer & Rossbach, 2013). Az iskolakészültség kérdése kevésbé hangsúlyos az iskolába lépés pillanatában, sokkal inkább a nyelvtudás áll a középpontban. Ennek értelmében az iskolai beiratkozást megelőzi – nem minden tartományban, és nem minden iskolában – egy nyelvi szűrés, amely alapján döntés születik az iskolába való felvételtől, illetve a fejlesztési feladatokról. Mirea (2007) ezt a gyakorlatot úgy értelmezi, hogy a nyelvi tesztelés valójában az óvodákra hárítja a gyermekek nyelvi felkészítését az iskolára, amiből az következik, hogy a szülők felelőssége, hogy a gyermekeiket beíratják-e óvodába (Mirea, 2007).

### **Az óvodai ellátáshoz kapcsolódó jogi szabályozás Magyarországon**

Magyarországon nagy múltra tekint vissza az óvoda intézménye, az első óvodát 1828-ban

alapította Brunsvik Teréz (Hornnyák, 2003. 7. o.). A jelenlegi óvodai rendszer alapját az 1971-ben bevezetett *Az óvodai nevelés programja* című dokumentum adja, amely a korábbi – a II. világháború utáni – programoktól eltérően a gyermekközpontú szemléletet hangsúlyozta. A mostani formájában működő intézményes rendet a program 1989-ben továbbfejlesztett változata szabályozza (Molnár, Pálfi, Szerepi & Vargáné Nagy, 2015).

Az óvoda a köznevelési rendszer intézményei közé tartozik (Nkt. 7. § (1)). A hazánkba érkező külföldi gyermekek köznevelési intézménybe lépését a Nemzeti Köznevelési Törvény szabályozza. Az óvodai ellátásra kötelezően és alanyi jogon minden gyermek jogosult, aki betöltötte harmadik életévét. A gyermek tankötelezetté válik abban az évben, amelynek augusztus 31. napjáig a hatodik életévét betölti, illetve legkésőbb az azt követő évben (Nkt. 45. § (2)). Ez azzal egészül ki, hogy lehetőség nyílik további egy nevelési évig az óvodai ellátásban maradni szakértői bizottság javaslatára (Nkt. 45. § (2)).

A nem magyar állampolgár kiskorú abban az esetben válik óvodai ellátásra jogosulttá, illetve tankötelessé Magyarországon, ha a menedékjogról szóló törvény úgy rendelkezik (Nkt. 92. § (1) a). A menekült, oltalmazott, menedékes és a menedékjogról szóló 2007. évi LXXX. törvény 25/B. § (1) bekezdés b) pontja alapján befogadott jogállással rendelkezők is bekapcsolódhatnak a közoktatásba (2016. évi CXXVI. törvény 17 § (1), amely hatályos 2016. XI. 30.). Továbbá tanköteles, ha a harmadik országbeli állampolgárok beutazásáról és tartózkodásáról szóló törvény hatálya alá tartozik és bevándorolt vagy letelepedett jogállású, vagy Magyarország területén való tartózkodásra jogosító engedéllyel rendelkezik (Nkt. 92. § (1) c); valamint ha a szülő három hónapot meghaladó tartózkodásra jogosító engedéllyel rendelkezik (Nkt. 92. § (5)). A tartózkodás minimum időtartamára irányuló módosítás értelmében a szülő és a gyermek, vagyis a tanuló egyaránt három hónapot meghaladó időtartamra rendelkezik engedéllyel (Nkt. 92. § (5)). Emellett az Európai Parlament és a Tanács 2004/38/EK 2004. április 29-én



hatályba lépett irányelvének megfelelően az Európai Unió polgárainak és családtagjaiknak a tagállamok területén történő szabad mozgáshoz és tartózkodáshoz való jogáról, a szabad mozgás és tartózkodás jogával rendelkező személyek beutazásáról és tartózkodásáról szóló törvény szerint a szabad mozgás és tartózkodás jogát Magyarországon gyakorolja (Nkt. 92. § (1) b); valamint az a nem magyar állampolgár, aki az oktatásért felelős miniszter meghívólevelével rendelkezik, és a meghívólevelében meghatározott ellátást a magyar állampolgárokkal azonos feltételek szerint veheti igénybe (Nkt. 92. § (6)). Jól látható, hogy a magyarországi jogi környezet lehetővé teszi az óvodai ellátás igénybe vételét minden, jogi státusszal rendelkező külföldi gyermek számára. Emellett általános fejlődésük, főként a magyar nyelv elsajátításának a szintje alapján lehetőség van az óvodai idő egy évvel való meghosszabbítására, amely segíti a későbbi sikeres iskolai integrációt.

### **Az iskolakészültség meghatározása Magyarországon**

Magyarországon a gyermekek iskolakészültségét az óvodákban és a Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálatokon vizsgálják. A legelterjedtebb teszt a DIFER, vagyis a Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer 4–8 évesek számára. A teszt hét alapkészséget mér: írásmozgáskoordináció, összefüggés-megértés, beszédhanghallás, következtetés, relációszókincs, elemi számolás és szocialitás. Összesen három alkalommal történik a tesztelés, mindig két-két készséget és az adott készséghez kapcsolódó szocialitás próbáit vizsgálják (Nagy *et al.*, 2016). A hét teszt összevont mutatója a DIFER-index, amely a hét alapkészség mellett megbízható iskolakészültségi mutató is (Józsa, 2016). Az iskolakészültség vizsgálatában nem jelenik meg a nem magyar első nyelvű diákokra vonatkozó különbségtétel. Az általános és külföldi gyermekekre vonatkozó további diagnosztikai és tesztelési módokat a következő részben mutatom be részletesen.

### **Egy magyar fejlesztési modell bemutatása**

Melhuish (2011), valamint Mathur és Parameswaran (2012) egyaránt kiemelik tanulmányaikban, hogy a bevándorló és a deprivált családi háttérrel rendelkező gyermekek esetében különös jelentősége van az iskolát megelőző fejlesztési programoknak (Melhuish, 2011; Mathur & Parameswaran; 2012). A fejlesztés szempontjából a kognitív, a szociális és a nyelvi készségek mindkét csoportnál lényegesek, a külföldi gyermekek esetében pedig a befogadó ország nyelvének az elsajátításának segítése is megjelenik feladatként. Ezzel összhangban áll a Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat egyik tagintézményében (továbbiakban Szakszolgálat) kidolgozásra került program, melynek segítségével egyfelől diagnosztizálni lehet a bevándorló háttérű kisgyermeket, másfelől pedig fejlesztő foglalkozások szervezésére nyílik lehetőség. A program két kidolgozójával készített interjú alapján mutatom be a munkát. A tanulmányban igyekeztem az általuk alkalmazott fogalmi rendszert használni. Egyikük logopédus és szurdopedagógus végzettségű, másikuk pedig gyógypedagógus, és egyikük sem rendelkezik magyar mint idegen nyelv tanári végzettséggel vagy tapasztalattal. Ezt lényegesnek látom kiemelni, mert a munkájukhoz szükséges az idegen nyelv tanítás módszertani elemeinek és szemléletének a beépítése.

A Szakszolgálatok látják el a fejlesztésre szoruló óvodáskorú gyermekek ellátását. Így az óvodába kerülő nem magyar első nyelvű kisgyermeküket is, akiket az óvoda a tanév kezdetén küld a Szakszolgálathoz. Ott szeptemberben elindul a diagnosztikai fázis, melynek során felméri a gyermekek alapkészségeit. A felmérés során több tesztet használnak, ezek a DIFER és a TROG-H. A TROG-H magyar első nyelvű beszélők nyelvtani fejlődését vizsgáló teszt, amelynek előnye, hogy reprezentatív életkori mintán sztenderdizált, így megbízható képet ad arról, hogy az adott életkorhoz rendelve milyen a tipikus nyelvtani szerkezetekhez köthető fejlődési út (Lukács, Győri és Rózsa, 2013).

A program első évében a csoportokat úgy alakították ki, hogy a fejlesztésre érkező nem magyar első nyelvű gyermekek a magyar első nyelvű gyermekekkel egy csoportba kerültek, majd elindult a fejlesztő munka. Viszont hamar kiderült, hogy a migráns háttérű gyermekeknél nem feltétlen a készségfejlesztésre kellene koncentrálni, hanem a nyelvtudásukra (is). A kettő szétválasztására nem állnak rendelkezésre eszközök, ennek ellenére elindult egy magyar nyelvi fejlesztésre fókuszáló csoport. Erre különösen nagy szükség volt, mert a nyelvi fejlesztés biztosítása nem jellemző az óvodákra, inkább a gyermekek tevékenységbe bevonásán keresztül facilitálják a nyelvelsajátítás folyamatát, ez nyilván pedagógusfüggő, hogy ki mennyire képes erre. Az óvodákban dolgozó logopédusoknak a Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat ugyan feladatként határozta meg a nem magyar első nyelvű gyermekek fejlesztését, de úgy tűnik, hogy a túlterheltségük miatt erre nincs mód.

A program második évének elejére láthatóvá vált, hogy célzottabb tesztelésre és mérésre van szükség. Így a gyermekek továbbra is az óvodai logopédusok által végzett szóleszűrő vizsgálat alapján kerültek be a Szakszolgálatba, de már lényeges szempont volt, hogy elsősorban részképesség probléma merül-e fel, vagy az okozhat gondot, hogy a családban nem beszélnek magyarul, ezért inkább a nyelvtudás hiányai okozhatják a hátrányt. A részképességek szűrésénél a grafomotorikát, a ceruzafogást nézik, ami nem függ a nyelvi megértéstől, illetve elemi számoláshoz és mennyiségfogalomhoz kapcsolódó készségeket vizsgálnak.

A Szakszolgálatba kerülők másik körét az óvodából iskolaérettségi vizsgálatra küldött nem magyar első nyelvű gyermekek adják. A vizsgálat végrehajtásának komoly nehézsége, hogy a részképesség-gyengeség és a nyelvtudásbeli hiányosság szétválasztása rendkívül bonyolult.

A foglalkozásokat a gyógypedagógus és a logopédus együtt tartják, egy alkalom 45 percet jelent. Az idő és tevékenységkeretek betartása nagyon lényeges a foglalkozáson. Az óvodai tematikus tervekhez és a különböző

országokban lévő ünnepekhez igazodóan alakítják ki a csoport tematikáját, ezek mentén szerveződnek a foglalkozások. A tevékenységkeretnek megfelelően szóaktivizációs feladatokkal indul a foglalkozás, majd az adott alkalomhoz kapcsolódó anyagot vezetik be. A feladatok középpontjában a szókincsfejlesztés áll, amelynek fontos része a képek és tárgyak segítségével történő vizuális megerősítés. A szövegértés fejlesztése meséken keresztül zajlik, az értés fejlesztésekor a bábozás és a dramatizált előadás is szerepet kap, ezek a módszerek a történet elmesélésén keresztül ösztönzik a gyermekek szabad beszédét. A grafomotoros fejlesztés kézműves feladatokon keresztül zajlik, a számolási készségeket pedig a különböző feladatokba integráltan fejlesztik. A nyelvi fejlesztő munka fontos eleme, hogy mindkét pedagógus koncentrál arra, hogy a feladatállítást következetes legyen, és a gyermekek megértsék és elsajátítsák a felnőttektől érkező instrukciókat. Ezen keresztül egyúttal gyakorolják a szituációkhoz erősen kapcsolódó nyelvtani szerkezeteket is, amelyek segítik a nyelvi struktúrák elsajátítását és rögzülését.

A program sikerességét az mutatja legjobban, hogy azok a gyermekek, akik az elmúlt két évben részt vettek a fejlesztési munkában, valamennyien be tudtak illeszkedni az iskolai életbe. Nem küldték őket újra a Szakszolgálatba tanulási nehézségekkel, így valószínűsíthető, hogy képesek voltak magyar első nyelvű osztálytársaikkal együtt bekapcsolódni az iskolai tanulásba.

## Összefoglalás

A nemzetközi és magyar tapasztalatokból látszik, hogy valamennyi iskolát megelőző programban közös, hogy jelentős hangsúlyt fektet a kognitív, a szociális és a nyelvi készségekre, azon belül pedig a befogadó ország nyelvének ismeretére. Az iskolakészültség tesztelésékor ezek a faktorok segítik a pedagógusokat és a szakembereket annak megítélésében, hogy egy kisgyermek képes lesz-e beilleszkedni az iskolai környezetbe mind szociálisan, mind a tanulás tekintetében.

Az interjúk megerősítik, hogy a magyar első nyelvű gyermekek esetében éppúgy szükséges az iskolaérettség vizsgálata a különböző részképességek és a nyelvi fejlettség terén, mint az eltérő nyelvi háttérrel rendelkező gyermekeknél. Az adatközlők kiemelik, hogy esetükben a mérésnél figyelembe kell venni magyar nyelvtudásuk szintjén túl azt is, hogy feltételezhetően két- vagy többnyelvűek, vagyis a magyar nyelven kívül más nyelvet is használnak a mindennapi életben, például otthon vagy a baráti társaságukban. Magyar nyelvtudásuk megszerzésének fő színtere feltehetően az óvoda, ahol célnyelvi közegben, magyar gyermekek, óvónők és dadusok között történik a nyelvvelsajátítás. Emellett a fejlesztési munka során szükséges bizonyos nyelvi tartalmak (szókészlet és nyelvi formák) célzott tanítása, melyek már a nyelvtanulás területét érintik. A bemutatott Szakszolgáltatónál szervezett foglalkozások esetében e két irány – a nyelvvelsajátítás és a nyelvtanulás – kapcsolódik össze: osztálytermi közegben, meghatározott időpontban, előre meghatározott tematika alapján tervezetten folynak, viszont a tevékenységek autentikus szituációkat idéznek elő, a gyermekek óvodai életéhez kapcsolódó feladathelyzeteket teremtve. A gyermekek számára ismerős szituációk ismétlésével valódi óvodai foglalkozás valósul meg, a különbség annyi, hogy a nyelvi tartalom – nyelvi formák és szókészlet – dominánsabb a tevékenységek során. Ezzel a módszertani megközelítéssel elérhető, hogy beinduljanak az első nyelv elsajátítására emlékeztető mechanizmusok, amelyek támogatják a második nyelv kialakulását a kisgyermekekben.

A tanulmány az MTA NYTI Többnyelvűségi Kutatóközpont *NyelvEsély* Szakmódszertani Projektjéhez kapcsolódóan készült (SZ-007/2016, projektvezető: Bartha Csilla).

### Felhasznált irodalom

Bodolai Anna Borbála és Kováts András (2013): *A nyelvtanulástól a politikai részvételig*. ICCR, Budapest.

Currie, J. (2001): Early childhood educational programs. *Journal of Economic Perspectives*, **15**. 2. sz., 213–238.

<https://doi.org/10.1257/jep.15.2.213>

Dumas, Ch. & Lefranc, A. (2010): Early schooling and later outcomes: Evidence from preschool extension in France. *Thema Working Paper no. 2010-07*. Université de Cergy Pontoise, France.

Faludi Julianna és Schmidt Ildikó (2013): Nyelv és munkaerőpiac. Bevándorlás és integráció Dániában. In: Bodolai A. Borbála és Kováts András (szerk.) *A nyelvtanulástól a politikai részvételig*. ICCR, Budapest, 131–153.

Gormly, W. T., Phillips, D. & Gayer, T. (2008): Preschool programs can boost school readiness. *Science*, **320**, 1723–1724.

<https://doi.org/10.1126/science.1156019>

Havnes, T. & Mogstad, M. (2011): No Child Left Behind: Subsidized Child Care and Children's Long-Run Outcomes. *American Economic Journal: Economic Policy*, **3**. 2. sz., 97–129.

<https://doi.org/10.1257/pol.3.2.97>

Herzog-Punzenberger, B. (2016): Successful Integration of Migrant Children in EU Member States: Examples of Good practice. *NESET II ad hoc question 1*. 1–17.

Hornyák Mária (2003): *Első óvodánk története (Buda-Krisztinaváros) 1828–1867*. Brunsvik Teréz Szellemi hagyatéka Alapítvány, Martonvásár.

Józsa Krisztián (2016): Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben. *Iskolakultúra*, **26**. 4. sz., 59–74.

Linberg, T., Baeumer, T. & Rossbach, H-G. (2013): Data on Early Child Education and Care Learning Environments in Germany. *International Journal of Child Care and Education Policy*, **7**. 1. sz., 24–42.

<https://doi.org/10.1007/2288-6729-7-1-24>

Lukács Ágnes, Györi Miklós és Rózsa Sándor (2013): TROG-H: új sztenderdizált módszer a nyelvtani megértés fejlődésének vizsgálatára. *Gyógypedagógiai Szemle*, **61**. 1. sz., 1–22.

*Magyarország, 2016*. 2017. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.

Mathur, S. & Parameswaran, G. (2012): School Readiness for Young Migrant Children: The challenge and the Outlook. *International Scholarly Research Network*.

<https://doi.org/10.5402/2012/847502>

Melhuish, E. (2012): Research on Early Childhood education in the UK. In: Stamm, M. &

- Edelmann, D. (eds) *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Springer VS, Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2_15)
- Melhuish, E. (2014): *The impact of early childhood education and care on improved wellbeing*. British Academy, London, 33–43.
- Miera, F. (2007): *German Education Policy and the Challenge of Migration*. EMILIE Project.
- Molnár Balázs, Pálfi Sándor, Szerepi Sándor és Vargáné Nagy Anikó (2015): Kisgyermekkorú nevelés Magyarországon. *Educatio*, **24**. 3. sz., 121–128.
- Moret, J. & Fibbi, R. (2010): *Kinder mit Migrationshintergrund von 0 bis 6 Jahren: wie können Eltern partizipieren?* Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Bern.
- Nagy József, Fazekasné Fenyvesi Margit, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor (2016): *Differenciált fejlődésvizsgáló rendszer. Tesztrendszer, kézikönyv, fejlődési útmutató*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nemzeti Közoktatási Törvény. Letöltve: 2018. július 2.  
URL: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV>

### **Language learning or acquisition? Institutional early childhood education in migrant children's linguistic development**

*In this paper I present how school readiness appears in the Hungarian and international educational perspectives, which characteristics the different school systems bear, what kind of programs are offered by the experts based on the results of their researches. After that I examine the special nature of the development path in the case of migrant children since the disadvantage in their language competence creates further tasks. Finally, I describe a model-like initiative, that gives us insight to the possibilities of a preparatory program which encompasses and combines the characteristics of the Hungarian language and the criteria of the school readiness. The results of my study show that early childhood education plays an important role in the development process especially for migrant children.*

**Keywords:** school readiness, early childhood education, migrant children, language learning, language acquisition

Schmidt Ildikó (2018): Nyelvelsajátítás vagy nyelvtanulás? Óvodáskorú bevándorló kisgyermek magyar nyelvi fejlesztése. *Gyermeknevelés*, **6**. 3. sz., 26–33

# Stratégiák az etnikailag vegyes családokban nevelkedő gyermekek nyelvhasználatában Kárpátalján

KARMACSI ZOLTÁN

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia Tanszék

*Tanulmányomban az etnikailag heterogén családokban nevelkedő óvodáskorú gyermekek mindennapi nyelvhasználatának jellegzetességeire, nyelvhasználati stratégiáinak feltárása fókuszáltam. Vagyis arra, hogy hogyan választanak nyelvet a szülőkkel való kommunikációban, hogyan viselkednek számukra idegen felnőttekkel különféle beszédhelyzetekben, nyelv-választásukat milyen mértékben befolyásolja a téma, élethelyzet vagy egyéb körülmények. A kutatás arra a feltételezésre épült, hogy a családokban alkalmazott nyelvhasználati stratégia, illetve a szülők nyelve(ke)t érintő döntései hatással vannak a gyermek nyelvhasználati stratégiájára, amelyet a gyermek mindennapi nyelvhasználatában nemcsak a szülőkkel, hanem a számára idegen személyekkel (például terepmunkásokkal) is alkalmaz.*

**Kulcsszavak:** gyermekkori kétnyelvűség, Kárpátalja, etnikailag vegyes család, nyelvhasználati stratégia

Az etnikailag vegyes házasságok esetében az anyanyelv(ek) elsajátítása és a szocializációs folyamatok még összetettebbek, akárcsak az identitás kérdése. Az ilyen családokban a mindennapokban két nyelv használatos, amely a gyermeket a különböző helyzetekben nyelvváltásra készítik.

Amikor a szülő gyermekéhez szól, legtöbbször nem is gondolkodik el azon, hogy az általa választott nyelvi kód milyen hatással van/lehet gyermeke életére. Azt, hogy Józsi bácsinak nem *Szia*-t köszönünk, hanem *Csókolom*-ot, hogy nem szabad „csúnyán” beszélni stb., az etnikailag homogén családban nevelkedő gyermeknek is meg kell tanulnia ahhoz, hogy a társadalom részévé váljon. Azonban az etnikailag heterogén családban nevelkedő gyermekek ezeken túl azt is megtanulják, hogy apával teljesen más nyelven kell beszélni, mint anyával, hogy Józsi bácsinak *Jó napot kívánok!* a megfelelő köszönés, míg Szergej bácsinak, akarom mondani *дядько Сергійу*-nek pedig a *Добрый день!* stb. Vagyis míg az etnikailag homogén családban nevelkedő gyermek nyelvi szocializációja egy nyelv és annak változatai, illetve használati szokásai köré összpontosul, addig egy etnikailag hete-

rogén családban nevelkedő gyermek esetében ez két vagy több nyelv, illetve azok változatainak nyelvhasználati szituációkban való külön-külön történő kiválasztását, illetve változó használatát jelenti.

Az etnikailag heterogén családokban rendszerint a szülők különböző anyanyelvűek, és a kommunikációjuk során csak a saját anyanyelvüket vagy az anyanyelvük mellett házastársuk anyanyelvét is használják. Ez esetben az ilyen családban nevelkedő gyermeket a nyelvi anyag szempontjából minőségileg más, s talán mennyiségileg is több hatás éri, mint az etnikailag homogén környezetben felnövekvőt. Az etnikailag vegyes házasságokban nevelkedő gyermek az anyanyelv elsajátításakor a két nyelvi rendszer elkülönítésére, az ekvivalencia párok elsajátítására, a különböző nyelvhasználati szinterek megfelelő nyelvének vagy nyelvváltozatának kiválasztására stb. is gondot fordít. Az etnikailag vegyes házasságokban a szülők anyanyelvhasználatának minőségi és mennyiségi mutatói, saját és házastársa anyanyelvéhez fűződő attitűdje stb. nagyban befolyásolják a gyermek nyelvi szocializációs folyamatának végkimenetelét.

## A gyermekkori kétnyelvűség főbb jellemzői

A gyermekkori kétnyelvűség definiálásánál még az általános meghatározástól is összetettebb és szerteágazóbb problémával találjuk magunk szembe. *Vančóné Kremmer Ildikó* (1998. 116. o.) felhívja a figyelmet arra, hogy a gyermekkori kétnyelvűség definiálásának esetében óvakodnunk kell a nyelvtudás szempontjának használatától, hiszen nemcsak a kétnyelvű gyermek, hanem még az egynyelvű gyermek nyelvi tudása is „tökéletlen”, mivel a gyermeknél ebben a korban van kialakulóban a „teljes” nyelvi kompetencia. Továbbá arra is figyelmeztet, hogy az azonosulás szerinti meghatározás sem célszerű, hiszen a gyermek nincs az értelmi fejlettségnek és tudatosságának („öntudatnak”) azon a szintjén, hogy ilyen kérdésről önálló véleményt alkosson.

A korai kétnyelvűséget meghatározó tényezők közül *Bassola Péter* és *Lengyel Zsolt* (1997. 366. o.) alapján a következő faktorokat emelném ki:

- a szülők milyen nyelven beszélnek gyermekükkel,
- a családdal együtt élő nagyszülők milyen nyelven beszélnek a gyermekkel,
- a gyermek közvetlen környezete milyen nyelvet használ,
- mi az oktatás nyelve.

Azonban nem lehet figyelmen kívül hagyni az olyan tényezőket sem, mint amelyre *Jarovinszkij Alekszandr* is felhívja a figyelmünket: a gyermek anamnézisére, a gyermek nyelvi életrajzára, a szülők nyelvtudására és -használatára, a családon belüli interakciók típusaira és azok nyelvhasználatára, a szülők egymás közötti és a gyermekkel történő nyelvhasználatára, a család anyagi helyzetére (*Jarovinszkij*, 1991. 125. o.).

*Vančóné Kremmer Ildikó* rámutat arra, hogy a nyelvsajátítás korai szakaszában, amikor még a két nyelv együtt van<sup>1</sup>, a gyerek azt a szót fogja használni, amely korábban épült be nyelvébe, mert amint mondja, a két

nyelv szavainak elsajátítása nem szimmetrikusan történik, így egyik nyelven hamarabb tanul meg egy szót, mint a másikon. Tovább folytatva ezt a gondolatot azt mondja, hogy különösen akkor használja az elsőként az egyik nyelven elsajátított szót a gyermek, ha ahhoz erős érzelmi szál köti. Ilyen esetben a szó másik nyelvbéli megfelelőjét olykor lehetetlen előhívni a gyermek beszédében, hiába van annak birtokában. Szerinte a gyermek, ha átél egy eseményt, történést, amely érzelmileg nagy hatással van rá, érzelmileg közel áll hozzá, akkor számára könnyebb azon a nyelven elmesélni, amelyen az átélés történt (*Vančóné Kremmer*, 1998. 123, 129. o.). Hasonló megállapításra jutott korábban *Jarovinszkij* és *Fabricius* (1978. 79. o.) szerzőpáros is: „A kétnyelvű gyermek esetében inadekvát kód használatát figyeltük meg a szituatív funkció dominanciájával kapcsolatban, azaz a gyermek a kommunikáció során átélt szituációval kapcsolatos nyelvrendszerben maradt.”

Napjainkra mindezek mellett megfigyelhető, hogy az adott kisebbségi nyelv elsajátításának egy költség-haszon dimenzió mentén való értékelése is döntő szerephez jut (*Bartha*, 1999. 175. o.). A kárpátaljai magyarság esetében például ilyen költség-haszon dimenziós tényező volt a magyarországi továbbtanulási lehetőség, amely az 1990-es években nemcsak az anyanyelven történő továbbtanulást jelentette, hanem a jobb gazdasági helyzetben lévő Magyarországon való megélhetést, a biztosabb jövőt stb. Napjainkban hasonló költség-haszon dimenzió mentén értékelendő a kettős állampolgárság (egyszerűsített honosítási eljárás) intézménye, amikor is az EU-s magyar állampolgárság megszerzése által biztosított előnyök elérése a magyar nyelv elsajátítása révén lehetséges. Továbbá napjainkra az is fontos tényezővé lépett elő, hogy az adott állam, vagy az adott társadalom támogatja-e a kisebbségi nyelv használatát.

Ha a gyermeki nyelvsajátítást a pszicholingvisztika felől közelítjük, amely szintén egy kontinuum mentén próbálja értelmezni a kétnyelvűség fogalmát, akkor a kontinuum két végén az összetett és koordinált kétnyelvűség van, amelyet úgy határozhatunk meg, hogy az

<sup>1</sup> Azonban nem köti konkrét életszakaszhoz, időintervallumhoz a korai szakasz fogalmát.

agy a két nyelvet egy összetett nyelvi rendszerként vagy két egymás mellett levő nyelvi rendszerként tárolja (Navracsics, 1999. 74. o.).

Gönz Lajos (2004. 25. o.) állítása szerint „a gyermeknyelv nem a felnőttek nyelvének egy kevésbé tökéletes formája, hanem egy olyan rendszer, amely előre meghatározható stádiumokon keresztül fejlődve mindinkább megközelíti a felnőttek beszédét.”

A két- és több nyelv elsajátítása három fő fejlődési szakaszon megy keresztül:

1. a gyermek először kialakít egy szókinccset, amely mindkét nyelv elemeit tartalmazza, és ritkán találunk a két nyelvből egymásnak megfelelő jelentésű szavakat;
2. a kétszavas mondatok megjelenésekor a mondatokban mindkét nyelv szavai megtalálhatók. De a kor előre haladtával a nyelvkeverés folyamatosan és a rohamosan csökken. Például egy hároméves gyermek az év elején még mintegy 30%-ban keveri a nyelveket, de a végére már csak 5%-nyi a nyelvkeveredés;
3. a szókinccs bővülésével megjelennek az egymásnak megfelelő, azonos jelentésű szavak a két nyelvben. Viszont az eltérő nyelvtani szabályok elsajátítása még várat magára. A gyermek sokáig egy nyelvi szabályrendszert használ, majd végül kialakul nála a két különböző nyelvi szabályrendszer (Crystal, 2003. 453. o.).

A gyermekek már négyéves korukra képesek különbséget tenni a két nyelv között, s rendszerint a szüleikhez is a szülők anyanyelvén szólnak (Vančóné Kremmer, 1998. 125. o.). Sőt, olyannyira tudatában vannak a két nyelvnek, hogy ha az adott szülő a másik szülő anyanyelvén szól a gyermekhez, akkor a gyermek meglepődik, zavarttá válik, vicesnek tartja, vagy egészen felháborodik a jelenségen. Az érthetlenség akkor is kiül a gyermek arcára, ha valaki hosszabb ideig egy nyelven kommunikál vele, s a következő megnyilatkozást viszont már egy másik nyelven teszi.

Az egységes nyelvi rendszer hipotézisét támogatók (például Volterra és Taeschner, 1978; Saunders, 1988; Arnberg, 1987; Genesee,

1989) azt mondják, hogy a kétnyelvű gyermek a nyelvelsajátítás kezdeti szakaszán nem tesz különbséget a két nyelvi rendszer között, hanem egy hibrid rendszert használ. Ez a hibrid rendszer aztán a nyelvi fejlődés folyamatában fokozatosan szétválk. Vagyis a gyermek, amikor megszületik, nem két nyelven kezd el beszélni, hanem nála a két nyelv egységes beszédrendszerben egyesül.

Leopold (1947) saját gyermekein megfigyelte, hogy nem mindegyik gyermek ötvözi a két nyelvben fellelhető szinonimákat. Például nagyobbik lánya az angol *by-by*-t és a német *auf Wiedersehen*-t ötvözte, s így lett belőle *by-dersehen*. Kisebbik lányának beszédében viszont nem fordultak elő ehhez hasonló ötvözetek. Ezekre a hibrid alakulatokra Vančóné Kremmer Ildikó (1998. 122. o.) is rámutat tanulmányában. Ugyancsak Leopold mondja ki azt is, hogy a gyermek elsőként a két nyelvet tudatosan 32 hónapos korában kezdi el használni (Leopold, 1947).

Volterra és Taeschner (1978) szerint a kétnyelvű gyermek beszédének fejlődése három szakaszban történik. 1. szakasz: a gyermek egy egységes szókinccsel rendelkezik, amelyet a két nyelvből épít fel; 2. szakasz: a két nyelv lexikailag elkülönül, de szintaktikailag még egységes rendszert alkot; 3. szakasz: teljesen elválk a két nyelvi kód egymástól mind lexikailag, mind pedig szintaktikailag.

De Houwer (1990) szerint a kétnyelvű gyermek nem azért keveri a két nyelv szavait, mert az egyiket az egyik szót, a másikon a másik szót ismeri, hanem csupán arról van szó, hogy a gyermek nem használja az ekvivalencia másik tagját.

A másik megközelítés, az elkülönült nyelvi rendszerek hipotézise szerint a gyermek a fejlődés már egész korai szakaszában különbséget tud tenni a két nyelvi rendszer között. Azonban a szakirodalomban nem talákoztam azzal, hogy milyen kort értenek korai szakasz alatt, hiszen ez lehet akár az újszülött kor is, de ha a hatodik életévhez viszonyítjuk, akkor ez lehet a harmadik életév körüli szakasz is. Ezen irányzat képviselői szerint a nyelvfejlődés folyamán a nyelvek egymástól függetlenül fejlődnek. Szerintük a keverés oka nem az egységes

nyelvi rendszerben keresendő, hanem abban, hogy két tökéletlen nyelvi rendszer fejlődik egymás mellett. Vagyis amikor az egyik nyelvi rendszerben nem áll rendelkezésre a megfelelő nyelvi eszköz, a gyermek automatikusan a másik nyelvi rendszerben megtalálható szinonimáját veszi elő. Feltéve, ha abban már ez kialakult fogalomként jelen van. Ezért van az, hogy például egyes témák, témakörök esetében, amelyet csak az egyik szülővel való érintkezéskor hallhat a gyerek, a másik szülővel történő kommunikáció során az adott téma megbeszélésekor azon a nyelven fogja megnevezni a dolgokat vagy lefolytatni a témáról való kommunikációt, amely nyelven hallotta, hiszen valószínűleg ezen lesz számára kényelmes és egyszerűbb a témáról való beszélgetés. Gondolok itt arra, hogy az „egy személy – egy nyelv” elven működő kétnyelvű családokban például az anyától hall csak a kötésről X nyelven, de amikor édesapjának akarja elmesélni Y nyelven azt, hogy a babájának hogyan kötötte meg a pulóvert, akkor mivel Y nyelvből hiányoznak azok a nyelvi elemek, amelyeket a kötés szakszavainak is nevezhetünk, ezért X nyelvből emeli be ezeket.

*Bergman* (1976) kevert hipotézisében azt fogalmazza meg, hogy a gyerek, míg nem találkozik olyan emberrel, felnőttel, aki rosszul beszél, keveri vagy töri a nyelveket, addig jól beszél a nyelveket (idézi *Navracsics*, 1999. 90. o.). *De Houwer* (1990. 338–339. o.) ezt elutasítja, s azt mondja, hogy a gyerek fel tudja mérni a beszélgetőtársának nyelvi kompetenciáját, képes ahhoz igazodni, ahhoz igazítani beszédét. Véleménye szerint a kétnyelvűek kommunikatív kompetenciája „kifinomultabb”, hiszen az egynyelvűnek csak azt kell megtanulni, hogy milyen szituációban mit és hogyan kell mondani, míg a kétnyelvű azt is megtanulja, hogy melyik kódot és azon belül milyen regisztert használjon a különböző helyzetekben más-más személyekkel.

A kétnyelvű gyermekek kognitív struktúrája rugalmasabb alkalmazkodást tesz lehetővé, kreatívabb, kommunikációs hatásköre kitágul, és a nyelvi kapcsolatok felvétele kiszélesedik számukra. Életük során nő az egyének nyelvi, kulturális és etnikai toleranciája, megértése,

átélése és elfogadása. A kétnyelvűség a kognitív fejlődésüket elősegíti, növeli érzelmi alkalmazkodóképességüket, segíti őket a nyelvi készségek kiteljesedésében, és erősíti a nyelvi tudatosságukat (*Jarovinszkij*, 1994. 68. o., *Kiss*, 1995. 219. o.).

Azt, hogy a gyerek produkál-e egy nyelvi jelenséget, nyelvi elemet, nagyon sok minden befolyásolja. *Mikes Melánia* (1990) szerint is, ha egy gyerek nem produkálja az ekvivalenciapárokat, az még nem jelenti azt, hogy nem is tudja őket, vagy hogy hiányoznának mentális lexikonából. Azt, hogy a gyermek mit milyen nyelven nevez meg, többek között a személyekhez való kötődés, a szituációhoz való ragaszkodás, a megszo- kás stb. befolyásolja.

Egységes nyelvi rendszer vagy elkülönült nyelvi rendszerek? Bár sokan kritizálják (például *Lindholm és Padilla*, 1978; *Padilla és Liebman*, 1975; *Meisel*, 1989) az egységes nyelvi rendszer hipotézist, mégsem dőlt még el, hogy melyik hipotézis az „igazi”. Viszont annyi bizonyos, hogy nem szabad figyelmen kívül hagyni olyan tényezőket, mint a környezet, amelyben a gyermek felnevelkedik, vagy mint a gyermekhez intézett beszéd „tisztasága”<sup>2</sup>, vagyis az, hogy milyen mértékben és milyen típusú keveréseket<sup>3</sup> tartalmaz. Továbbá azt is meg kell vizsgálni, hogy melyek azok a tényezők, amelyek elősegítik a nyelvi keverés megjelenését.

A nyelvi keverésnél figyelembe kell továbbá venni azt, hogy az adott beszédpartner egy- vagy kétnyelvű (esetleg többnyelvű). A kétnyelvű beszélő minden kommunikációs helyzetben mérlegeli a vele szemben álló felek nyelvtudását, s természetesen egynyelvű be-

<sup>2</sup> A felnőttek beszéde nem egy idealizált, tökéletes („tiszt”) nyelvváltozat (amely akár a standard lehetne), amely a felnőtté válás végén kialakul, s onnantól kezdve az egyén életében már nem változik. A felnőttek beszédére, nyelvhasználatára is hatással van a nyelvi környezet, amely körüveszi élettevékenysége során.

<sup>3</sup> A keverés fogalma alatt itt a kódváltás különböző nyelvi síkokon való megnyilvánulását, a szókölcsonzés, illetve a kódkeverés értem. Vagyis minden olyan nyelvi jelenséget, amikor az egyik nyelv használata közben áttérünk a másik nyelv használatára. (Kódváltás, kölcsonzés és kódkeverés fogalmának magyarázatát lásd a 4., 5. és 6. lábjegyzetekben.)



szédpartnerrel szemben nagy valószínűséggel nem fog a másik fél számára nem vagy kevésbé érthető nyelvre átváltani beszéd közben. Azonban ha a két- vagy többnyelvű beszélő két- vagy többnyelvű szédpartnerrel kerül kapcsolatba, ahol legalább két nyelv közös, akkor nagy valószínűséggel elmondható, hogy a kommunikációs folyamat során megfigyelhető a kódváltás<sup>4</sup> és a kölcsönzés<sup>5</sup>, de akár még a kódkeverés<sup>6</sup> jelensége is, mivel mindkét ágens birtokában van a nyelveknek. Ez természetesen a két véglet, amely között számos, részleteiben különböző beszédhelyzet alakulhat ki, amely befolyással lehet a nyelvek használatára.

Továbbá nem hagyható figyelmen kívül az sem, hogy az egynyelvűek az érintett nyelven belül is sokféle és sokfajta regisztert és stílust tárolnak, amelyet az adott helyzetnek megfelelően alkalmaznak, s amelyet a kommunikatív kompetenciájuk által választanak ki a nyelvi repertoárjukból az adott nyelvi szituációnak megfelelően<sup>7</sup>. Mégsem beszélünk az egynyelvű egyének esetében két vagy több elkülönült nyelvi rendszerről.

*Grosjean* és *Léwy* kidolgozta a lexikai elérés bilingvis modelljét<sup>8</sup>, amelynek lényege az, hogy feltételezhetően a kétnyelvű beszélőnek két nyelvi rendszere van, amelyek egyszerre függetlenek egymástól, de ugyanakkor kapcsolatosak is egymással. Továbbá azt is feltételezik, hogy amikor a kétnyelvű beszélő monolingvis beszédmódot alkalmaz, akkor az egyik nyelvi hálózat erősen aktivált, míg a másik csak nagyon gyengén (*Grosjean*, 1988, idézi *Navracsics* 1999. 84. o.).

Hasonló tényeket állapít meg *Paradis* (1986) is alrendszer-hipotézisében. Azt mondja, hogy a két nyelvi rendszer a különböző kontextusban való előfordulásból következően a kapcsolatok különböző hálózatát hozza létre, aminek köszönhetően az átfogóbb rendszeren belül egy alrendszer alakul ki. Vagyis mindkét nyelvnek megvan a neurológiai kapcsolatrendszere, amely egy átfogóbb rendszeren belül helyezkedik el, amelyből bármikor képesek előhívni bármelyik nyelvüket.

*Grosjean* (1989) szerint a kétnyelvű egyén nem két egynyelvű összessége egyetlen testben. Szerinte egy kétnyelvű beszélőt egy egynyelvűvel összehasonlítva észrevehetjük, hogy a kétnyelvű beszélő egynyelvűvel megegyező nyelve – még ha az az anyanyelve is – sohasem lesz olyan szinten, mint az egynyelvűé, ami annak köszönhető, hogy a kétnyelvű beszélőnél a nyelvek között munkamegosztás van, s így egyes nyelvhasználati színtereken az egyik nyelv lesz domináns, míg egyeseken pedig a másik nyelv. Vagyis a kétnyelvű beszélő mindig több és más lesz, mint akár az egyik, akár a másik nyelv egynyelvű beszélője, de sohasem lesz egyenlő ezeknek összességével.

*Hoffmann* is rámutat a gyermekkori kétnyelvűség szempontjából arra a fontos tényezőre, hogy a monolingvis gyermek kétszer annyi időt fordít anyanyelvének elsajátítására, mint egy kétnyelvű gyermek az első nyelvére (*Hoffmann*, 1991. 37–38. o.).

## A kutatási terület és a kutatópontok rövid bemutatása

A kutatás célja elsősorban az etnikailag heterogén családokban nevelkedő óvodáskorú gyermekek mindennapi nyelvhasználatára jellemző tulajdonságok, a beszélők nyelvhasználati stratégiáinak feltárása volt. Vagyis többek között az, hogy hogyan választanak nyelvet a szülőkkel való kommunikációban, hogyan viselkednek számukra idegen felnőttekkel szemben egy beszédhelyzetben, mennyire lehet/van befolyással a téma, az élethelyzet a nyelvválasztásukra stb.

<sup>4</sup> Kódváltás: két nyelv váltott használata egy és ugyanazon megnyilatkozásban belül (*Navracsics*, 1999. 138. o.).

<sup>5</sup> Kölcsönzés: az a folyamat, amelynek során kétnyelvű beszélők az egyik nyelvükből való szót használnak a másik nyelvükben (*Trudgill*, 1997. 41. o.).

<sup>6</sup> Kódkeverés: amikor a beszélők olyan sűrűn és gyorsan váltanak kódot a különböző nyelvek között, hogy nem lehet megmondani, hogy az adott pillanatban melyik nyelvet beszélnek (*Trudgill* erre a kódváltogatás kifejezést használja) (*Trudgill*, 1997. 37. o.).

<sup>7</sup> Ugyanez figyelhető meg a kétnyelvűeknél is, amikor a két nyelv között váltanak.

<sup>8</sup> BIMOLA (Bilingual Model of Lexical Access = lexikai elérés bilingvis modellje, röviden LEBIM).

A családok kiválasztásánál elsősorban a kisebbség területi létszamarányának szempontját tartottam fontosnak, vagyis azt, hogy milyen az arány a többségi és kisebbségi lakosok között az adott régióban. Ez alapján két csoportot alakítottam ki: a szórványban élő magyarok csoportját, amelybe a Munkácsi, Huszti, Técsői, Rahói járások, illetve Munkács, Ungvár, Huszt városok kerültek; továbbá a tömbben élő magyarság csoportját, amelybe az Ungvári, Nagyszőlősi és Beregszászi járások, illetve Beregszász és Csap városok kerültek<sup>9</sup>.

A szórványban élő magyarok csoportjánál 9 családban (Munkácson 5, Beregrákoson 1 és Viskén 3) és a tömbben élő magyarok csoportjánál 16 családban (Beregszászon 5, Orosziban 3, Macsolán 3, Kovászón 2, Fancsikán 1, Oroszvölgyön 2) végeztük el a vizsgálatot (vö. 1. táblázat).

település	lakossága	ebből magyar	
		fő	%
Munkács	81637	6975	8,5
Beregszász	26050	12779	49,1
Oroszvölgy	442	48	10,9
Visk	8142	3699	45,4
Macsola	675	545	80,7
Fancsika	2059	770	37,4
Oroszi	895	852	95,2
Beregrákos	3280	1493	45,5
Kovászó	899	49	5,5

1. táblázat: A kutatópontok lakosságának száma, ezen belül a magyarság száma és aránya (Molnár és Molnár, 2005. 82–85. o. alapján)

## A vizsgálat menete és módszerei

A vizsgálatban<sup>10</sup> 25 olyan kárpátaljai család vett részt, amelynek egyik tagja magyar, másik tagja ukrán vagy orosz nemzetiségűnek és/vagy anyanyelvűnek vallotta magát, illetve a gyermek már betöltötte a 3. életévét, de

még nem töltötte be a hatodik életévét<sup>11</sup>, vagy nem tanult meg olvasni<sup>12</sup>.

A családoknál a látogatás során irányított beszélgetést végeztünk<sup>13</sup> a gyerekekkel, ahol a kiindulási alap egy-egy mese, a gyermek hétköznapi tevékenysége, az óvodához és a játékhoz kapcsolódó élményei, a barátokkal és gyerektársakkal élmények, tevékenységek stb. voltak. A szülőkkel kérdőívet töltöttem ki, amelyben többek között a család aktuális

<sup>11</sup> A korosztály kiválasztásánál figyelembe vettem *Albert és Obler* (1978) kutatásait, miszerint az életkor befolyással van a nyelvek agyi reprezentációjára. Vagyis ha a gyermek 6 éves kora előtt elsajátítja a második nyelvet, összetett kétnyelvű lesz, azaz számára a konceptuális reprezentáció a fontos, nem a nyelvi megjelenítés. Továbbá figyelembe vettem azt, ahogyan *Haugen* (1998) a nyelvi tervezésnél kifejti, hogy a nyelvi tervezés csak azoknak a szociolingvisztikai színtereknek a befolyásolását tűzheti ki célul, amelyekben az írásbeliség regiszterei a meghatározó nyelvi kódok. A nyelvi szocializáció ebben a keretben tehát a nyelvi tervezésnek ugyan önálló, a státustervezés egyik alterületeként értelmezett része, de csak a beszélők elsődleges – az egyéni írásbeliség kialakulása előtti – nyelvi szocializációját követő szakaszaiban. Vagyis a nyelvi tervezés hatóköre a haugeni modellnek megfelelően az oktatási intézményeknél nem is bővíthető tovább (*Bodó*, 2004. 39–40. o.). Ebből kifolyólag az elsődleges nyelvi szocializáció időszakában a 3–6 éves gyermek még a család által megfogalmazott „informális nyelvi tervezés” keretében sajátítja el a nyelve(ke)t.

A vizsgálati korosztály behatárolásánál további segítségemre volt a nyelvi szocializáció Kiss Jenő szerinti szakaszolása, amely a szocializációt, s ezen belül a nyelvi szocializációt is több szakaszra bontja. Az elsődleges nyelvi szocializáció szakasza kisgyermekkorra esik, s ebben az időszakban a szülők szerepe a döntő, ugyanis a gyermek világát, nyelvi mintáit a család, illetve a szűkebb környezet határozza meg. A másodlagos szocializációt az iskoláskor kezdetétől számítja, míg a harmadlagos már a felnőttkor jellemzője (*Kiss*, 1995. 89–90. o.).

Vagyis ha az etnikailag vegyes családokban nevelkedő gyermekek nyelvhasználatának jellemzőit, stratégiáit szeretnénk megvizsgálni, akkor ezt az elsődleges nyelvi szocializáció időszakában, vagyis az első hat év folyamán érdemes vizsgálni.

<sup>12</sup> Ezért azok a gyermekek is belekerülhettek a vizsgálatba, akik 6. életévük betöltése előtt már iskolába jártak, és akik ugyan szeptemberben elkezdtek az iskolát, de még nem sajátították el az olvasást, vagyis az iskola első osztályának első félévében jártak.

<sup>13</sup> A családok felkeresésekor a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola magyar nyelv és irodalom szakos hallgatói voltak segítségemre mint második számú terepmunkás.

<sup>9</sup> A felosztás alapjául az ukrán 2001-es népszámlálási adatbázist vettem (*Molnár és Molnár*, 2005). 2001 óta Ukrajnában nem tartottak népszámlálást.

<sup>10</sup> A vizsgálatban résztvevő családokat 2008–2011 között kerestem fel.

nyelvi szocializációs környezetére, a nyelvek ismeretére, a családban a többségi és kisebbségi nyelvek használatának mind a szülők, mind pedig a szülő(k) és gyermek(ek) közötti aránybeli megoszlására stb. rákérdeztem. A kitöltés közben a szülőkkel a család tágabb szociális életteréről beszélgettem, mivel ennek is szerepe van a nyelvelsajátításban, illetve a nyelvhasználatban, nyelvek használatában.

A kutatást elsődlegesen arra a feltevésre alapoztam, hogy az etnikailag vegyes házasságokban a szülők a gyermek(ek) nyelvi szocializációját valamilyen előre eltervezett stratégia mentén próbálják megvalósítani, s ezekre az előre elképzelt stratégiákra nagy hatást gyakorolnak a nyelven kívüli tényezők. Másodsorban feltételeztem, hogy a családokban alkalmazott nyelvhasználati stratégia, illetve a szülők nyelve(ke) t érintő döntései hatással vannak a gyermek nyelvhasználati stratégiájára, amelyet a gyermek mindennapi nyelvhasználatában nemcsak a szülőkkel, de a számára idegen személyekkel (például terepmunkásokkal) is alkalmaz.

### **Stratégiák az etnikailag vegyes családokban nevelkedő gyermekek nyelvhasználatában**

Az etnikailag vegyes házasságokban a gyermekek a kétnyelvű egyénekhez hasonlóan választanak a rendelkezésükre álló nyelvek közül, ami nem meglepő, hiszen maguk is a kétnyelvűség valamilyen fokán vannak. Ezért a gyermekek által a kommunikációban használt stratégiákat a nyelvválasztási stratégiák mentén érdemes megvizsgálnunk, melyek nagy valószínűséggel sok közös ponttal rendelkeznek.

A kétnyelvű beszélő felméri a vele szemben álló partner nyelvi kompetenciáját, s dönt, hogy egy- vagy kétnyelvű kommunikációt folytat-e vele. Ha a szemben álló partner egynyelvű beszélő, akkor a kétnyelvű beszélő az egynyelvű által ismert nyelvet fogja választani. Azonban ha kétnyelvű partnerrel áll szemben – s legalább két nyelv ismerete közös mindkettőjükénél –, akkor dönthet, hogy melyik nyelven kezd kommunikálni (Navracsics, 1999). S ez De Houwer (1990) szerint a két-

nyelvű gyermekek esetében is fennáll.

A nyelvi heterogenitás azonban nem jelent korlátlan nyelvi szabadságot, hiszen különféle tényezők, többek között a társadalmi csoportnormák, a társadalmi helyzet, valamint a kommunikatív célok és interakciós szabályok alkotta korlátok határozzák meg (Bartha, 1999. 87. o.).

A nyelvhasználati normák és szabályok ismeretéhez tartozik, hogy az egyén vagy egy társadalmi csoport bizonyos tevékenységéhez meghatározott nyelvváltozatot köt. „A nyelvválasztás voltaképpen a társalgás alapkódjának kijelölését jelenti. A nyelvválasztás és a kódváltás gyakorlatilag egymástól nehezen elválasztható kérdések, hiszen a kétnyelvű beszédpartnerek közötti lezajló társalgásának nyelve sem egyszer és mindenkorra kötött.” (Bartha, 1999. 88. o.)

„A kétnyelvű a beszélgetés megkezdése előtt az általa és a közösség által jól ismert szabályoknak megfelelően választ a birtokában lévő nyelvek közül, de ez a választás nem zárja ki, hogy a választott nyelven belül ne térjen át a másik nyelvre is. A kétnyelvű beszélő legfontosabb ismérve, hogy beszéde közben vált át a másik nyelvre, vagyis kódot vált.” (Borbély, 2014. 61. o.)

### **Személy és nyelvismeret mint a kódváltást befolyásoló tényező**

Bartha Csilla monográfiájában (1999) azt olvashatjuk, hogy az interakcióban alapvetően a résztvevők személye szabja meg a nyelvválasztást, de szerinte mindig lesznek olyan egyének, akik egyik vagy másik nyelvet nem olyan szinten beszélnek, mint beszédpartnereik, vagyis a nyelvek választásának gyakorisága, az alkalmazott stratégiák összefüggésben lehetnek az egyes nyelvek ismeretének fokával. Vizsgálatomban ugyan a gyermek még a nyelvelsajátítás valamilyen fokán helyezkedik el, ezért nála nehezebb a nyelvek ismeretének szintjét meghatározni, azonban azt nagyon jól meg tudtam figyelni, hogy a vizsgálati szempontnál megfogalmazott első látogatás-kori egy személy – egy nyelv a terepmunkások esetében is mennyire volt befolyással a

gyermekek nyelvválasztására.

Az etnikailag vegyes házasságokban a mindennapi kommunikációban két nyelv használatos, így nem meglepő, hogy a két nyelv között munkamegosztás van, s ebből kiindulva az sem meglepő, hogy a gyermek nyelvhasználatának egyik jellemző vonása a kódváltás, bizonyos esetekben a kódkeverés. A kódváltás és kódkeverés jelenségének mértéke nagyban függ attól, hogy a szülők mely nyelveket milyen szinten ismerik, illetve milyen megosztási arányban használják ezeket a nyelveket a gyermekkel és az egymással történő kommunikációban.

McLaughlin (1984) szerint a szimultán kétnyelvű gyerekeknél gyakori a nyelvek közötti kódváltogatás<sup>14</sup> is, amelyet ő úgy határoz meg, hogy a gyermek személyektől függően akár mondaton belül is kódot válthat (például, hogy melyik szülőjéhez szól). A kódváltást befolyásolhatja/nehezítheti azonban az, hogy a felnőtt a megszokott környezetben nem a megszokott nyelven beszél a gyermekkel, s előfordulhat, hogy a gyermek nem tudja értelmezni a hallottakat. Ha már egy bizonyos nyelvi kódot kialakított valakivel, akkor azt nehéz megváltoztatni egy másik nyelvre.

Az alábbi interjúrészletekben jól megfigyelhető a nyelvek közötti munkamegosztás nemcsak a szülőkkel történő beszélgetéskor, hanem más személyekkel, esetünkben a terpmunkásokkal történő kommunikációban is, mint a személyhez és nyelvismerethez kötött kódválasztás esetei.

A munkácsi Viktorka és a beregszászi Sanyika a szülőkkel való kommunikációjában nagyon szemléletesen előtérbe kerül a személyhez kötött, és természetesen egyúttal a nyelvismerethez kötött nyelvválasztási stratégia. Amíg Viktorka magyar anyanyelvű édesanyjával beszélget, addig magyarul válaszol, majd édesapja ukránul bekapcsolódik a kommunikációba, akihez Viktorka is ukrán nyelven szól. Hasonló személytől függő kódváltás történik meg Sanyika szüleivel történő nyelvhasználatában is. Viszont nála nem tudunk nyelvismerettől függő kódváltásról beszélni, hiszen

édesapja nagyon jól beszél magyarul, s a családban is a magyar nyelv a mindennapi kommunikáció domináns nyelve. Vagyis esetében a személyhez kötött nyelvválasztás jelenik meg, mivel az édesapja az, akivel oroszul szokott beszélgetni. Itt megjegyzendő, hogy befolyásoló tényező a személy nyelvválasztása is.

#### Viktorka 2004 Munkács (5;1)

Anya: *És a zebra milyen?*

Viktor: *Gyors.*

Anya: *Nem.*

Viktor: *Nehéz.*

Anya: *Úgy fölrepült. Könnyű.*

Батько: *Хто там ще біля зебри?*

[Ki van ott még a zebra mellett?]

Viktor: *Біля зебри?* [A zebra mellett?]

#### Sanyika 2003 Beregszász (4;8)

Anya: *És mit szoktak azok a kalózkodni csinálni?*

Sanyika: *Szoktam velük kardozni, játszani.*

Батько: *Пірати, а ще з чим граєшся, сол-* [És még mivel játszol, ka-]

Sanyika: *Солдатами.* [Katonákkal]

Anya: *És azok mit szoktak csinálni?*

Sanyika: *Szoktam velük katonáznani, indiánozni, kalózkodni, dinoszaurusozni.*

Az ötéves Dani édesanyjával többnyire ukránul beszél, amelynek előzménye, hogy édesanyja is leggyakrabban az ukrán vagy orosz nyelvet használja a gyermekével való kommunikációban. Az anyja bevallása szerint magyarul csak alig néhány szót tud, ezért is nem beszél gyermekével magyarul. Az alábbi példán is jól látszik, hogy a magyar nyelvű felszólítás ellenére is Dani az édesanyjához ukránul intézi a kérdést.

#### Dani 2002 Munkács (5;10)

TM1: *Na mi az? Szép piros. Belül vannak a magjai. Kérdezd mag anyától.*

Dani: *Мама, то що?* [Anyá mi az?]

Az anya elmondása szerint a gyermekben annyira tudatosult, hogy ő ukrán/orosz nyelven

<sup>14</sup> Lásd 6. lábjegyzetben kódkeverés.

kommunikál vele, hogy az anyja magyar nyelvű feléje irányuló nyelv választása ellen szinte már tiltakozik. Azonban a gyermek édesapjával általában magyarul beszél, mivel édesapja is így kommunikál vele. A szülők közötti kommunikációs nyelv viszont az orosz, hiszen a feleség anyanyelvének az orosz jelölte meg, illetve a férj is jól beszéli az orosz nyelvet. Tehát a gyermeket az orosz nyelv hatása is éri, ennek ellenére a vizsgálatban nem gyakran nyilvánult meg ezen a nyelven még szülei irányába sem.

A magyar nyelv használata elleni „lázadása” a magyarul beszélő terepmunkás irányába is megfigyelhető volt, hiszen többször előfordult, hogy a magyar nyelvű kérdésre ukrán válasz jött a gyermektől.

#### Dani 2002 Munkács (5;10)

TM1: *És ez itt micsoda?*

Dani: **Замок.** [Vár.]

TM1: *Fényképeket? Huha! Mi van ezeknél? Nézzed csak!*

Dani: **Золата.** [Arany.]

TM1: *Na ez melyik mese?*

Dani: **Жар-птиця.** [Tűzmadár]

TM1: *Mi az, ami a kezében van?*

Dani: **Стріла.** [Íj.]

Dani nyelvhasználatában ritkábban előfordul fordított nyelvfelállással a kódváltás elmaradása, vagyis hogy ukrán nyelvű kérdésre magyarul válaszol.

#### Dani 2002 Munkács (5;10)

TM1: *És itt mi van?*

AK: *Ez erdő.*

TM1: *És a fákon mi van?*

AK: *(..) Semmi.*

TM1: *Hogyhogy semmi? Nézd már meg, mi ez a fehér rajta?*

TM2: *Що у нас падає?* [Mi esik nálunk?]

Dani: *A hó.*

A munkácsi Danika a magyarul beszélő terepmunkással magyarul beszélget, majd az édesapjával való kommunikációban azonnal átvált édesapja anyanyelvére, az orosz nyelvre, ha hozzá beszél. De az interjúrészt végén látható, hogy mihelyst magyar nyelvű édesanyja is bekapcsolódik, hozzá már ismét ma-

gyar nyelven szól.

#### Danika 2003 Munkács (4;9)

TM1: *Kérdezd meg apát! Kérdezd csak meg mi ez.*

Anya: *Kérdezd meg apucitól, hogy mi az.*

AK: *Апу, что это?* [Apu, mi ez?]

Батько: *На новый год что мы ставили?*  
[Újévre mit állítottunk fel?]

Anya: *Karácsonykor milyen fa [van] nálunk?*

AK: *Karácsonyfa.*

Azonban érdemes kiemelni, hogy az édesapa megszólítása magyar nyelven történik, és nem az orosz „*отец*” (apa) megnevezést használja, amely nagy valószínűséggel annak köszönhető, hogy számára édesanyja így tanította meg, az anyai nyelvhasználatban mindig így nevezhette férjét a gyermekkel történő beszélgetései során. Hasonló megfigyelésre jut Vančóné Kremmer Ildikó (2011. 396. o.) is, amikor a szlovák–magyar vegyes házasságban a *tata* szót nem a magyar „*öregember*” jelentésben használják a családon belül, hanem a kislány nyelvhasználatának hatására a szlovák *tato* (apuci) megfelelőjeként.

Az interjúrésztben azonban kulturális különbségeket is felfedezhetünk. Korábban utaltam arra, hogy bizonyos vallási ünnepek és a hozzájuk kapcsolódó szokások az eltérő naptárhasználat miatt előfordulnak a keleti szláv–magyar vegyes házasságokban. Az édesapa orosz nyelvű megfogalmazásában azt kérdezi gyermekétől, hogy milyen fát szoktunk állítani *újévre*, míg az édesanyja a *karácsonyi* faállításra kérdez rá. A háttérben húzódó különbségek oka az, hogy az ortodox vallásúak, vagyis a keleti szláv kultúrkörhöz tartozók újévre állítanak karácsonyfát, a katolikusok/reformátusok pedig karácsonyra. Az ortodox vallás más naptár szerint tartja nyilván az időt. Ezért az újév megelőzi a január 7–8-án esedékes karácsonyt, amelynek köszönhetően az újév, mint ünnep, sokkal nagyobb hangsúlyt kap a keleti szlávok körében. Ezért is szokták a „karácsonyfát” hamarabb, már újévre felállítani.

Azonban a személyhez és annak nyelvismeretéhez igazodó nyelv választás a gyermeknél akkor is bekövetkezhet, ha nem a szülővel, hanem más emberekkel, esetünkben a terep-

munkásokkal kommunikál.

Tányka 2004 Fancsika (3;9)

TM2: *А ти з'їла?* [És te megetted?]

Tányka: *Но!* [Igen!] *З'їлам перше стільки повно.* [Az előbb meg ettem ennyi sokat]

TM1: *Mi van itt a fán?*

Tányka: *Papagáj.*

Tányka itt abban a tudatban volt, hogy az első számú terepmunkás csak magyarul ért, ezért nem tudjuk itt sem különválasztani a személyt és a személy által ismert nyelvek befolyásoló hatását.

A beregszászi Sanyika, akinek családjában döntő többségben a magyar nyelv használatos a mindennapi kommunikációban, mégis él a személyhez kötött kódváltással a terepmunkások esetében is.

Sanyika 2003 Beregszász (4;8)

TM1: *Emlékszel még azokra a nagy kártyákra?*

Sanyika: *Igen.*

TM2: *Ну, а що це таке?* [Na és mi ez?]

Sanyika: *Банан.* [Banán.]

A munkácsi Dórika szintén kódot vált a terepmunkásokkal történő beszélgetésben, amint a másik terepmunkás a kommunikációtól eltérő kódot használ, de a magyar nyelvben kölcsönzést (vagy interferenciát) figyelhetünk meg, hiszen a *нагymаmа* szó helyett a *бабушка*-t használja.

Dórika 2002 Munkács (5;7)

TM2: *Ну, куди спрятався, дивись тільки виглядає так. За що він спрятався?* [Hova bújt el, nézd, csak úgy kukucskál? Mi mögé bújt el?]

Dórika: *За дерево.* [A fa mögé.]

TM1: *Нézzед csak, fordítunk még egyet. Mi történik itt?*

Dórika: *Bejött а бабушкаја* [nagymamája] *házába.*

Azonban a gyermek nem minden esetben él a kódváltás lehetőségével annak ellenére sem, hogy a vele szembenálló kommunikációs partner a kommunikáció alapnyelvétől eltérő nyelven szólal meg.

Márjánocska 2004 Ruzska Dolina (3;9)

TM2: *Ну що тут є, скажи мені?*

[Na mi van itt, mondd el nekem?]

Márjánocska: *Яйце.* [Tojás.]

TM2: *А це?* [És ez?]

Márjánocska: *Блюдя.* [Étel.]

TM1: *Ез itt micsoda, néзд csak! Hát mi ez? Mit láтsz а képen?*

Márjánocska: *Куриця.* [Tyúk.]

## A nyelvválasztás mint a kódváltást befolyásoló tényező

A nyelvválasztás mint a kódváltást befolyásoló tényező a legjobban akkor figyelhető meg, mikor ugyanazon személlyel történő társalgás esetében az adott személy egyszer egyik nyelven, majd másik nyelven kommunikál, s a gyermek nyelvválasztása igazodik az adott beszédpartner nyelvhasználatához. Ez jól megfigyelhető a beregszászi Sanyika édesapjával<sup>15</sup> folytatott beszélgetése estében.

Sanyika 2003 Beregszász (4;8)

Батько: *Ó, igen sikerült. Egy sor megvan, Sanyika győzött. Tovább. Nem, második sort pirosból. Milyen szín?*

Sanyika: *Piros.*

Батько: *És ez?*

Sanyika: *Piros.*

Батько: *Na, így megvan. Tovább, milyen szín megy? Ez milyen szín a kezében?*

Sanyika: *Kék.*

Батько: *Синій.* [Kék.]

Sanyika: *Синій* [kék], *rakhatom, apa?*

...

Батько: *Тімеа.* [Tímea.]

Sanyika: *Тімеа.* [Tímea.]

Батько: *Буде на слідоучий рік, да?* [Jövőre lesz, igaz?]

Sanyika: *Да.* [Igaz.]

Батько: *Бог поможе, буде.* [Ha az Isten megsegít, lesz.]

A kommunikáció nyelvének kiválasztása nemcsak a szülők esetében befolyásolja a gyer-

<sup>15</sup> Az édesapa ukrán anyanyelvű és nemzetiségű, de jól beszél magyarul is.

mek nyelvválasztását, hanem a terepmunkás általi nyelvváltás a gyermeknél is a nyelvek közötti váltást eredményezi/eredményezheti.

#### Daniella 2004 Beregszász (5;2)

TM1: *Jaj, és ez mi?*

Daniella: **Білочка**. [Mókuska.]

TM1: *És mit szokott enni?*

Daniella: *Magot.*

TM1: **Це яблуко, ні?** [Ez alma, nem?]

Daniella: **Не яблуко**. [Nem alma.]

Ugyancsak Daniellánál volt megfigyelhető, hogy az ukránul kérdező terepmunkás kérdéseire magyarul és ukránul is megadja a választ, bár ez nem minden esetben ekvivalencia-párként jelenik meg, hiszen az egér ukrán megfelelője a миша és nem a крива [patkány]. Azonban az is előfordulhat, hogy Daniella nyelvi kompetenciájában a magyar *egér* szó az ukrán *крива* szóval alkot ekvivalenciapárt<sup>16</sup>.

#### Daniella 2004 Beregszász (5;2)

Daniella: *Fekete.*

TM2: **Це який колір має?** [Ez milyen színű?]

Daniella: *Fekete, чорний.*

TM2: **А це хто?** [És ez ki?]

Daniella: *Egér, крива* [patkány].

### **Tükörfordítás mint kommunikációs stratégia?**

A gyermek egyik nyelven folytatott beszédében előfordul, hogy egyes szavak nem állnak rendelkezésére (esetleg nem jutnak eszébe) a kommunikáció nyelvén, de nem él a kódváltás lehetőségével, hanem a másik nyelv szavát fordítja le hiánypótlásként. E „nyelvi hiány” szó szerinti fordítást, azaz tükörfordítást adja a szövegnek. A tükörfordítások nem specifikusak, hiszen a kétnyelvű egyének is alkalmazzák a tükörfordításokat, csak ennek nincsenek tudatában (kalk). A kárpátaljai magyar nyelvhasználatban is találkozhatunk a tükörfordítás jelenségével, mint például a

*ma kimenős vagyok* megnyilatkozásban a *kimenős* magyar standardbeli megfelelője a *szabadnapos* kifejezés.

A munkácsi Dani beszédében a tükörfordítások nemcsak szavak szintjén, de néha egész mondategység-terjedelemben jelennek meg. Például az alábbi interjúrészletben a gyermek az „Olyan **рукавиця** [kesztyűt] vagy enyém keze tudta úgy megfázni, hogy a jég” megnyilatkozást az ukrán „Таки рукавички, або мої руки можуть змерзти, як лід.” szöveg a szó szerinti fordításából alkotja meg. A magyar nyelvben *az én kezem*, vagy a személyes névmás elmaradása esetében rövidített alakban *a kezem* formában használt kifejezés helyett a gyermek *az enyém keze* kifejezést használja. Ez egyértelműen az ukrán nyelvből történő tükörfordítás hatása, hiszen a gyermek az ukrán nyelvben használatos birtokos névmással ellátott alakot (*мої руки*, azaz *az enyém kezei*) használja a magyar nyelvben is. De a *tudta úgy megfázni, hogy a jég* nyelvi megnyilatkozás sem a magyar mondatalkotási szabályokat követi, hiszen magyarul valahogy így hangozhatott volna: *úgy megfázott, hogy olyan hideg lett, mint a jég*.

#### Dani 2002 Munkács (5;10)

TM1: *Miből akarta csinálni?*

Dani: *A ebből a **стіноб**ól, hogy nekünk a falba, és hogy tenni... Ez villa.*

Dani: *Ez olyan **csaszé**.*

TM1: *Dani, figyelj csak, és a kezre mit szoktál húzni?*

Dani: *Olyan **рукавиця** [kesztyűt] vagy enyém keze tudta úgy megfázni, hogy a jég.*

A beregrákosi Valika beszédében lexikai szinten szintén használ tükörfordítást. Az alábbi példaanyagban is jól látszik, hogy a magyarban használatos *felválni, összeválni* szavak helyett a *megvágdosni* kifejezést használja, amely az ukrán nyelvből átvett, „átfordított” *норизаму* szó tükörfordításának felel meg.

#### Valika 2004 Beregrákó (5;8)

TM1: *És az ugorkából mit szoktunk csinálni?*

Valika: *Megvágdosni, [felválni, összeválni] és lehet sóval enni.*

<sup>16</sup> Köszönöm M. Pintér Tibornak, hogy e jelenségre felhívta figyelmemet.

A macsolai Máté is használ beszédében tükörfordításokat, hiszen magyarul *szuróként* nevezi meg a sündisznó hátán lévő tüskéket, Ez a kifejezés pedig az ukrán *колючка* [szuróka] szó tükörfordítása.

Máté 2005 Macsola (3;4)

TM1: *Na, mi van ott rajta?*

Máté: *Az szuró. Tovább, ez egy hagyma.*

### A téma mint a kódváltást befolyásoló tényező

A kódváltást kiválthatja a téma is, amelyről éppen az egyénnek, esetünkben a gyermeknek beszélni kell. „A téma szerinti választás minden olyan kétnyelvű helyzetben természetes, amikor a beszélő az egyes nyelveket eltérő kontextusokban sajátította el (*Hamers és Blanc*, 1989), így egy-egy adott fogalom mentális szótárbeli reprezentációja vagy csak az egyik nyelven létezik, vagy ha mindkettőn, másik nyelvi előhívása hosszabb időt venne igénybe” (*Bartha*, 2002. 126. o.). Továbbá *Bartha Csilla* arra is rávilágít, hogy a nyelvválasztás interakcióközpontú stratégiájához kötődő szülő-gyermek kommunikációban elsősorban a téma határozza meg a hozzá tartozó kódot (*Bartha*, 2002. 125. o.).

A téma nyelvválasztásra gyakorolt hatásánál mindenképpen meg kell említenünk a főként mese- és rajzfilmeket keresztül érkező médiahatást is. A gyermek számára a mesék erős érzelmi hatással (és olykor kötődéssel) járnak, ezért a mesékről való beszélgetés esetében nagyon jól megfigyelhető a beszédtema nyelvválasztást befolyásoló hatása, mint ahogy az átélés nyelvének befolyásoló hatására *Vančoné Kremmer Ildikó* (1998) és a *Jarovinszkij és Fabricius* (1978. 79. o.) szerzőpáros is rámutatott.

A médiumok hozzáférése esetében a magyar kisebbség nem mindenütt tud teljes egészében hozzáférni a magyar nyelvű televízió- és rádióadókhoz. A hozzáférés a magyar-ukrán határ mentén a legzökkenőmentesebb, s ahogy távolodunk, annál kevésbé hozzáférhetők a magyar nyelvű televízió- és rádió-

adók.

A mesefilmek és mesék a legtöbbször csak rövidebb kódváltást eredményeznek, amelyek főként a mese címének és a szereplők megnevezésében merülnek ki.

Sanyika 2003 Beregszász (4;8)

TM1: *Nézzed csak, ezt a mesét ismered?*

Sanyika: *Nem.*

TM1: *Nézzed csak, lapozzuk végig és utána.*

TM2: **Червона шапочка** [Piros sapkácska = Piroska és a farkas].

Sanyika: *Ez Piroska.*

Tányka 2004 Fancsika (3;9)

TM1: *Nézd csak, mit kérdez Piroska tőle?*

Tányka: **Червона шапка.** [Piros sapkácska = Piroska és a farkas.]

TM1: *Ja az nem Piroska, az Червона шапка.*

Tányka: *Igen, öhö.*

A fancsikai Tányka a terepmunkás által használt magyar nyelvű szereplőmegnevezést kijavítja ukrán nyelvűre, amely arra enged következtetni, hogy a gyermek a Piroska és a farkas című mesét főként (vagy kizárólagosan) ukrán nyelven ismeri, s ezért könnyebb számára így azonosítani. Ennek valószínűségét támasztja alá az, hogy édesanyja ukrán anyanyelvű és a családban történt látogatások során is főként ukrán nyelvű verseket akart/tudott felidézteni gyermekével. A férje ugyan Magyarországon dolgozik és csak ritkán „látogat” haza a családjához, de a családdal együtt élő magyar anyanyelvű apai nagymama valószínűleg magyar nyelven mesél Tánykának, vagyis biztosan hall magyar nyelvű mesét és mondókákat is.

A munkácsi Danikával való beszélgetés során szintén felmerült a kedvenc mesék témaköre. Az ukrán nyelvet használó terepmunkás kérdésére ukrán nyelven sorolja fel az általa televízióban nézett meséket<sup>17</sup>. Azonban a magyar nyelvet használó terepmunkás ma-

<sup>17</sup> A mesecsatornák csak ukrán vagy orosz nyelven voltak elérhetők.



gyar nyelvű kérdésénél szeretne megfelelni a terepmunkás által választott nyelvnek – amelyet a magyar névelő és kötőszó alkalmazása is jól mutat –, de a mesehősöket csak a mese átélésének nyelvén tudja megnevezni.

#### Danika 2003 Munkács (4;9)

TM2: *Ну розповідай, які ти там казки дивишся по телевізору?*  
[No, mesélj, milyen meséket szoktál nézni a tévében?]

Danika: *Том і Джері, Черепашку нінзу, Чоловек наук, Вулкан Тігер, Русалки, Питер Пен, іще Мікі Маус, Питер Пен, Русалки.* [Tom és Dzserrit, Tininindzsa teknős, Pókembert, Vulkán Tigris, Sellők, Piter Pen, és még Miki egeret, Piter Pen, Sellők.]

TM1: *Ki a barátja?*

Danika: *А Фіона мег Ослік.* [Fióna meg Szamár.]

A téma csak ritkább esetben vált ki hosszabb terjedelmű kódváltást, mint például a munkácsi Dani esetében, amikor a képről való mesélés közben narratív módon elmeséli a mese lezáró részét:

#### Dani 2002 Munkács (5;10)

TM1: *Kit? Ki az az ötet?*

Dani: *Внучку. Каже:* [Az unokát. Mondja:]

- *Бабусю чого у тебе такі великі уха?* [Nagymama, miért olyan nagyok a füleid?]
- *Щоб краще було чути.* [Hogy jobban halljalak.]
- *Бабусю чого у тебе такий великий нос і рот?* [Nagymama miért olyan nagy az orrod és a szád?]
- *Щоб тебе краще було відчувати.* [Hogy jobban érzeelek.]
- *Бабо, чого в тебе такі великі очі?* [Nagymama, miért olyan nagyok a szemeid?]
- *Щоб тебе було краще видно.* [Hogy jobban lássalak.]
- *Бабо, чого у тебе такий рот?* [Nagymama miért olyan nagy a szád?]

– *Щоб тебе було краще з'їсти!*

[Hogy jobb legyen téged megenni.]

*І з'їв. Спіймали вовка. А потім прийшли воїни, одрізали.* [És megette. Elfogták a farkast. És majd jöttek a harcosok és levágták.]

Azonban nemcsak a mesefilmek és mesék esetében határozza meg a nyelv választást az adott téma, hiszen egy korábbi vizsgálatomban (Karmacsi, 2005. 134. o.) a munkácsi Albert<sup>18</sup> a látogatások során még az ukrán nyelvű kérdésekre is magyarul felelt, azonban mikor a videójátzó használatáról kellett mesélnie, akkor kódot váltott:

Albert 1999: *Ез перемотати* [átváltani], *tudod. Ез перемотати* [átváltani], *hogy látod, mi még maradt. És itt а стоп* [stop]. *Tudod hol van?*

Albertnél ez valószínűleg abból adódik, hogy az orosz anyanyelvű édesapa inkább az, aki a technikai dolgokkal jobban tisztában van, mint a magyar anyanyelvű édesanya, s így a gyermek főként orosz nyelven kerül kapcsolatba ezekkel a dolgokkal. Tehát az általa használt nyelv is ezekben a témakörökben inkább lesz az orosz, vagy az ukrán, mint a magyar.

### **Kódkeverés (kódváltogatás) a gyermek beszédében**

Trudgill (1997. 37. o.) kódkeverésnek tekinti azt, amikor „a beszélők olyan sűrűn és gyorsan váltanak kódot a különböző nyelvek között, még mondaton és kifejezéseken belül is, hogy nemigen lehet megmondani, egy adott pillanatban éppen melyik nyelvet beszélnek.” *Borbély Anna* (2014. 67. o.) hasonló alapokból indul ki, mint Trudgill, azonban a kódkeverést kétnyel-

<sup>18</sup> Albert 1999-ben, Munkácson született, a vizsgálat idején 5 éves múlt. Édesapja orosz anyanyelvű, édesanyja magyar anyanyelvű. A családdal együtt él az anyai magyar anyanyelvű nagymama. A szülők egymással az orosz nyelvet használják a kommunikációban, azonban az édesapa gyermekével többnyire magyarul beszél.

vűségi beszédstratégiának tekinti, melyben a beszélő megnyilatkozásában úgy keveri a két nyelvet, hogy azok elemei egységet alkotnak annak ellenére, hogy az egyes kódok hangtaniilag nagyrészt megőrzik sajátosságukat.

Jelen vizsgálatban résztvevő 26 gyermek beszédében mindösszesen egy esetben, a macsolai Martinnal készített interjúban találok a kódkeverés jelenségével.

Martin 2006 Macsola (3;0)

Gyerek2: **Ану, я буду тобі показувати** [Figyelj, én fogom mutatni neked] *a képeket.*

Martin: **Ти** [Te] *nem.*

...

Мать: **Нем дарив** [ütöttél].

Martin: **Лátod, не дарив** [nem ütöttem].

Martin: **Лátod anya, не дарив я** [ütöttem én].

Мать: **А я вíдила ош ударивсь мене** [én úgy láttam, hogy ideütöttél nekem].

Martin: **Я látom [én].**

A kárpátaljai etnikailag vegyes családban nevelkedő gyermekek nyelvhasználatára jellemző a kódkeverés (kódváltogatás) mint nyelvhasználati stratégia. 2004-es vizsgálatomban (*Karmacs*, 2005. 130. o., 2007. 79. o.) is mindösszesen két olyan esettel találkoztam, amikor a gyermek beszédében élt a kódverés lehetőségével.

A munkácsi Viktorral (M-99-M-U)<sup>19</sup> való ukrán nyelvű beszélgetésem során a feltett kérdésre először ukránul kezdi el a válaszadást, majd azután magyarra való áttérésként elkezd keverni a két kódot, s ezután már magyarul folytatja.

Viktor: ...**і** [és] **mondta а девочка** [kislány] **мég egyszer у мене є яблуко** [nekem van almám]...

A beregszászi Angéla (B-97-U-M)<sup>20</sup> esetében sokkal inkább szembetűnő a kódkeverés, és nem az egyik nyelv használatáról a másik nyelv használatára való áttérést szolgálja, mint előző esetben.

Angéla: **Íде** [megy], **тessék**, **мак** [igen], **ігы**, **скоро** [gyorsan].

### Interferenciák a gyermekek beszédében

Az interferenciajelenségek és szókölcsonzések pontos meghatározásának és a közöttük lévő határvonalak éles meghúzásának a kérdése mai napig nem egyértelmű. Ehhez hozzá kell még adnunk azt a tényt, hogy a 3–6 éves gyermek nyelvi fejlődése a felnőttektől eltérő szinten van, illetve azt, hogy mai napig vitatott, hogy a kétnyelvű gyermekek nyelvi rendszere hogyan épül fel. Ezért az ő esetükben még több nehézségbe ütközünk a két jelenség szétválasztásakor. Mindenképpen szükséges tisztáznunk, hogy mit értünk interferencián és mit kölcsönzésen. *Weinreich* (1953. 1. o.) az interferenciát gyűjtő fogalomnak tekinti: azon nyelvi jelenségek összessége, amelyek a kétnyelvű beszélő mindennapi interakcióban használt több nyelvből ered. Vagyis e meghatározás alapján minden olyan nyelvi jelenség interferenciának tekinthető, amely a kétnyelvűség következtében jön létre (*Borbély*, 2014. 56. o.).

Jelen tanulmány alapja *Lanstyák István* (2006, 15–56. o.) *Nyelvből nyelvbe* című könyvében leírt rendszer, amely az imént felsorolt problémák miatt a gyermeknyelv vizsgálatok csak megszorításokkal alkalmazható. Mindazt, ami a többségi nyelv elemeinek a kisebbségi nyelv elemeire és formáira gyakorolt egyenes hatása — és fordítva — a kétnyelvű gyermek beszédében, interferenciának tekinthető. Nem teszек viszont különbséget alkalmi kölcsönzés és interferencia között, vagyis az interferencia

<sup>19</sup> M-99-M-U = Munkács település – 1999 a gyermek születési éve – Magyar az édesapa nemzetisége és anyanyelve – Ukrán az édesanya nemzetisége és anyanyelve.

<sup>20</sup> B-97-U-M = Beregszász település – 1997 a gyermek születési éve – Ukrán az édesapa nemzetisége és anyanyelve – Magyar az édesanya nemzetisége és anyanyelve.

fogalmába az alkalmi kölcsönzés fogalma is beletartozik. Azonban amikor egy interferencia közösségi szinten is gyakran és rendszeresen előforduló jelenség, illetve az adott nyelvváltozat részévé vált, akkor ezt már kölcsönzésnek (állandósult kölcsönzésnek) nevezem (Márku, 2008, 19–20. o.).

A gyermekek beszédében számos típusú interferencia fordul elő. Fagyal Zsuzsanna (1995) Hoffmann (1991) nyomán az interferenciák három típusát különbözteti meg: lexikai, grammatikai (azaz morfoszintaktikai) és fonológiai. A vizsgálat során a gyermekkel készített beszélgetések során e csoportosításban szereplő mindhárom típusú interferenciával találkoztunk.

A grammatikai interferenciák közül először azokat nézzük meg, amikor a kommunikáció nyelvbe beépülő más nyelvű tömorféma a kommunikáció nyelvnek toldalékmorfémáját veszi fel. Mint az alábbi példákban látni fogjuk, a magyar nyelvű beszédbe kerülő ukrán nyelvű tömorféma magyar toldalékmorfémát vesz fel.

TM1: *Na itt mi történik? Azt is el tudod mondani?*

Dórka 2002 Munkács (5;7): A **бабушкaт** [nagyamamát] *megette farkas.*

Tányka 2004 Fancsika (3;9): *Megmosni és enni. Ez meg цiбулька* [hagyma]. *Нaгyмa.*

Dani 2002 Munkács (5;10): **Ой** (.) *a яблoкoкaт* [almákat] *szedi össze.*

Мaть: **Мaтикo a від бaбaяги бoйшя?** [Mátéka, és a boszorkánytól félsz?]

Máté 2005 (3;4): **Нeт.** [Nem.]

Мaть: **Кaжи: бaбaягa.** [Mondjad: boszorkány.]

Máté 2005 (3;4): **Бaгaятoл** [boszorkány] *félek.*

Ritkább esetben az is előfordul, hogy az ukrán nyelvű szövegbe kerülő magyar tömorféma vesz fel ukrán toldalékmorfémát.

Tányka 2004 Fancsika (3;9): *öho fújókat, та давала Крiстiнка фiжóкy* [és Krisztinka adott fújókat]. **Жoлтiкo від неi взяв.** [Zsoltika meg elvette tőle.]

Dórka 2002 Munkács (5;7): **Один раз ми робили з aрийом такi кружoчки з снiгa та у вiкно кидали сюдa.** [Egyszer mi csináltunk apuval hóból olyan köröcskéket, és ide dobáltuk az ablakba.]

Dórka 2002 Munkács (5;7): **Прo furulya?** [A furulyáról?]

A fenti utolsó példában látható, hogy a munkácsi Dórka beszédében a nyelvi interferenciát a prefixumok esetében is, a magyar szótőhöz járuló rag helyett az ukrán nyelvben használt prefixumot, a *про*-t alkalmazza.

A vizsgálatban részt vevő családok esetében előfordult olyan gyerek is, akinek a beszédében mind a magyar nyelvű szövegben ukrán nyelvű, mind pedig az ukrán nyelvű közegben lévő magyar interferencia is előfordul.

Tányka 2004 Fancsika (3;9): **Рóкa у лiсi живе** [az erdőben él].

...

Tányka 2004 Fancsika (3;9): *Eszi megfele a rókát a мишка. Ha, ha, ha.*

Viktorka 2004 Munkács (5;1): **То cica така велика, не така друга.** [Az cica, olyan nagy, nem olyan más.]

...

Viktorka 2004 Munkács (5;1): **Тyй** [itt] *sok levél. Ez körte. Nagyon mérges.*

Az interferenciák egy újabb típusa az, amikor a két különböző nyelvű morféma egymás mellé kerülésekor az egyik morféma nem teljes (allomorfszerű) alakjában jelenik meg, mint ahogy a fancsikai Tányka esetében is láthatjuk:

Tányka 2004 Fancsika (3;9): **За cicky** [A cica után].

Itt jól látható, hogy a magyar nyelvű *cica* tömorféma nem teljes alakja veszi fel az uk-

rán toldalékokat és prefixumot, hanem egy allomorf *cic-* alakja.

Az előbbihez hasonló típusa az interferenciának, amikor a tömorféma két különböző nyelvű tömorfémának az összemosódásából jön létre. A beregszászi Sanyikával történő beszélgetés során találkozhattunk ilyen fonematikus jelenséggel is. Az interferencia a tömorféma, a *béka* szó utolsó hangja esetében a magyar nyelv helyett az ukrán nyelv fonémájával kerül pótlásra. Az első szótagban szereplő /é/ fonéma egyértelműen a magyar nyelvre utal, míg a második szótag /a/ fonémájának ukrán nyelvi kiejtése hozza létre ezt az interferenciát. A /k/ fonémát mindkét szótaghoz be lehet sorolni, hiszen egyformán ejtődik a magyar és ukrán nyelvben, ezért az interferencia hordozója csakis az utolsó hang lesz.

Sanyika 2003 Beregszász (4;8)

TM2: *Зелений* [zöld]. *Так, а яка тварина?* [Igen, de milyen állat?]

Sanyika: *Да.* [Igen.]

TM2: *Но, яка тварина прыгає?*

[Na, milyen állat ugrál?]

Sanyika: *Бéка.*

Szintén ebbe a kategóriába sorolható interferenciát figyelhetünk meg a beregszászi Marica beszédében is, amikor is a magyar *medve* és az ukrán *ведмідь* szavakból hozott létre egy sajátos alakulatot magyar nyelvi kiejtéssel: *medvi*.

Marica 2003 Beregszász (3;6)

Marica: *Medve.*

TM2: *А що любить їсти ведмедик?* [Mit szeret enni a medve?]

Marica: *Medvi.*

TM2: *Що любить їсти? Но? Гм?*

[Mit szeret enni? Na? Hm?]

Ugyancsak két tömorféma összemosódásából hozza létre a beregrákosi Valika a *kecsup* interferenciát, amelyet a beregszászi Marica előbb taglalt nyelvi megnyilatkozásához hasonlóan a magyar nyelvre jellemző hanglejtés kísér.

Valika 2004 Beregrákos (5;8)

TM1: *És meg szokták esetleg kenni valamivel?*

Valika: *Vajval, kecsuppal, [kecsappal] majonézvel és kész.*

A fancsikai Tányka beszédében a szókölcsönzés számos példáját figyelhetjük meg. Elsőként nézzük meg a magyar *zsemle* szó Kárpátalján használt nyelvi helyettesítőjét, a direkt kölcsönszót, a bulacskát. Az alábbi részlet második sorában láthatjuk, hogy a gyermek magyar nyelvi környezetben magyar nyelvi hanglejtéssel használja a *bulacska* szót, amikor a főként magyar nyelven beszélő terepmunkásnak válaszol. Majd a hanganyag következő részében a főként ukrán nyelven beszélő terepmunkás kérdésére már a bulacska szót az ukrán nyelv hangállományának megfelelően mondja ki.

Tányka 2004 Fancsika (3;9)

TM1: *Mit süttött?*

Tányka: *Bulacskát.*

...

TM2: *Танько ти сьогодні була в садик? Що там було їсти?*

[Tányka te voltál ma óvodába? Mit adtak enni?]

Tányka: *Булочка.* [Zsemlét.]

TM2: *А що ще?* [És még mit?]

Tányka: *Левеш.* [Levest.]

Újabb direkt kölcsönző megjelenése is megfigyelhető ebben a szövegrészben. Azonban most a magyar nyelvű *leves* szó kerül ukrán nyelvű környezetben ukrán hanglejtéssel felhasználásra a *суп* szó helyettesítőjeként. Ez természetesnek mondható, hiszen a két érintkező nyelvben nemcsak egyirányú az interferenciahatás, hanem oda-vissza érvényes. Persze az is igaz, hogy a kisebbségi nyelv irányából a többségi nyelv felé ez mindig kisebb mértékű, mint fordítva. Továbbá a magyar fennhatóság<sup>21</sup> idején a ruszinság (ruténság) számos magyar szót emelt be a nyelvébe mint akkori kisebbség, hiszen több nyelvhasználati

<sup>21</sup> Az 1918-ig, illetve 1938/39–1944 közötti időszakot értjük rajta

színtéren csak a magyar nyelvvel lehetett boldogulni (Karmacsi, 2009. 69. o.).

A fancsikai Tányka beszédében először is a *kanycma* ukrán szó teljes magyaros kiejtéssel (*kapusztá*) jelenik meg, de a gyermek rájön, hogy hibát vétett, s azonnal ki is javítja magát.

*Tányka 2004 Fancsika (3;9): Ez meg kapusztá. Kanycma* (ejtsd: kápusztá) [káposzta].

Ugyanez a jelenség figyelhető meg a macsolai Martin beszédében, amikor a cseresznye képről *jágodá*-nak (bogyónak) nevezi a cseresznyét, illetve a kanál ukrán nevét magyaros kiejtéssel mondja: *loska*. Azonban ő csak az apa, illetve az anya helyesbítésére javítja ki a megnevezéseket.

#### Martin 2006 Macsola (3;0)

APA: *Apa nem szereti?*

Martin: *De, jágoda* [bogyó].

APA: *Ez nem jágoda, ez cseresznye, vagy nem?*

Martin: *Cseresznye.*

Martin: *Loska.*

Мать: *Ложка*. [Kanal.]

Martin: *Забери собі ложку та іди.*

[Vedd el magadnak a kanalat és eredj.]

A beregrákosi Valika nyelvhasználatában mind az ukrán nyelvben megjelenő magyar, mind pedig a magyar nyelvben megjelenő ukrán kölcsönszavak előfordulnak. Az ukrán nyelvben megjelenő magyar kölcsönszavak az ukrán dialektológiai megközelítés szerint a kárpátaljai ukrán nyelvjárás egyik sajátos lexikai jellemzője.

#### Valika 2004 Beregrákos (5;8)

TM2: *A що на столі?* [Mi van az asztalon?]

Valika: *Яблоко, грушка і погар.*

[Alma, körte és pohár.]

TM2: *Мг. А що їй тьоття дає? Що*

*в неї в руках?* [Mit ad neki a néni?]

Mi van a kezében?]

Valika: *Кошар.* [Kosár.]

TM1: *Єс тієн шоктāl uborkāt enni? Єс азт хогь цшинālјāk?*

Valika: *Bánkába* [üvegbe] zárík.

A munkácsi Viktorka esetében hasonlóan a beregrákosi Valika beszédében megfigyelhető jelenséghez, a gyermek az ukrán nyelvre jellemző kiejtési formával hangoztatja a magyar nyelvű szavakat. Vagyis a gyermek itt is él a fonológiai interferencia lehetőségével. Mégpedig úgy, hogy az előtte ukrán nyelven kérdező terepmunkás ukrán nyelvű kérdésére magyar nyelven, de az ukrán nyelvre jellemző hangléjtési formákat használja. Olyannyira igazodik a szláv kiejtésformához, hogy a magyar nyelv *-ka/-ke* kicsinyítő képzőjét is ukránosan ejti *ká*-nak.

#### Viktorka 2004 Munkács (5;1)

TM2: *Запитай у мамі. Мама буде знати, точно.* [Kérdezd meg anyától. Anya biztos fogja tudni.]

Viktorka: *Палочка.* [Polcocska.]

TM1: *Bizony.*

TM2: *А це тут що?* [És ez itt mi?]

Viktorka: *Тányérка.*

TM2: *Так.* [Igen.]

TM1: *На itt mi van?*

Viktorka: *Сзék. Kenyér.*

TM1: *A szék és a kenyér ott van. És mi van még az asztalon a kenyéren kívül? Az micsoda?*

Viktorka: *Tányér.*

TM1: *Tányér.*

TM2: *А це?* [És ez?]

Viktorka: *Pohárка.*

TM2: *А що це тут у півня?* [És mi van itt a kakasnak?]

Viktorka: *Szárnyacská.*

TM1: *Єс mit csinál a kakas?*

Viktorka: *Iszik.*

A munkácsi Danika beszédében az ukrán nyelvű kommunikáció során szintén találkozunk interferenciával, de ez esetben az ukrán és az orosz nyelv ekvivalenciapárjai keveredése által keletkezett interferenciális jelenségről beszélhetünk, mint ahogy az alábbi példán is láthatjuk.

#### Danika 2003 Munkács (4;9)

TM2: *Ой, а хто там? Дивися. Хто це?* [Jé, ki van ott? Ki ez?]

Danika: *Róka*.  
 TM2: *А якого кольору вона?* [Milyen színű?]  
 Danika: *Красний*. [Piros.]  
 TM2: *Тут стоять гарні такі*. [Itt, nézd, olyan szép.]  
 Danika: *Цвіточки*. [Virágok.]  
 TM1: *Mi az?*  
 Anya: *Ő kérte*.  
 Danika: *Зелёный гоблин*. [Zöld kobold.]  
 TM2: *Що ти любиш малювати? Що ти любиш малювати? А це що? Що це? Карандаші? Це?* [Mit szeretsz rajzolni? Mit szeretsz rajzolni? És ez mi? Mi ez? Ceruzák? Ez?]  
 Danika: *Не*. [Nem.]

Orosz nyelven a virágok *цвeты*, míg ukránul *квiти*, s jól láthatjuk, hogy a gyerek egyértelműen keveri a két nyelvet az adott szóban, hiszen csak az orosz nyelvben kezdődik a szó *ц*-vel. Azonban Danika nemcsak az interferenciák ezen csoportjánál használja az orosz szavakat ukrán környezetben, hanem más esetben is, akár a kölcsönzéseknel (s ha úgy vesszük, kódváltásnál is).

Danika beszédében többször is orosz nyelvből vett szavakat használt az ukrán helyett: *вот – тут* [itt, ni], *зелёный – зелений* [zöld], *красный – червоний* [piros], *не – ні* [nem], *вот – ось* [ni]. De megemlíthetjük a *kobold* szót is, amit oroszul *гоблін*-nak neveznek, míg ukránul *гоблін*-nak. Vagyis az eltérés igazából a szavak írott alakjában figyelhető meg, de esetünkben nagy a valószínűsége annak, hogy az orosz *зелёный* kifejezés mellett inkább az orosz változatot használhatta.

Danika nyelvhasználatában az orosz szavak, de maga az orosz nyelv jelenléte is természetes, hiszen édesapja orosz anyanyelvű, s vele főként ezen a nyelven érintkezik. Továbbá ottlétünkör is megfigyeltük, hogy éppen orosz nyelvű televíziócsatornán nézte a meséket.

A következő idevágó jelenséget szintén Tányka beszédében figyelhetjük meg. A kislány az asztal megnevezésekor az ukrán *стiл* megnevezés helyett egy sajátos helyi ukrán (rutén) hangalakot, a *стiл-т* használja. Maga

a szó a helyi ukrán nyelvváltozatokban (pl. rutén, hucul) széles körben elterjedt alak. A szó hangalakjában lévő /ü/ fonéma a magyar nyelv hatására enged következtetni, azonban a magyar nyelvi hatás ellen vall az a tény, hogy az ukrán dialektológiai vizsgálatok szerint az /i/ fonéma vokálisok közötti pozíciójában bekövetkező labializálódásával /ü/ fonémában realizálódik. Ez a jelenség nemcsak Nyugat-Ukrajna, de egész Közép-Ukrajna vidékein is megtalálható nyelvjárási jelenség (*Az ukrán nyelv atlasza I.* (1984), *II.* (1988).

Tányka 2004 *Fancsika* (3;9): *Ez стiл* [asztal].

## Ekvivalenciák a gyermek beszédében

A kutatás során színkártyák segítségével a színnevek<sup>22</sup> esetében szándékosan irányítottuk a figyelmet az ekvivalenciapárok megjelenésének/meglétének vizsgálata felé, ugyanis az első látogatás során ukránul kérdeztük a színkártyákat, míg a második látogatásnál magyarul. Továbbá a hanganyag feldolgozásakor figyelmet fordítottunk arra, hogy az ekvivalenciapárok, főként a névszók esetében, megjelennek-e a spontán beszédben is. Ekvivalenciapáron értem azt a jelenséget, amikor a gyermek beszédében mindkét nyelven megjelenik az adott fogalom, legyen az akár a kommunikáció folyamatában közvetlenül egymás közelében, vagy akár távolabbi kontextusában.

A gyermekek beszédében a piros, a zöld, a kék, a fekete, a fehér, a sárga színek esetében megtalálhatók a színnevek ekvivalenciapárjai.

<sup>22</sup> A vizsgálat előtt nyelvileg homogén magyar anyanyelvű óvodások körében is elvégeztük a színnevek ismeretének vizsgálatát 8 szín esetében: fehér, fekete (e kettő tulajdonképpen nem is szín), piros, zöld, kék, sárga, narancssárga és barna. A Mezőkaszonyi Arany Kulcsocska Bölcsőde-Óvodában a megkérdezett közel 60 óvodás közül harmada nem volt tisztában a mutatott színek legalább felének a megnevezésével. A legtöbben a barna, narancssárga színeket nem tudták megnevezni, de akadt olyan gyermek is, aki egyik színt sem tudta megnevezni. Viszont a gyermekek kétharmada gond nélkül felismerte a vizsgált nyolc színt.

De egyes gyermekeknél előfordult az is – mint például a fancsikai Tányka esetében, aki a kéket csak magyarul, míg a feketét csak ukránul nevezte meg, akár magyar nyelvű, akár ukrán nyelvű kérdés esetén is –, hogy csak egy nyelven nevezi meg/tudja megnevezni a színeket. A munkácsi Viktorka beszédében is a színnevek ukrán ekvivalenciapárja nem jelenik meg, s minden egyes színmegnevezést magyar nyelven végez el, legyen akár ukrán vagy orosz nyelvű a kommunikáció. Valószínűsíthető, hogy a színnevek ekvivalenciapárjai használatának megléte a színnevek mindkét (magyar és ukrán) nyelvű mindennapi használatával lehet összefüggésben, annak ellenére is, hogy egyes gyermekek nem használták, vagy nem akarták használni egyes, vagy akár megkérdozett színnevek ekvivalenciáit.

A gyermekek beszédében az ekvivalenciapárok megjelenése nemcsak a színnevek esetében fordult elő, hanem a más témakörökről történő beszélgetés során, főként mesehősök megnevezésekor is találkozhattunk olyan szavakkal, fogalmakkal, amelyek mind a többségi, mind pedig a kisebbségi nyelven realizálódtak.

#### Dórika 2002, Munkács (5;7)

TM1: *Na mit szoktatok játszani?*

AK: *Barbist.*

...

Anya: *Ez?*

AK: **Барбі.** [Barbie.]

TM1: *Mondd már el, mi van benne!*

AK: *Fióna.*

...

AK: *Ez Shrek, ez meg **Фіона.***

Az ekvivalenciapárok nemcsak egymástól távol lévő kommunikációs aktusokban jelenhetnek meg, hanem akár egy rövid párbeszédnyi, egy témáról szóló beszédegységben is, mint ahogy azt az alábbi példákban is láthatjuk.

#### Martin 2006 Macsola (3;0)

Martin: *Makaróni.*

Мать: **Та все тамки макароники варять?** [Hát ott mindig makarónit (tésztát) főznek?]

Martin: **Да.** [Igen.]

Мать: **Ай?** [Igen?]

Martin: **Ай, кождий день макарони.**

[Igen, minden nap tésztát (makarónit) adnak.]

#### Dani 2002 Munkács (5;10)

TM1: *Gyere már ide egy kicsit! Ki hozta neked ezeket a játékokat?*

Dani: *Mikulás.*

TM1: *Mikulás? Az előbb azt mondtad, hogy Mikoláj.*

Dani: *Mikulás az Mikulás.*

TM1: *És a Mikoláj az kicsoda?*

Dani: *Mikoláj az Mikulás. Hozza olyakat.*

Utóbbi esetben a munkácsi Dani nemcsak használja, hanem azonosítja is ugyanazon fogalom két nyelvben lévő megnevezését, vagyis az ekvivalenciákat. Hasonlóan tesz a beregszászi Daniella is, hiszen válaszáat mindkét nyelven megadja a kérdésre. Bár megjegyzendő, hogy olykor az ekvivalensazonosítás nem teljesen sikerül, hiszen az egér ukrán ekvivalenseként a patkányt (криса) adja meg, amely esetünkben a миша. Az ekvivalenciapárok egyik érdekes és ritka megnyilvánulási formája az, amikor keveredve egy hibrid szóalakban összeolvadva jelennek meg a gyermek beszédében. Ez figyelhető meg a beregszászi Annamária beszédében is, amikor a magyar csokoládé és az ukrán (esetleg orosz) шоколад ekvivalenciapárt egyesíti ukrán hanglejtéssel: чоколад. A szóalak majdnem teljességgel megfelel az ukrán nyelvben található szóalaknak, csupán a szókezdő pozícióban lévő hang esetében mutatkozik eltérés, ugyanis az a magyar szóalak hatására az /s/ hangról /cs/ hangra változik.

TM1: *És ez mi?*

Annamária 2003 (4;11): **Чоколад.**

Hasonló figyelhető meg a macsolai Ádám beszédében is, amikor a meséskönyvből sora nevezi meg az állatokat. A magyar skorpió szóalak vagy az ukrán скорпион szóalak helyett a sko(rp)нион hibrid szóalakat használja, amelynek első szótagja a magyar nyelvből vett elem, amit a hanglejtés is bizonyít, illet-

ve a második része a szónak az ukrán nyelvből vett elem, amelyet az egyértelmű ukrán nyelvre jellemző intonáció és a szóalakzáró mássalhangzó is bizonyít.

TM2: *Tak, muzp.* [Igen, tigris.]  
Ádám 2004 (5;8): **Ско(рп)пион**  
[skorpió].

## Összefoglalás

Az etnikailag vegyes házasságban élő gyermekek a mindennapi kommunikációjuk során a kétnyelvű beszélőkhöz hasonlóan viselkednek, hasonló stratégiákat alkalmaznak a kommunikációs aktusok során a velük szemben álló felek nyelvtudásának megfelelően: kódot váltanak, élnek a szókölsönözés lehetőségével és az interferenciák használatával.

A kódváltás alkalmazásának számos kritériumát figyeltük meg a gyermekek nyelvhasználatában. A kommunikációs fél (személy) és a nyelvismeret nagyon nehezen szétválasztható, általában együttesen ható tényező a kódváltásnál, mint ahogy ezt a gyermekek beszédében is megfigyelhettük, hiszen nemcsak a szüleikkel, de a különböző nyelven beszélő terepmunkásokkal is legtöbbször éltek a kódváltás lehetőségével. A kódváltásra azonban hatással van maga a nyelvválasztás is, hiszen a gyermekek többnyire igazodtak a személy által választott nyelvekhez, bár természetesen éltek azzal a lehetőséggel is, hogy maradtak a kommunikáció alapnyelvén, amelyen addig zajlott a beszélgetés. Ezen tényezőkön felül mindenképpen hatással van a gyermekek kódváltására a téma, amely esetében az átélés/megélés nyelve, különösen ha erős érzelmi hatással is párosul, erőteljesen akadályozza a másik nyelven történő előhívást. A vizsgálatban részt vevő gyermekeknél ez főként a mesékről való beszélgetések alkalmával a mesehősök megnevezésekor vezetett kódváltáshoz.

A kölcsönzések és interferenciák között csupán a közösségi szinten is gyakran előforduló, az adott nyelvváltozat részévé vált jelenségek szintjén (állandósult kölcsönzések) tettem különbséget. Vagyis kölcsönzésről

csak utóbbi esetben, míg minden más esetben csupán nyelvi interferenciáról beszélek. Ebből kiindulva a gyermekek beszédében a legtöbbször az interferenciák fordulnak elő, s kölcsönzésekről csak ritkábban beszélhetünk. A kölcsönzések mindkét irányban előfordultak: a magyar nyelvű beszédben ukrán kölcsönzések (*bánka, bulacska*), illetve az ukrán nyelvű beszédben magyar kölcsönzések (*nozap, коуап*). Akárcsak a kölcsönzések, az interferenciák is mindkét irányú használata megfigyelhető a gyermekek nyelvhasználatában, mint kommunikációs stratégia. Típusaikat tekintve a morfémákat érintő interferenciáktól egészen a szóalakot érintő interferenciáig terjednek. Ritkább esetben előfordulnak úgynevezett hibrid interferenciák is, amelyek esetében a két nyelv szóalakja egy szóalakban összeolvadva jelenik meg. A vizsgálatban mindösszesen egy alkalommal talákoztam a kódkeverés jelenségével a macsolai Martin beszédében.

A gyermek beszédében megjelenő kétnyelvűségi jelenségek közül azonban a kódkeverést és az interferenciák gyermekek által használt típusait kevésbé tekinthetjük nyelvhasználati stratégiának, hanem sokkal inkább az adott kommunikációs szituáció alapnyelvében megjelenő nyelvi hiány pótlása. Bár természetesen előfordul, hogy a gyermek valamilyen stratégiai cél mentén alkalmazza a szókölsönzés vagy interferencia eszközét. A kódváltás viszont nagyon is hozzátartozik a gyermek nyelvhasználatának stratégikus felhasználáshoz, hiszen amint fentebb is láttuk, a személytől, nyelvismertől, nyelvhasználatától, témától stb. függően tudatosan váltanak egyik nyelvről a másikra, illetve választják ki a kommunikáció alapnyelvének az adott kódot. Felmerül a kérdés, hogy a szónál nagyobb grammatikai egységeket érintő tükröfordítások a kétnyelvű gyermek beszédében mennyire tekinthetők stratégiának, vagy egyszerűen csak az egyik nyelv alacsony fokú ismeretéből adódóan a gyermek a domináns nyelven megfogalmazott gondolatait csak így tudja átadni. Vagy ez maga a stratégia?



**Felhasznált irodalom**

- Arnberg, L. (1987): *Raising Children Bilingually: the pre-school years*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Bartha Csilla (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bartha Csilla (2002): Nyelvhasználat, nyelvmegtartás, nyelvcsere amerikai magyar közösségekben. In: Kovács Nóra és Szarka László (szerk.) *Tép és terep. Tanulmányok az etnicitás és az identitás kérdésköréből*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 111–136.
- Bassola P. & Lengyel Zs. (1997): Forschungsansätze der Kontaktlinguistik Altersgruppe I: Kinder. In: Goebel, H., Nelde P., Starý, Z. & Wölck, W. (hrsg.) *Kontaktlinguistik*. De Gruyter, Berlin, 364–370. (idézi Navracsics 1999)
- Bergman, C. (1976): Interference vs. independent development in infant bilingualism. In: Keller, G., Teschner, R. & Viera, S. (eds.) *Bilingualism in the Bicentennial and Beyond*. Bilingual Press, New York, 86–96. (idézi Navracsics 1999)
- Borbély Anna (2014): *Kétnyelvűség*. L'Harmattan, Budapest.
- Crystal, David (2003): *A nyelv enciklopédiája*. Osiris Kiadó, Budapest.
- De Houwer, A. (1990): *The Acquisition of Two Languages from Birth: a case study*. CUP, Cambridge.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511519789>
- Fagyal Zsuzsanna (1995): Interferencia-jelenségek a solymári svábok beszédében. In: Kassai Ilona (szerk.) *Kétnyelvűség és magyar nyelvhasználat*. MTA Nyelvtudományi Intézetének Élőnyelvi Osztálya, Budapest.
- Genesee, F. (1989): Early Bilingual Development: One Language or Two? *Journal of Child Language*, **16**. 1. sz., 161–179.
- Göncz Lajos (2004): *A vajdasági magyarok kétnyelvűsége*. MTT Könyvtár 8., Szabadka.
- Grosjean, F. (1988): Exploring the recognition of guest words in bilingual speech. *Language and cognitive processes*, **3**. 3. sz., 233–274.  
<https://doi.org/10.1080/01690968808402089>
- Grosjean, F. (1989): Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person, *Brain and Language*, **36**. 1. sz., 3–15.
- Hamers, J. F. & Blanc, M. (1989): *Bilingualism and Bilingualism*. Cambridge UP, Cambridge.
- Hoffmann, C. (1991): *An Introduction to Bilingualism*. Longman, London – New York.
- Jarovinskij Alekszandr (1991): *A gyermekkori kétnyelvűség pszichológiai és pszicholingvisztikai kérdései*. Kandidátusi disszertáció, Pécs (kézirat)
- Jarovinskij Alekszandr (1994): Gyermekkori kétnyelvűség: előny vagy hátrány. *Regio*, **5**. 4. sz., 66–76.
- Jarovinskij Alexandr és Fabricius Ildikó (1978): Kommunikatív folyamatok stratégiája kétnyelvű gyermekeknél. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **35**. 1. sz., 72–80.
- Karmacsi Zoltán (2005): Etnikailag vegyes házasság – „vegyes” nyelvhasználat? *Acta Beregsasiensis vol. IV.*: 127–153.
- Karmacsi Zoltán (2007): *Kétnyelvűség és nyelvhasználat*. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Beregszász.
- Karmacsi Zoltán (2009): Nyelvhasználati jellegzetességek kárpátaljai kétnyelvű gyermekek beszédében. In: Karmacsi Zoltán és Márku Anita (szerk.) *Nyelv, identitás és anyanyelvi nevelés a XXI. században*. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Hodinka Antal Intézet, Beregszász, 64–70.
- Kiss Jenő (1995): *Társadalom és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lanstyák István (2006): *Nyelvből nyelvbe. Tanulmányok a szókölcsönzésről, kódváltásról és fordításról*, Kalligram Könyvkiadó, Pozsony.
- Leopold, W. (1939, 1947, 1949a, 1949b): Speech Development of a Bilingual Child: a linguist's record, I Vocabulary growth in the first two years; II Sound learning in the first two years, III Grammar and general problems in the first two years, IV Diary from age two, Northwestern University Press, Evanston.
- Lindholm, K. és Padilla, A. (1978): Language mixing in Bilingual Children. *Journal of Child Language*, **5**. 2. sz., 327–335.  
<https://doi.org/10.1017/S0305000900007509>
- Márku Anita (2008): *Érvényes történetek. Nyelvválasztási és kódváltási kommunikációs stratégiák a kárpátaljai magyar fiatalok körében*. PoliPrint Kft.–KMF, Ungvár–Beregszász.
- Meisel, J. M. (1989): Early differentiation of languages in bilingual children. In: Hyltenstam, K. & Opler, L. K. (eds.) *Bilingualism across the lifespan. Aspects of acquisition, maturity, and loss*. CUP, Cambridge, 13–40.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511611780.003>

- Mikes, M. (1990): Some Issues of Lexical Development in Early Bi-Trilinguals. In: Conti-Ramsden, G. & Snow, C. E. (eds.) *Children's language*. vol. 7., New Jersey, Hillsdale, 103–120.
- McLaughlin, B. (1984): *Second language acquisition in childhood. Vol. 1: Preschool children*. Second ed. Hillsdale, NJ LEA
- Molnár József és Molnár D. István (2005): *Kárpát-alja népessége és magyarsága a népszámlálási és népmozgalmi adatok tükrében*. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Matematika és Természettudományi Tanszék, Beregszász.
- Navracsics Judit (1999): *A kétnyelvű gyermek*. Corvina, Budapest.
- Padilla, A. & Liebman, E. (1975): *Language acquisition in the bilingual child*. The Bilingual Review 2, 34–55.
- Paradise, M. (1986): *Bilingualism. International Encyclopedia of Education*, Pergamon Press, Oxford.
- Saunders, G. (1988): *Bilingual Children: From Birth to Teens*. Multilingual Matters, Clevedon–Philadelphia.
- Trudgill, P. (1997): *Bevezetés a nyelv és a társadalom tanulmányozásába*. JGYTF Kiadó, Szeged.
- Vančóné Kremmer Ildikó (1998): Észrevételek a gyermekkori kódválasztás és kódváltás változásairól. In: Lanstyák István és Simon Szabolcs (szerk.) *Tanulmányok a magyar–szlovák kétnyelvűségről*. Kalligram Könyvkiadó, Pozsony, 116–135.
- Vančóné Kremmer Ildikó (2011): A természetes magyar–szlovák kétnyelvűség kialakulásának néhány aspektusa, In: Szabómihály Gizella és Lanstyák István (szerk.) *Magyarok Szlovákiában* VII. kötet. Nyelv. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Šamorín, 387–405.
- Volterra, V. & Taeschner, T. (1978): The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 5. 2. sz., 311–326.  
<https://doi.org/10.1017/S0305000900007492>
- Weinreich, U. (1953): *Languages in Contact. Findings and Problems*. Publications of Linguistics Circle of New York, New York.

### Language Use Strategies of Children Brought up in Ethnically Mixed Families in Transcarpathia

*This research focuses on revealing the peculiarities of language use and language strategies of preschool children growing up in ethnically heterogeneous families. In other words, it concentrates on how children choose the language to communicate with their parents, how they behave with unknown adults in various communicative situations, to what extent their language use is influenced by the theme, the situation or other circumstances. The study was built on the hypothesis that the language use strategy applied in families, as well as the choice of language(s) to be used with parents influence the children's language use strategy that they apply in everyday situations not only with their parents, but also with unknown people (e.g. fieldworkers).*

**Keywords:** *childhood bilingualism, Transcarpathia, an ethnically mixed family, a language use strategy*

- Karmacszi Zoltán (2018): Stratégiák az etnikailag vegyes családokban nevelkedő gyermekek nyelvhasználatában Kárpátalján. *Gyermeknevelés*, 6. 3. sz., 34–55.

# A magyarországi német nemzetiség nyelvvelsajátítási szokásai

**MÁRKUS ÉVA – GÖLCZ MIRA**

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar – ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, Kora gyermekkor pedagógiája program

*A tanulmány bemutatja a magyarországi német nyelvoktatás jelenlegi helyzetét, a magyarországi németeket, a nyelvi szempontból előrehaladt asszimilációjukat, a rájuk jellemző kétnyelvűséget és diglossziát, valamint jellemző nyelvvelsajátítási szokásaikat. Képet kapunk arról, hogy a német anyanyelv elsajátítása túlnyomórészt intézményes keretek között, nemzetiségi óvodában és a nemzetiségi iskolák alsó tagozatán történik. A szerzők kiemelik a korai kezdés fontosságát a nyelvvelsajátítás sikeressége szempontjából. A cikk ismerteti továbbá a magyarországi nemzetiségi köznevelési, -oktatási rendszer jogszabályi hátterét, a nemzetiségi pedagógusképzést és azokat a modern pedagógiai módszereket, melyekkel a gyermekkori nyelvvelsajátítás az életkornak megfelelően történik.*

**Kulcsszavak:** magyarországi német, nemzetiség, nyelvvelsajátítás, óvoda, iskola

## A magyarországi németekről

A magyarországi németek az ország második legnagyobb nemzetisége. A 2011-es népszámlálási KSH adatok alapján számuk 132 000 fő, de becslések alapján számuk megközelítőleg 200 000–220 000 főre tehető, ami az ország összlakosságának 2,5%-a. Elterjedt rájuk a sváb megnevezés, bár származásuk szerint bajorok, frankok, alemannok és a német nyelvterület déli és középső területeiről vándoroltak Magyarországra, nagyrészt a 18. században. Úgynevezett keverék nyelvjárásokat beszélnek, melyeket a Magyarországon kialakult formájukban Németország egyetlen településén sem beszélnek. Az ország különböző területein élnek, például Buda környékén, a Bakonyban, Tolna, Baranya megyében és a nyugati határszélen. A széttagolt telepítési területeknek is köszönhetően nem alakult ki egységes nyelvjárásuk, a különböző vidékeken egészen eltérő nyelvi variánsokat beszélnek. Az 1946 és 1948 között tartó kitelepítés borzalmas törést jelentett a nemzetiség történetében. Míg statisztikai adatok alapján az 1941-es népszámlálás alkalmával 475 491 fő vallotta magát német anyanyelvűnek, illetve 302 198 személy német nemzetiségűnek, addig az 1949-es népszámláláskor ez a két szám összesen 23 000 fő. A németek felét elűzték, a zárt, falusi közösségek

felbomlottak, meg volt tiltva a német nyelv használata, ennek következtében a nyelvjárási anyanyelv átörökítése jelentősen visszaesett. A kitelepítés utáni első generáció már nem tanította meg gyermeküknek, így ők magyar nyelven szocializálódtak, és természetesen ők sem tudták már a nyelvjárást saját gyermekeik felé közvetíteni. Így állt elő a mai tragikus helyzet, a nyelvvesztés állapota. Már csak a legidősebb, 70, 80 év fölötti generáció beszél anyanyelveként a magyarországi lokális német nyelvjárást (Márkus, 2016b. 164. o.).

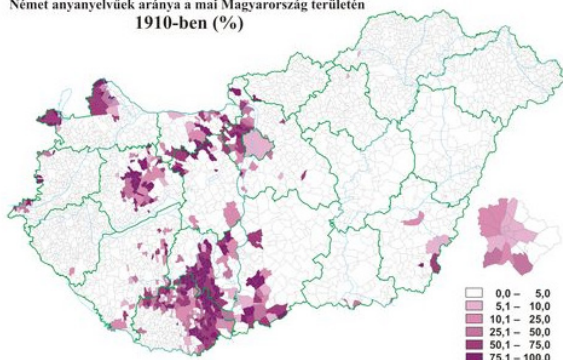
## A kétnyelvűségről és a nyelvvelsajátításról a magyarországi németek esetében

Magyarország történelmi helyzetének, kárpát-medencei elhelyezkedésének köszönhetően mindig is többnyelvű volt. „A Magyar Köztársaság területén honos nemzeti kisebbségek mindegyikére jellemző az erőteljes szórványhelyzet, a kettős identitás, az előrehaladott asszimilálódás, a nyelvvesztés és az erős érzelmi, kulturális kötődés Magyarországhoz.” (Navracsics, 2004. 37. o.)

A magyarországi német kisebbség szervezett, udvari betelepítését Mária Terézia indította, melyet még két nagy betelepítési hullám

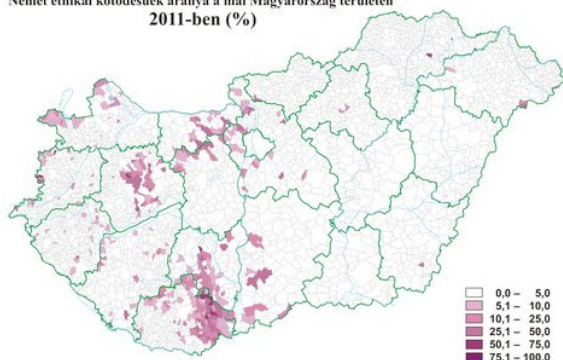
követett. Jelenleg a magyarországi németek legnagyobb számban Tolna, Baranya, Veszprém, Fejér, Komárom–Esztergom és Pest megyében, valamint az osztrák határ mentén élnek. A II. világháború előtti német kultúra az 1946–48-ig tartó kitelepítés hatására jelentős pusztulást szenvedett. A magyarországi németek nagy részét elhurcolták, az itt maradt németek körében az asszimiláció nagyon magas volt<sup>1</sup>.

Német anyanyelvűek aránya a mai Magyarország területén  
1910-ben (%)



Német anyanyelvűek aránya 1910-ben a mai Magyarország területén (Forrás: <http://mtatkki.ogyk.hu/terkepek.php>).

Német etnikai kötődésűek aránya a mai Magyarország területén  
2011-ben (%)



Német etnikai kötődésűek aránya 2011-ben Magyarország területén (Forrás: <http://mtatkki.ogyk.hu/terkepek.php>).

A kitelepítés után a családok csak maguk-

ra számíthattak, az itthon maradtakra mind politikai, mind gazdasági diszkrimináció várt. Enyhülés csak mintegy tíz évvel a háború befejezése után volt tapasztalható. 1955-ben megalakult a Magyarországi Német Dolgozók Kultúrszövetsége (Kulturverband der Deutschen Werktätigen in Ungarn), 1969-től a Magyarországon élő Németek Demokratikus Szövetsége (Demokratischer Verband Ungarländischer Deutscher), 1978-tól Magyarországi Németek Demokratikus Szövetsége (Demokratischer Verband der Ungarndeutschen), 1989-től Magyarországi Németek Szövetsége (Verband der Ungarndeutschen) néven. Az 1994-es választások után 1995-ben 164 német önkormányzat jött létre és még ebben az évben megszűnt a Magyarországi Németek Szövetsége és helyette megalakult a Magyarországi Németek Országos Önkormányzata (Landeselbstverwaltung der Ungarndeutschen) (Manherz, 1998).

A magyarországi német gyermekek túlnyomó többsége – a tragikus múltbeli, második világháborút követő események miatt – anyanyelvét, a német nyelvet mint második nyelvet vagy mint idegen nyelvet tanulja, illetve sajátítja el – intézményes keretek között. A magyarországi németek esetében a kétnyelvűség speciális esetéről is szót kell ejteni. A kétnyelvűséget a magyar nyelv, illetve a német köznyelv és a német nyelvjárás alkotja (így a német tekintetében diglosszia is van). 1945 előtt minden magyarországi német településen a kommunikáció nyelve a helyi német nyelvjárás volt. Ezek a nyelvjárások gyakorlatilag minden falura egyedileg jellemző nyelvváltozatok, melyek jórészt a 18. századi betelepítések után alakultak ki. A német köznyelvvél a gyermekek 1945 előtt csak az iskolában, a tanítás során találkoztak. Mára ez a helyzet alapvetően megváltozott. Az iskolába kerülő német nemzetiségű gyermekek túlnyomó többségükben magyar nyelven szocializálódnak a családjukban, így az óvodára, iskolára hárul az a feladat, hogy a német köznyelvet második nyelvként vagy idegen nyelvként megtanítsa nekik. A nyelvjárásokkal való ismerkedés is része azonban a tanulmányaiknak, mert ez segíti a nemzetiségi identitásuk

<sup>1</sup> A 2011-es népszámlálási adatok szerint a „második legnagyobb létszámú hazai nemzetiség a németeké, idetartozónak vallotta magát 186 ezer fő, létszámuk az előző népszámláláshoz képest 54 százalékkal növekedett. A német nemzetiségűek létszámának növekedésében kiemelkedően nagy szerepet játszott, hogy a nemzetiséghez tartozás kritériumai közül viszonylag sokan jelölték családi-baráti közösségben beszélt nyelvként a németet.” (Bojer és mtsai, 2013)

kialakítását. A 2010-ben kiadott *Gyökerek és szárnyak. A magyarországi németek nevelési, oktatási és közművelődési programja* című dokumentum is megfogalmazza: „A német nyelv magas szintű ismerete, a helyi nyelvjárások és szokások ápolása, az ismeretek és eszmecserék a magyarországi németek történetéről és jelenéről a német nyelvterület modernkori kultúrájának ismeretével együtt a magyarországi német identitás nélkülözhetetlen részét képezi.” (*Erb és mtsai*, 2010. 8. o., lásd még: *Márkus*, 2014. 322–323. o.). A 2013 szeptemberétől életbe lépő *kerettantervek*<sup>2</sup> konkrétan megfogalmazzák a német nyelvjárások szerepét a nemzetiségi oktatásban. A német népmeserítéstan tanterve szerint a „nyelv magas szintű birtoklása, a helyi nyelvjárások és szokások ápolása, a történelem és a jelen ismerete – mindezek az identitás nélkülözhetetlen részét képezik” (*Márkus*, 2015. 97. o.).

A *Kinderreime und Sprüche aus Werischwar* (= Pilisvörösvári gyermekversek és mondókák) című kötetben (*Kerekes és Müller*, 2017. 92–93. o.) találunk egy nyelvi szempontból izgalmas kétnyelvű (német és magyar) rímet, mely megmutatja nekünk, hogy a kétnyelvű beszélők érezhetően élvezték a saját kétnyelvűségüket, kedvesen játszottak vele:

*Kecske ist die Geiß,  
Szappan ist die Seif,  
Disznó ist die Sau,  
Asszony ist die Frau.*

A magyarországi németek a mai napig gyakran vegyítik a sváb, illetve magyar szavakat beszédükben. Legtöbbször azokat a szavakat használják magyarul a szöveggörnyezetben, mely sváb megfelelőjét már nem, vagy nem is ismerték.

Valójában mit értünk kétnyelvű nevelésen, oktatáson? Két nyelv megértését és rendszeres használatát? Két nyelven való beszédet, akár ezek álmunkban való megjelenését is? *Bartha* (1999. 26. o.) a következőképpen írja le a kétnyelvűség komplexitását: „...minthogy

a kétnyelvűség egyszerre nyelvi, kognitív, neurolingvisztikai, társadalmi, politikai, oktatási stb. kérdés, e különböző tudományterületek elméleti és módszertani apparátusával eltérő szempontokból vizsgálható.” A kétnyelvű gyermekek két nagy csoportját tudjuk megkülönböztetni a nyelvi fejlődésük alapján<sup>3</sup>. Az egyik csoporthoz tartozó gyermekeket születésüktől kezdve két nyelven nevelik. Gyakran a szülőknek is különböző az anyanyelvük, ezért gyermekükhöz ki-ki a saját anyanyelvén szól. Ezek a gyerekek a két nyelvet párhuzamosan, spontán sajátítják el azonos szinten. A másik csoportba tartozó gyermekek három éves korukig egy nyelven nevelődnek, majd az intézményes nevelés keretei között kezdik el tanulni a második nyelvet. Itt nagy felelősség hárul azokra a nevelőkre, tanítóokra, tanárookra, akik a gyermekekkel foglalkoznak. Számos módszer, képzési lehetőség áll rendelkezésükre ahhoz, hogy a gyerekekkel a jelen kor oktatási igényeihez alkalmazkodva tudjanak foglalkozni.

Modernkori képalkotó vizsgálatokkal azt állapították meg, hogy a mindkét nyelvet magas szinten beszélő kétnyelvűeknél azonos agyi régiók aktiválódnak beszéd közben, függetlenül attól, hogy éppen melyik nyelvet használják (*Navracsics*, 2011). „Az idegen nyelv tanításának-tanulásának célkitűzései három dimenzióban határozhatók meg: a tanulók idegen nyelvi kommunikatív kompetenciájának, azaz használható nyelvtudásának megalapozása és fejlesztése; a tanulók inter- és multikulturális nevelése és a tanulók önálló nyelvtanulóvá nevelése” (*Morvai és Poór*, 2006. 17. o.).

Az óvodáskori második nyelv elsajátításnak az az előnye, hogy a korai kezdés révén több idő áll rendelkezésre, a gyerekeknek ekkor még nagyobb az önbizalma, fokozottabb a nyelvi figyelmességük, rendkívül motiváltak, hiszen még nem szembesültek negatív véleményekkel nyelvi tehetségüket illetően, illetve birtokában vannak bizonyos technikáknak, melyek segítik

<sup>2</sup> <http://www.udpi.hu/hu/dokumentumok/kerettantervek/kerettantervek-2013-szeptembertol>

<sup>3</sup> <https://www.bielefelder-institut.de/fruehkindliche-zweisprachigkeit.html>

őket egy idegen nyelv elsajátításában. Számukra a közlés a lényeges, a kommunikáció fontos, ezért gátlások nélkül, kreatívan és gondtalanul nyilvánulnak meg az idegen nyelven is. Non-verbális eszközöket, akár mimikát és gesztikulációt használnak és szavakat alkotnak, például *narancse* (a *narancs* és a *die Orange* mintájára), melyekkel az idegen nyelv kiejtését imitálják (Klein, 2013b. 9. o.).

A két nyelv közötti különbség először a kiejtés és a szókincs területén tűnik fel nekik, ez később a többi nyelvi szintre is kiterjed, míg végül kialakul a nyelvi tudatosság (Klein, 2013b. 11. o.). Az óvodába lépve a gyermek 3–4 szavas mondatokat képes alkotni az anyanyelvén. Ekkor aktívan 900–1000 szót használnak, de 2000–3000 szót megértenek. Ahogy a szókincsük az 50 szó körüli határt eléri, már képesek mondatot alkotni. Kezdetben csak rövid, egyszavas mondatokat, melyek azonban egy hosszabb mondat tartalmát is magukba sűrítik, majd lépésről lépésre hosszabbodnak és válnak bonyolultabbá az általuk alkotott mondatok (Klein, 2013b. 12. o.). Az óvodában két nyelvi készségük fejlődik: a beszéd és a hallás utáni értés, tehát a szóbeli készségeik. A nyelvi input mennyisége és minősége természetesen meghatározó jelentőségű. Fontos a szemkontaktus tartása a gyerekekkel, és az, hogy gyakran szólítsuk meg őket egyénileg is, olyan nyelvezettel, amely életkoruknak, igényeiknek megfelel (Klein, 2013b. 13. o.).

A kisgyermek a második nyelvet az elsőhöz hasonlóan sajátítja el: nem igényelnek magyarázatokat, fordítást, hanem a kontextusból következtetik ki a jelentéseket. Ezt a folyamatot segíthetjük különböző segédeszközökkel, például képekkel, tárgyakkal, tevékenységekkel. A nyelv integrálódik a mindennapi tevékenységekbe, úgy mint köszöntés, öltözködés, foglalkozások, búcsúzás lexikális megnyilatkozásaiba. A nyelvvelsajátítás holisztikus, sokoldalú és változatos módon történik (Klein, 2013b. 14. o.). A dalok, versikék az első nyelv elsajátításában is kiemelt szerepet játszanak, ezeket érdemes a második nyelv elsajátításában is használni. A közös éneklés érzelmi és szociális töltést ad, segít a nyelvi és szociális gátlások elhárításában. A dalok és

rímek segítenek a nyelv dallamának a kialakításában és a szókincs bővítésében is, fejlesztik a hallás utáni értést, és közelebb visznek a szintaktikai nyelvi jegyekhez is (Klein, 2013b. 18. o.). „Az óvodapedagógusok rendszeresen visszatérő dialógusokkal segítik az utánzásokon alapuló nyelvvelsajátítást, természetes szituációkban alkalmazzák a nyelvi kommunikáció formáit. Az óvodai élet különböző tevékenységeibe illesztve, játékosan történik a gyermekek szóbeli kifejezőképességének megalapozása. A kétnyelvűségekre való törekvés folyamatosan jelen van a csoportszobai és udvari játéktevékenységben, a mozgásfejlesztésben” (Bereczkiné Záluszi, 2014. 161. o.).

### A magyarországi nemzetiségi oktatási rendszer

A magyarországi nemzetiségek iskoláinak három típusát különböztetjük meg. A 2012. évi EMMI-rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról<sup>4</sup> szerint vannak 1. anyanyelvű (a magyar nyelv és irodalom, valamint az idegen nyelv kivételével az oktató és nevelő munka a nemzetiség nyelvén folyik), 2. kétnyelvű (a pedagógiai program által meghatározott legalább három tantárgyat a nemzetiség nyelvén kell oktatni [az anyanyelv és irodalom mellett], összesen a heti kötelező órakeret magyar nyelv és irodalom és idegen nyelv óraszámával csökkentett számának legalább 50%-ában) és 3. nyelvoktató típusú iskolák. A nyelvoktató nemzetiségi nevelés-oktatás hagyományos és bővített nyelvoktató formában valósítható meg. A hagyományos nyelvoktató nemzetiségi nevelés-oktatásban a tanítás nyelve a magyar nyelv, a nemzetiségi nyelv és irodalom tantárgyat tanítási óra keretében az első évfolyamtól kell tanítani. A bővített nyelvoktató nemzetiségi nevelés-oktatás célja a kétnyelvű nemzetiségi vagy az anyanyelvű oktatási formára való felkészítés. A nemzetiségi nyelv és irodalom tanulása, továbbá a nemzetiség nyelvén való tanulás

<sup>4</sup> <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300017.EMM>

egyidejűleg folyik, legalább három tantárgy nemzetiségi nyelven való tanulását kell lehetővé tenni, a nemzetiségi nyelv és irodalom, valamint a nemzetiségi nyelvű órák aránya a heti órakeret legalább 35%-át teszi ki (Márkus, 2014. 322. o.).

A nemzetiségi törvény 2. § (4) bekezdésének a) pontja szerint az az intézmény nevezhető nemzetiségi köznevelési intézménynek, „amelynek alapító okirata a nemzeti köznevelésről szóló törvényben foglaltak szerint tartalmazza a nemzetiségi feladatok ellátását, feltéve, hogy e feladatokat a köznevelési intézmény ténylegesen ellátja, továbbá óvoda, iskola és kollégium esetén a tanulók legalább huszonöt százaléka részt vesz a nemzetiségi óvodai nevelésben, illetve a nemzetiségi iskolai nevelésben-oktatásban”. Ennek érdekében, illetve hogy az iskola a feladatot elláthassa, a beiratkozó tanulók szülei önkéntesen nyilatkoznak a beiratkozásakor, hogy nemzetiségi identitásuknak megfelelően német nemzetiségi nevelésre-oktatásra formálnak igényt (Müller, 2015. 118. o.).

A magyarországi állami oktatási rendszerben a 2012-ben megjelent Nemzeti alaptanterv<sup>5</sup> szerint negyedik osztálytól kezdődik a kötelező nyelvoktatás, bár a legtöbb iskola, hogy a szülői igényekhez igazodjon, már első osztálytól elkezd az idegen nyelvek tanítását. A kisgyermekkorai nyelvtanítást a lakosok és sokszor a pedagógusok nagy része is kritikával illeti. Az indoklás a korai nyelvtanítással szemben az, hogy a gyerekeket az idegen nyelv megterheli, nyelvi és kulturális identitásuk nem alakul ki, egyik nyelvet sem fogják igazán megtanulni (Árva, 2017). A korai nyelvelsajátítást támogatók érve a kritikus periódus elméletén alapul, amely azt mondja, hogy egy bizonyos életkor után az anyanyelvi beszélőhöz hasonló nyelvi szint elérése nehezebb, főként az intonáció és a hangrendszer elsajátítása tekintetében (Nikolov, 2004. 8–10. o.). Kisgyermekkorban az idegen nyelv tanítása nagymértékben a természetes nyelvelsajátítás folyamataira kell, hogy épüljön.

<sup>5</sup> [http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk\\_nat\\_20121.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf)

Az Európai Unióban kulcskompetenciaként van jelen az idegen nyelvi kommunikáció, illetve alapidokumentumaiban megjelenik a korai nyelvtanulás fontossága, kiemelt szerepe van az élethosszig tartó nyelvtanulásnak is (Nemes, 2017). „2002-ben az Európa Tanács barcelonai ülésén azt az irányelvet fogalmazta meg, hogy az unió államaiban legalább két idegen nyelvet oktassanak iskolai keretek között, egészen fiatal kortól kezdve. A Közös Európai Keretrendszerben a B2 (középfokú) szintű nyelvtudást jelölték ki célként. Ez a szint megfelelő alapot nyújt az idegennyelvi kommunikációhoz, a beszélő képes társalgási szinten használni a célnyelvet.” (Nemes, 2017. 72. o.).

Napjainkban a magyarországi német fiatalok körében egyre nagyobb hangsúlyt kap őseik nyelvének megőrzése, ezért többen közülük vállalkoznak arra, hogy gyermekeikhez születésüktől kezdve német nyelvjárásban (svábul), illetve németül szólnak. Bár sokan választják a nyelvi nevelés ezen formáját, sajnos ezek a szülők állandó nyomás alatt állnak, hogy megtanítsák gyermekeiknek a többség nyelvét is. Ezen identitás- és nyelvmegőrzés céljából jöttek létre az olyan iskolák, melyek német nemzetiségi nyelvoktató, német nemzetiségi kétnyelvű programot, illetve anyanyelvi oktatást folytatnak. Ezen okokból válik egyre fontosabbá és sürgetőbbé megfelelő nemzetiségi pedagógusok képzése, akik a gyermekeket nyelvi és módszertani szempontból megfelelően tudják oktatni a nemzetiség nyelvére. Fontos azonban hangsúlyoznunk, hogy bár Magyarországon nagyon sok német, illetve más nemzetiségi iskola működik, mégsem csak azok a gyermekek járnak ide, akik családjá ezen nemzetiséghez tartozónak vallja magát. Sok szülő azért írhatja gyermekét ezekbe az iskolákba, hogy az minél hamarabb megtanuljon egy második nyelvet is. Azok a gyermekek viszont, akik otthonról hozzák, és még beszélnek a magyarországi német nyelvjárásokról egyikét, azzal szembesülnek, hogy bár az iskola a nevében német nemzetiségi, ott mégsem a nyelvjárást, hanem az adott nyelv köznyelvi változatát tanulják a nyelvórákon (vö. Gyivicsán, 2003 és Borbély, 2014). Fontos szem előtt tartanunk, hogy a gyermekkorai

nyelvvelsajátítás hosszadalmas folyamat, mely nem jár azonnali eredménnyel. „A két tanítási nyelvű oktatás azért megfelelő forma a korai életkorban, mert a gyerekek gondolkodásának, tanulási módjának megfelelően nem a nyelvi formára, hanem a tartalomra koncentrálnak. Tananyaga a tanterv, amely tartalomra gazdag, és amelynek megértését segítik a más területeken, tárgyakban szerzett ismeretek” (Kovács, 2009. 45. o.).

Magyarországon a német nemzetiségi nevelésről elmondható, hogy az alsó tagozatos oktatás legnagyobb számban a német nemzetiségi kétnyelvű és német nemzetiségi nyelv- oktató program keretein belül valósul meg. Klein (2013a) tanulmányában bemutatja azokat a módokat, lehetőségeket, tapasztalatokat és sikereket (vagy sikertelenségeket), amelyek a magyarországi német nemzetiségi óvodák működését jellemzik.

### Nemzetiségi tanító- és óvodapedagógus-képzés

A korábbiakban kifejtettük, hogy egyre nagyobb társadalmi igény mutatkozik a nemzetiségi oktatásban való részvételre, ezáltal a korai idegen nyelv elsajátításra mind az óvodában, mind az általános iskolában. A nemzetiségi oktatáson belül a nemzetiségi nyelvoktató programban vesznek részt a legtöbben. Az országosan jelentkező tanító- és óvodapedagógus-hiány miatt egyre nagyobb igény mutatkozik a nemzetiségi óvó- és tanítóképzésre is. Sok nemzetiségi óvoda és iskola keres képzett pedagógusokat. Fontos kiemelni, hogy a nemzetiségi tanítóképzés nem azonos a német műveltségterületi képzéssel. A nemzetiségi tanítók képzése már régóta kiemelt területe a hazai felsőoktatásnak. A műveltségterületi és nemzetiségi tanítóképzés különbözősége az eltérő tantárgymodulokból is adódik, melyek a Magyarországon élő nemzetiségek létéhez kapcsolódnak: nyelvjárásaik, népszokásaik, történelmük, zenéjük, táncuk, (gyermek)irodalmuk megismerése. A nemzetiségi óvó- és tanítóképzésben fontos szerep jut az identitás kialakításának, illetve erősítésének. Az Európai Unióhoz való csat-

lakozással a nemzetiségek nyelve és az idegen nyelvek jelentősége is megnőtt.

Az ELTE TÓK-on 1990 óta működik német nemzetiségi tanítóképzés, melynek előzményei a II. világháború alatti időkre nyúlnak vissza, és amely a hallgatókat felkészíti az alsó tagozat 1–6. osztályában az anyanyelv (nemzetiségi nyelv) oktatására, illetve 1–4. osztályában a környezet/természetismeret, az ének, a testnevelés, a népismeret tantárgyak német nyelven való oktatására. Kiemelten fontos a német nemzetiségi óvóképzés (Golyán, 2018<sup>6</sup>), hiszen a német nemzetiségi óvodapedagógusok száma kevés, viszont nagyon fontos lenne, hogy már kora gyermekkorban az óvodába bekerülve a második nyelvet biztosító személy kommunikációja biztos, folyékony legyen, és rendelkezzen olyan módszertani ismeretekkel, amelyek segítségével a kisgyermekkel életkori sajátosságainak megfelelően tudják megismertetni a számukra idegen nyelvet. Ismertek napjainkban olyan – egyébként támogatható – törekvések is, miszerint a csecsemő- és kisgyermeknevelő BA-képzésben is nemzetiségi szakirányt kellene alapítani, majd indítani, hogy a nemzetiségi nyelvvelsajátítás a legkorábbi, még az óvodáskor előtti életszakaszban elkezdődhessen.

### Pedagógiai módszerek a korai nyelvvelsajátításban

A nemzetiségi óvodai nevelésről és iskolai oktatásról szóló EMMI-rendelet<sup>7</sup> előírja, hogy „A nemzetiségi óvodai nevelés az óvodás korú gyermekek életkori sajátosságainak és egyéni fejlettségének megfelelően a nemzetiség nyelvének és kultúrájának megismerését és elsajátítását, a kulturális hagyományok átörökítését és fejlesztését szolgálja.”

<sup>6</sup> Ehhez érdekes adalék lehet a hazai óvodapedagógus-képzés történetének ismerete, illetve a jelenkori óvodai nevelést meghatározó megválaszolásra váró kérdések végiggondolása (lásd bővebben: Golyán, 2018).

<sup>7</sup> 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról (<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300017.emm>)



„A nemzetiségi nevelés-oktatás [...] biztosítja a nemzetiség nyelvének tanulását, a nemzetiség nyelvén való tanulást, a nemzetiség történelmének, szellemi és anyagi kultúrájának megismerését, a hagyományőrzést és -teremtést, az önismeret kialakítását, a nemzetiségi jogok megismerését és gyakorlását. A nemzetiségi nevelés-oktatás segíti a nemzetiséghez tartozó tanulót abban, hogy megtalálja, megőrizze és fejlessze identitását, vállalja máságit, elfogadja és másoknak is megmutassa a nemzetiség értékeit, erősítse a közösséghez való kötődést.”

A Magyarországi Németek Pedagógiai Intézete (UDPI) honlapján megjelent *helyi tantervek 2015 szeptemberétől* elnevezésű anyagokban megvizsgálva a nyelvjárás megjelenését, a következők derülnek ki: Sem a nyelvoktató, sem a kétnyelvű típusú iskolák első, harmadik és negyedik osztályában nem jelenik meg a 'nyelvjárás' fogalma. A második osztályban a kétnyelvű és a nyelvoktató oktatási formában a kompetenciák között szerepel, hogy a tanuló tudjon a helyi nyelvjárásban néhány szót, kifejezést, rímet érthetően kimondani és intonálni (Márkus, 2016a. 154. o.).

Hazánkban a magyarországi német közösséghez tartozó gyermekek nagyrészt 'visszat tanulják' ősük nyelvét, hiszen a legtöbben az óvodai nevelésben kezdenek először 'nyelvtanulásba'. Ők jellemzően a német (nemzetiségi) kultúrát ismerve nőnek fel, hallgatják ősük zenéjét, látják táncaikat, de a német (anya) nyelvet családi körben nem sajátítják el, tehát anyanyelvi szinten még nem ismerik az előrehaladott asszimiláció miatt. Egymás között magyarul beszélnek, a német kérdésekre magyarul válaszolnak. A nemzetiségi önzonosításuknak fontos összetevője a nyelv és a kultúra. A kétnyelvű oktatás másról szól az óvodában, az alsó tagozaton, mint a felső tagozaton vagy középiskolában (Márkus, 2009). Ebben az életszakaszban a nyelvvel való ismerkedésről beszélünk és nem nyelvtanulásról. Nagyon fontos a nyelvhez való pozitív hozzáállás, a játékos szituációk, motiváció megteremtése az új nyelv iránt. „A gyermek életkori sajátosságainak figyelembe vétele (játékosság):

nem tanórai keretben, tudatosan, szabályok elsajátításával tanulják a kisgyermekek a nyelvet, hanem koruknak megfelelő, játékos tevékenységek közben, anélkül, hogy tudnának róla, elsajátítják, hasonlóan az anyanyelv elsajátításához” (Márkus, 2009. 63. o.).

A korai nyelvtanításnak saját, speciális módszere van, mely jelentősen különbözik az idősebb korosztály nyelvtanításban használt módszereitől. Előtérbe kerül a kommunikáció, a játék, az utánpótlás (Golyán, 2017a, 2017b). Az írás háttérben marad. Nagyon fontos a pedagógus helyes nyelvismerete, kiejtése, hiszen ez példa a gyermekek számára. Olyan szövegekkel és munkaformákkal kell dolgoznunk, melyek felkeltik a tanulók kíváncsiságát, elgondolkodtatják vagy éppen megnevettetik őket, lehetőséget nyújtanak nekik arra, hogy szabadon szárnyalhasson a fantáziájuk, kibontakozhasson a kreativitásuk” (Morvai és Poór, 2006. 19. o.). A legfontosabb az, hogy felkeltsük a gyerekek érdeklődését, tehát olyan témákat kell, hogy válasszunk, melyek összhangban állnak a gyerekek érdeklődésével, az életkorhoz köthető tapasztalatokkal, ismeretekkel (Golyán, 2014). Jó lenne a gyerekeket már a korai életszakaszban bevonni a tanulás tartalmainak a megválasztásába. A jól megválasztott téma, tartalom alkalmas arra, hogy a gyerekeket tartósan motiválja. A beszéd és beszédértés a korai nyelvoktatás kiemelt fejlesztési területei. Lehetőséget kell teremteni arra, hogy a gyerekekkel a nyelvsajátítás folyamatában a személyiségük egészével, minden érzékszervükkel vegyenek részt. A korai nyelvoktatásban nincs szükség a nyelvtan rendszerbe foglalt tanítására. Elég, ha a gyerekek a nyelvtani szerkezeteket utánpótlás révén sajátítják el. A hibák a nyelvtanulás természetes velejárói, melyek csupán arra világítanak rá, hogy mi az, amit a tanuló még nem ismer, vagy gyakorolnia kell. Ebben a korai szakaszban a teljesítmény érdemjeggyel való értékelésére nincs szükség, szerencsésebb a verbális értékelés alkalmazása. A korai nyelvoktatás feltételei: a pedagógus magas szintű (C1 szintű) nyelvismerete, a célnyelvi kultúra széleskörű ismerete, igény a folyama-

tos önképzésre. A személyi feltételeken kívül fontos még a minél többszöri, napi foglalkozás a nyelvvel, az alacsony csoportlétszám, hogy az egyéni kapcsolatok jól rögzüljenek és a megfelelően kialakított környezet (Morvai és Poór, 2006).

A gyermekkorban nagyon fontosak a rímek, dalok, versek, mesék, amelyek forrása egyrészt a magyarországi németek (köznyelvi és nyelvjárási) irodalma (Kerekes, 2017. 347–360. o.), másrészt a magyarországi német népköltés lehet. A magyarországi németek számára a következő köteteket a kerettantervek is ajánlják, amelyekből a pedagógusok könnyedén és jól felkészülhetnek a nyelv, nyelvjárások megismertetésére, mondókákon és rímeken, verseken, dalokon, gyermekjátékokon keresztül: „Katharina Wild–Regine Metzler: Hoppe, hoppe Reiter; Grete und Karl Horak: Kinderlieder, Reime und Spiele der Ungarndeutschen; Igele-Bigele; Josef Michaelis: Zauberhut”. Ezekén túl jól használható nyelvjárási mesekötet az Angela Korb gondozásában megjelent *Reigöd vum Weidepam. Kaanr Vrzahlstickr von Mathilde Geiskopf*. A kötetben a Baranya megyei Kán településről származó meséket találunk, CD-melléklettel és négyoldalas nyelvjárási szómagyarázattal a kötet végén, alfabetikus sorrendben (Márkus, 2014. 325. o.).

A kötet meséiből gyűjthetünk a család, illetve személyek témakörébe tartozó nyelvjárási szavakat, összehasonlíthatjuk őket a köznémet megfelelőjükkel; például a *Piroschka* című meséből a következőket: *Kroßmottr* – Großmutter; *Mottr* – Mutter; *Kind* – Kind; *Mädele* – Mädchen; *Frau* – Frau; *Jäger* – Jäger. A *Mottr* – Mutter példát elemezve felhívhatjuk a gyerekek figyelmét az *o-u* hangváltakozásra és az eltérő szótagszámra, vagyis az *e* hang kiesésére a köznyelvi szó második szótagjában. Ugyanakkor a gyerekek látni fogják a nagyfokú hasonlóságot is a nyelvjárás és a standard német változat között. Lerajzoltathatjuk a diákokkal, hogy mit vitt magával Piroska a nagymamának a kosarában (a helyes válasz: *Prod*, azaz Brot 'kenyér' és *Milich*, azaz Milch 'tej') (Márkus, 2015. 100. o.).

Egy nemrég megjelent kötet a *Kinderreime und Sprüche aus Werischwar* (= Pilisvörösvári gyermekversek és mondókák) című (Kerekes és Müller, 2017), melyben szép számmal találunk kisgyermekeknek való rímes versikéket, mondókákat, melyek segítik a korai nyelvvelsajátítást az óvodában, például ezt:

*Rewü, rewü, zam, zam,  
kaima a pissl laungsam,  
kaima a pissl kschwinda,  
wia ti klaani Khinda.*

(nyelvjárási eredeti változat)

*Reberl, Reberl, zusammen, zusammen,  
gehen wir ein bisschen langsam,  
gehen wir ein bisschen geschwinder,  
wie die kleinen Kinder.*

(standard német nyelvi fordítás)

Jól látszik, hogy a nyelvjárás jellemzője a rövidítés, a nyelvjárási szavak szótagszáma sokszor kisebb, mint a köznyelvi szavaké (például a *zusammen* szó három szótagból áll, a *zam* szó csak egy szótagú), illetve a fent idézett mondókában a nyelvjárási változat összevonja a ragozott igealakot a személyes névmással egy szóvá (*kaima* = gehen wir; magyarul: menjünk). A versikéket – közös megegyezés alapján – a szülőknek is odaadhatjuk, és megkérhetjük őket, hogy otthon is mondogassák, ismételjék a gyerekekkel együtt. Amennyiben ők ezt nem vállalják, akkor csak tájékoztatásképpen adjuk oda a szülőknek, hogy lássák, mivel foglalkozik gyermekük az óvodában.

Nyelvjárási kifejezések elsajátíttatása céljából a saját gyűjtés is megfelelő módszer lehet, ha módunk van rá, mert találunk még olyan idős adatközlőt, aki segítségünkre van. Ennek előnye, hogy a nemzetiségi nevelés-oktatás helyszínének nyelvjárását gyűjtjük le, nem szorulunk arra, hogy más település nyelvjárási kifejezéseit ismertessük meg a gyermekekkel. Hangfelvételeket is készíthetünk, így a kiejtést is „tisztá forrásból” ismerhetik meg a tanulók. Néhány településen vannak kész szógyűjtemények, szólisták, melyeket szintén használhatunk a nemzetiségi nevelésben-oktatásban a nyelvjárási kifejezések megismertetése cél-

jából. Példaként és első fecskéként említhető a vaskúti németek tájszólásának szótára, a *Wörterbuch des Dialektes der Deutschen in Vaskut*, mely 1979-ben jelent meg Münchenben (Márkus, 2014. 325. o.), de a közelmúltból is van példa a civil szerveződésű szókészletmentésre a Császártöltési Sváb Szótár (Hidas-Márin et al., 2014), illetve a Hajósi Sváb-Magyar Szótár (2016) formájában.

Követendő példaként emelhető ki a *Kriaz kaut! Grüß Gott! Ein Werischwarer Dialektbuch* című háromnyelvű, német köznyelvi, német nyelvjárási és magyar nyelvű kötet, mely jó példája egy pedagógusokat segítő tananyagnak. A szerzők a tanítás hónapjaihoz igazodva dolgoztak ki tíz különböző témát, melyekhez nyelvjárási szavakat, mondatokat is megadnak. Például: „*Wia haast tu?* - Wie heißt du? (= Hogy hívnak?) *I haas Khadi.* - Ich heiße Khadi. (= Katinak hívnak.) *Wia pist tu?* - Wie bist du? (= Milyen vagy?) *I pin schēei*<sup>8</sup>. - Ich bin schön. (= Szép vagyok.)” A könyvecskéhez CD-melléklet is tartozik, amely tartalmazza a nyelvjárási anyagot és annak német köznyelvi fordítását. A könyvben találunk ezen kívül szövegeket, történeteket, énekeket, mondókákat és játékokat is (Márkus, 2014. 326. o. és Márkus, 2015. 109. o.). Bővebben a könyvről lásd Müller és Knipf Komlósi (2012), valamint a keletkezése körülményeiről és a felépítéséről: Müller (2010).

A *Geschichte und Gegenwart, Brauchtum und Sprache. Arbeitsmaterialien für den Unterricht an deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn* című oktatási segédanyag 'Zur Sprache der Ungarndeutschen' című fejezetében jól használható játékos feladatokat találunk a német nyelvvel és nyelvjárásokkal való ismerkedéshez. A mappához hangkazetta is tartozik, német nyelvjárási felvételekkel Magyarország különböző részeiről (Márkus, 2014. 326. o.).

A mappa szerzői felteszik a kérdést, hogy érdemes-e a nyelvjárást az iskolában tanítani. Mi szól ellene? A köznyelv jobban megfelel a modern élet elvárásainak, mint a nyelvjárás.

Tanítási nyelvnek nem alkalmas a nyelvjárás, mert nem lehet minden területen használni. A nyelvjárások beszélt nyelvi formák.

- A legtöbb gyermeknek nincsenek nyelvjárási ismeretei. A legtöbb nemzetiségi osztályban több a magyar gyermek, mint a német származású.
- A gyermekeknek jövőjük szempontjából nagyobb szükségük van a német köznyelvre, mert az egy modern világnyelv, mint a nyelvjárásra.
- Mivel a magyarországi német falvakban nem egységes nyelvjárást beszélnek, a tanításban való nyelvhasználat még akkor is problémákat vetne fel, ha a tanulóknak lennének nyelvjárási ismeretei (Frank et al., 2001. 11. o. és Márkus, 2015. 110. o.).

Mi szól mellette?

- A nyelvjárás egyike a magyarországi német identitás alkotóelemeinek.
- A nyelvjárást segédeszközként használhatjuk, ha az identitást erősíteni vagy feléleszteni kívánjuk. Segítségével hidat verhetünk a generációk közé.
- A nyelvjárásnak az utóbbi időben emelkedett a presztízse. Egyre több fiatal család, mindenekelőtt értelmiségiek, gondolják úgy, hogy fontos a nyelvjárást megtanítani gyermeküknek.
- A nyelvjárásokkal való foglalkozás segít a gyermekeknek jobban megérteni a magyarországi németek történelmét és a beszélt német nyelv nagyfokú diverzitását (Frank et al., 2001. 11. o. és Márkus, 2015. 110. o.).

Jól használható a nyelvjárással történő foglalkozásokhoz az *Ungarndeutscher Sprachatlas (UDSA) Südungarn*, a Magyarországi Német Nyelvatlasz is, eddig a délnyugat-magyarországi terület anyaga látott napvilágot, két kötetben (Brenner et al., 2008; Erb, 2012; Márkus, 2015. 111. o.). A színes térképek alkalmat kínálnak arra, hogy a diákok megélik a nyelvjárások sokszínűségét, például a szentjánosbogárra a következő megnevezéseket találjuk a kötetben: *Junikäfer*, *Brühvögel*, *Zündwürmchen*, *Feuerwürmchen*, *Lichtwürmchen*, *Nachtleuchter*, *Schmalzähnel*, *Herrgottslichtli*, *Herrgottsschupperchen*. A pedagógus a gyermekeknek a nyelvjárási szavakat játékos formában mutathatja be,

<sup>8</sup> ę:nyílt e hangnak ejtendő.

például: hozzárendelős feladatok, keresztrejtvény, kitalálás/találgatós játékok formájában. Idősebb diákjaink önállóan is dolgozhatnak a kötetekkel, például megkereshetik a saját településük nyelvjárási kifejezéseit, azokat összehasonlíthatják a szomszédos települések kifejezéseivel. De kedvet kaphatnak a nagyszüleiket vagy más idős embereket megkérdezni, tudnak-e további nyelvjárási szavakat, régi történeteket. A morfológiai térképekkel, például *wir gehen fort* 'elme gyünk', *wir haben gebunden* 'kötöttünk', kiemelhetjük és illusztrálhatjuk a német köznyelv és a nyelvjárások közötti nyelvtani különbségeket. Ha például megnézzük a 086. számú térképet, *wer hat (es) gebracht?* 'ki hozta ezt?', feltűnik a két nagy különböző terület: egyikén a gyenge ragozású *gebracht* formák, a másikon az erős ragozású *(ge)brungen* formák uralkodnak. A *gebracht* terület további alterületekre tagolódik, úgymint: *gebrought, brocht, bracht* (Márkus, 2015: 112).

A térképek között találunk olyanokat, amelyek különböző lexikális formákat dokumentálnak, mint például a 191. számú *Pferd* 'ló' térkép, melyen megtaláljuk a három klasszikus német nyelvjárási kifejezést erre a fogalomra: *Gaul, Ross* és *Pferd*. Vannak ezen kívül olyan térképek is, amelyek ugyanazon lexikális formának különböző fonológiai változatait tüntetik fel, például a 182. számú *Pflug* 'eke' térkép. Ezen a térképen *Plug* és *Pflug* alakokat találunk, aszerint hogy felnémet vagy középnémet nyelvjárást beszél az adott közösség. A 036. számú *Mutter* 'anya' térkép szép példája a magánhangzói/kettőshangzói variációknak, melyek a német nyelvjárásokat jellemzik. A következő formák bukkannak fel: *Motter, Mutter, Moutter, Muotter, Muatter, Mwitter, Moatter*. A 010. számú *Ameise* 'hangya' térkép is érzékelteti a magánhangzói sokféleséget a szókezdő magánhangzó esetében: *Emeise, Omeise, Umeise, Ameise* és *Imeise*. A térképek harmadik típusa az előző kettő típus keveréke: mind lexikális mind fonológiai eltérések mutatkoznak az adatokban. Példa erre a 241. számú *Säbel* 'kard, szablya' térkép, amelyen *Säbel* és *Sabel* alakokat, valamint *Säwel* és *Sawel* alakokat is találunk, de feltűnik a

*Schwert* alak is a nyelvjárási szavak között (Márkus, 2015. 112–113. o.).

Szemléltethetjük diákjainknak a lexikális kontaktushatás példáit is. Mivel a német nyelvjárások magyar nyelvi közegben léteztek, léteznek mind a mai napig, történetek átvételek a magyar nyelvből. Példa erre a 245. számú térképen a *Hahn* 'kakas' szó, amelyen a német *Gickel-Gockel-Gockler* alakok mellett feltűnik a magyar *kakas* alak is (Márkus, 2015. 113. o.).

A mesének is fontos szerep jut a korai idegen nyelvi fejlesztésben. A kisgyermek szeretnek mesét hallgatni. Idegen nyelven a szókinccs megfelelő előkészítése és a vizualizáció is fontos szerepet játszik a mesélésben. Először a meséhez kapcsolódó képekkel készítjük fel a gyermekeket a mesében előforduló szavakra, aki szereti, kiszínezhető képet is kaphat. Részletesebb képleírással már a mese cselekményét is előkészíthetjük. A képeskönyv illusztrációi, a pedagógus mimikája, gesztikulációja, bizonyos tárgyak felmutatása is segíti a megértést. A Goethe Intézet honlapján a gyakorlatban jól használható, másolható feladatlapokat, oktatási segédleteket találunk rengeteg Grimm-meséhez (Márkus, 2017b. 38. o.; további mesével kapcsolatos módszertani ötletet l. Márkus, 2017a, 2017b.)

*Klein Ágnes* (2013b) német nyelvű szó-, mondatmodell- és játékgyűjteményt jelentett meg óvodáskorú gyermekek, illetve óvodapedagógusok (és szülők) számára, melyben azokat a legfontosabb szavakat, kifejezéseket és játékötleleteket gyűjtötte össze, melyek leggyakrabban fordulnak elő a kisgyermek életében. Ezt a módszertani szókinccs- és játékgyűjteményt a későbbi nemzetiségi tanítók is használni tudják, hiszen erre a tudásra építhetnek alsó tagozaton.

Nagyon sok egyéb, a korai nyelvtanítást segítő módszerrel találkozhatunk a mindennapokban. Jó példa erre például a Goethe Intézet Hans Hase (*Deutsch mit Hans Hase – in Kindergarten und Vorschule*) taneszközcsoomagja, melynek alkalmazása során a gyermekek különböző tevékenységek során kerülnek közelebb a német nyelvhez. Érdemes megemlíteni Morvai Edit (2016): Jókedvvel

németül. Tanártovábbképzés és tananyagfejlesztés a budapesti Goethe Intézetben, különös tekintettel a kisgyermekkorai nyelvoktatás területére. Játszanak, énekelnek, táncolnak, verselnek, kézműveskednek. Ezen projekt folytatása a „Német nyelvi modulok gyerekeknek<sup>9</sup>” (*Deutschmodule für Kinder*), melyben az egyes modulok kapcsolódnak a Hans Hase német nyelvi program tartalmi egységeihez. A Baba bőrrönd, Mese bőrrönd és Játék bőrrönd a budapesti Goethe Intézet vándorbőrrönd-sorozata<sup>10</sup> 2016 őszétől kölcsönözhető, azzal a céllal, hogy még több élményt és változatosságot vigyen a németórákba.

## Összegzés

A tanulmányunkkal a magyarországi német nyelvoktatás múltbéli és jelenlegi helyzetét szerettük volna röviden vázolni, illetve ezen belül képet adni a nyelvi szempontból előrehaladt asszimilációról, a kétnyelvűség és diglosszia fogalmáról és a napjainkra jellemző nyelvelsajátítási szokásokról. Bemutattuk, hogy a német anyanyelv elsajátítása túlnyomórészt intézményes keretek között, az óvodában és alsó tagozaton történik. Ismertettük a magyarországi nemzetiségi köznevelési, -oktatási rendszer jogszabályi hátterét, a pedagógusképzést és azokat a korszerű pedagógiai módszereket és néhány jó gyakorlatot, melyekkel a gyermekkorai nyelvelsajátítás történik. A Magyarországi Németek Országos Önkormányzatának az oktatás területére irányuló átfogó oktatási intézkedése, támogatása, ezen kívül a felsőfokú oktatási intézményekben folyó magas fokú pedagógusképzés jó alapot biztosít, hogy a már meglévő nemzetiségi oktatás tovább fejlődjön és erősödjön. Szükséges lenne ezek mellett egyéb revitalizációs törekvések megjelenése és bevezetése is, ezen a téren a Magyarországi Németek Országos Önkormányzatának a

hathatósabb beavatkozása és koordinálása lenne szükséges. Örvendetes, hogy a célokat már megfogalmazták *Steh dazu! A Magyarországi Németek Országos Önkormányzata stratégiája 2020-ig* című dokumentumukban: „Jogunk van anyanyelvünk használatára, de kötelességünk is minden tőlünk telhetőt megtenni azért, hogy a német nyelv használata mindinkább elterjedjen és természetessé váljon. Ennek érdekében szorgalmazzuk a német nyelv tudatos használatát a közéletben, németül beszélünk közösségünk rendezvényein, de az egymás közti hétköznapi kommunikációban is. Kiemelt jelentőséget tulajdonítunk a német nyelv használatának az egyházi szertartásokon. Elengedhetetlennek tartjuk a magyarországi német nyelvjárások megőrzését és továbbadását a fiatal generációknak.” Cselekvési területeket is megfogalmaznak, ezek között találjuk a tanulmányban tárgyalt téma szempontjából fontos indikátorokat, úgymint: „A német nyelv, illetve a nyelvjárások használata, valamint azok továbbadása a fiatalok körében természetes”, „a német egynyelvű nevelést folytató óvodai és iskolai csoportok száma nő”, „speciális modellek és csomagok kerülnek kidolgozásra az óvodai nevelés számára a nyelvhasználat, a népismeret és az általános témakörökben”, a kétnyelvű iskolák számának növekedése, „kimondottan a nemzetiségi oktatás céljaira kifejlesztett, modern tankönyvek és oktatócsomagok állnak rendelkezésre a német nyelv és irodalom, népismeret, és a német nyelvű szaktárgyi oktatás számára”, a „magyarországi német nevelési-oktatási intézmények mindennapjaira a kétnyelvűség jellemző”, a „pedagógusképzésben nő a német nemzetiségi szakos, valamint a szaktárgy-német nemzetiségi szakpárosítással rendelkező hallgatók száma”, a „német nemzetiségi óvodapedagógus- és tanítóképzés területén elsősorban az egynyelvű, illetve kétnyelvű foglalkozásokat és órákat megtartani képes hallgatókat képezik”, a „német nyelvű szentmisék és istentiszteletek valamint szertartások (keresztelők, házasságkötések, temetések) száma megnőtt” (<http://www.ldu.hu/page/391>)

<sup>9</sup> <https://www.goethe.de/ins/hu/hu/spr/unt/kum/kin/mod.html>

<sup>10</sup> <https://www.goethe.de/ins/hu/de/spr/unt/kum/kin/kof.html>

**Felhasznált irodalom**

- 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról.  
URL: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300017.emm>
- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.  
URL: [http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk\\_nat\\_20121.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf)
- Andrusch-Fóti, M. & Müller, M. (2009): *Kriaz kaut! Grüß Gott! Ein Werischwarer Dialektbuch*. Budapest.
- Árva Valéria (2017): Mint egy kétnyelvű családban: megfigyelések egy magyar–angol kétnyelvű óvodában. In: Márkus Éva, M. Pintér Tibor és Trentinné Benkő Éva (szerk.) *Jó gyakorlatok a korai idegennyelvi fejlesztésben*. ELTE TÓK, Budapest, 55–70.
- Asbrock Doreen (2006): *Frühkindliche Zweisprachigkeit*.  
URL: <https://www.bielefelder-institut.de/fruehkindliche-zweisprachigkeit.html>
- Bartha Csilla (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Bereczkiné Záluszi Anna (2014): Nyelvi, kulturális nevelés egy dél-alföldi szlovák nemzetiségi óvodában. In: Márkus Éva–Trentinné Benkő Éva (szerk.): *A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata. Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 158–163.  
URL: [http://old.tok.elte.hu/nyelv/markus\\_tbenko\\_kotet.pdf](http://old.tok.elte.hu/nyelv/markus_tbenko_kotet.pdf)
- Bojer Anasztázia, Kovács Marcell, Simor Éva, Vörös Csabáné és Waffenschmidt Jánosné (összeállították) (2013): *2011. évi népszámlálás. 3. Országos adatok*. Budapest.  
URL: [http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz\\_orosz\\_2011.pdf](http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_orosz_2011.pdf)
- Borbély Anna (2014): *Kétnyelvűség*. L'Harmattan Kiadó. Budapest.
- Brenner, K., Erb, M. Manherz, K. & Dingeldein, H. J. (2008, hg.): *Ungarndeutscher Sprachatlas (UDSA) Südungarn. Erster Halbband*. ELTE Germanistisches Institut, Budapest.
- Csécseiné Máriás Emőke, Hagymásy Tünde, Könyvesi Tibor és Tuska Zsuzsanna (2010, szerk.): *Oktatás Statisztikai Évkönyv*. NEFMI, Budapest.
- Erb Mária, Engländerné Hock Ibolya, Heltainé Panyik Erzsébet, Heves Ferenc, Klein Ágnes, Knáb Erzsébet, Manz Alfréd, Manzné Jäger Mónika, Müller Márta, Rainer, Paul, Seiler. Helmut és Szauer Ágnes (2010): *Gyökerek és szárnyak. A magyarországi németek nevelési, oktatási és közművelődési programja*. Magyarországi Németek Országos Önkormányzata, Budapest.
- Erb, M. (2012): *Ungarndeutscher Sprachatlas (UDSA) Südungarn. Zweiter Halbband*. ELTE Germanistisches Institut, Budapest.
- Frank, G., Fritsche, E., Hock, I., Manz, A., Schäffer, I., Sottsas, W. & Staub, I. (2001): *Geschichte und Gegenwart, Brauchtum und Sprache. Arbeitsmaterialien für den Unterricht an deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn*. LdU, Budapest.
- Golyán, Sz. (2014): The complex analysis of early childhood institutional change. *Magister: reflexe primárního a preprimárního vzděláváníí ve výzkum*, **2**. 2. sz., 22–37.
- Golyán Szilvia (2017a): A kisgyermekkorú intézményváltás hazai problémaköre (1. rész) *Dunakavics*, **5**. 8. sz., 5–16.
- Golyán Szilvia (2017b): A kisgyermekkorú intézményváltás hazai problémaköre (2. rész) *Dunakavics*, **5**. 9. sz., 5–15.
- Golyán Szilvia (2018): A kiseddévóképző intézettől az óvóképző főiskoláig. A óvodapedagógus-képzés főbb állomásai a kezdetektől napjainkig. In: Francz Magdolna (szerk.): *Óvodavezetési ismeretek*. 100. kiegészítő kötet Raabe Klett Oktatási Tanácsadó és Kiadó Kft., Budapest, 1–20.
- Gyivicsán Anna (2003): *A nemzetiségi lét és kultúra dimenziói 1–2*. Magyarországi Szlovákok Kutatóintézete, Békéscsaba.
- Hajoscher Wörterbuch. Hajósi sváb-magyar szótár. (2016): *Emberi Erőforrások Minisztériuma*.
- Heinek, O. (2016, hg.): *Steh dazu! A Magyarországi Németek Országos Önkormányzata stratégiája 2020-ig*.  
URL: <http://www.ldu.hu/page/391>
- Helyi tantervek 2015 szeptemberétől.  
URL: <http://www.udpi.hu/hu/dokumentumok/kerettantervek/helyi-tantervek-2015-szeptemberetol>. Letöltés ideje: 2015. 10. 15.
- Hidas-Márin Magdolna et al. (2014): *Császártöltési Sváb Szótár (Tschasarteter Schwäbisches Wörterbuch)*. Császártöltés: Manuskript.

- Kerekes, G. (2017): Im Widerstreit der Traditionen: Die Rolle des Dialekts in der ungarndeutschen Literatur (= Tradíciók ellentmondásában. A nyelvjárás szerepe a magyarországi németek irodalmában). In: Hannes P. & Ströbel, A. (hg.): *Deutsch in Mittel-, Ost- und Südeuropa: Geschichtliche Grundlagen und aktuelle Einbettung*. Verlag Friedrich Pustet. Regensburg, 347–360.
- Kerekes, G. & Müller, M. (2017, hg.): *Kinderreime und Sprüche aus Werischwar (= Pilisvörösvári gyermekversek és mondókák). Zusammenge stellt, transkribiert, übertragen, kommentiert und Vorwort von Gábor Kerekes / Márta Müller*. Werischwar/Pilisvörösvár.
- Kerettantervek 2013 szeptemberétől.  
URL: <http://www.udpi.hu/hu/dokumentumok/kerettantervek/kerettantervek-2013-szeptembertol>. Letöltés ideje: 2013. 07. 30.
- Klein Ágnes (2013a): *Utak a kétnyelvűséghez. Nyelvek elsajátítása iskoláskor előtt*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Klein Ágnes (2013b): Meine ersten deutschen Wörter. Eine Empfehlung für Wortschatzvermittlung im Kindergarten.  
URL: [www.ldu.hu/attachments/file/55a8ddd8ce468a1264005288](http://www.ldu.hu/attachments/file/55a8ddd8ce468a1264005288)
- Korb, A. & Schuth, J. (2011, hg.): *Reigöd vum Weidepam. Kaanr Vrzählstickr von Mathilde Geiskopf*. Neue Zeitung Stiftung, Budapest.
- Kovács Judit (2009): Magyar-angol kéttannyelvű pedagógusképzés az ELTE TÓFK-on, In: Kovács Judit és Márkus Éva (szerk.) *Kéttannyelvűség- Pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. ELTE TÓK, Budapest, 42–52.
- Kovács Judit és Márkus Éva (2009, szerk.): *Kéttannyelvűség- Pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. ELTE TÓK, Budapest.
- Manherz Károly (1998): *A magyarországi németek*. Útmutató Kiadó. Budapest.
- Márkus Éva (2009): Az ELTE TÓFK magyar-német kéttannyelvű tanító- és óvodapedagógus képzési programjai, In: Kovács Judit és Márkus Éva (szerk.) *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás*, ELTE TÓK, Budapest.
- Márkus Éva (2014): A német nyelvjárások szerepe a német nemzetiségi oktatásban. In: Márkus Éva és Trentinné Benkő Éva (szerk.): *A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata. Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 322–329.  
URL: [http://old.tok.elte.hu/nyelv/markus\\_tbenko\\_kotet.pdf](http://old.tok.elte.hu/nyelv/markus_tbenko_kotet.pdf)
- Márkus Éva (2015): Magyarországi német nyelvjárások az általános iskolai német nemzetiségi oktatásban. In: Major Éva–Tóth Etelka (szerk.): *SZAKPEDADÓGIAI KÖRKÉP II. Idegen nyelv-pedagógiai tanulmányok*. (= Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok 3.) Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem: 96–115. [http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP\\_BTK\\_BMK\\_3.pdf](http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_3.pdf)
- Márkus Éva (2016a): Milyen szerepet játszanak a nyelvjárások a német nemzetiségi oktatásban? *Gyermeknevelés*, 4. 1. sz., 152–157.  
URL: [http://gyermekneveles.tok.elte.hu/16\\_1\\_szam/pub/markus\\_eva.pdf](http://gyermekneveles.tok.elte.hu/16_1_szam/pub/markus_eva.pdf)
- Márkus Éva (2016b): A német nemzetiségi gyermekirodalom gyöngyszemei. In: Kolosai Nedda és M. Pintér Tibor (szerk.): *A gyermek-kultúra jelen(tőség)e*. ELTE TÓK, Budapest, 164–173.  
URL: [http://gyermekultura.tok.elte.hu/docs/Gyermekultura\\_ebook.pdf](http://gyermekultura.tok.elte.hu/docs/Gyermekultura_ebook.pdf)
- Márkus, É. (2017a): Praktische Verwendungsbeispiele mundartlicher Texte im Unterricht anhand von Beispielen aus der Märchensammlung Reigöd vum Weidepam. In: Klein, Á. & Márkus, É. (hg.) *Ungarndeutsche Kinderliteratur in Theorie und Praxis. Didaktische Handreichung für Pädagog\_innen zum Unterricht der ungarndeutschen Nationalitäten-kinderliteratur im Kindergarten und in der Primarstufe*. Bolko-Print Kft., Pécs, 58–71.
- Márkus Éva (2017b): A mesepedagógia alkalmazási lehetőségei a kisgyermekkorai idegen nyelv-fejlesztésben (német jó gyakorlatok). In: Márkus Éva, M. Pintér Tibor és Trentinné Benkő Éva: *Jó gyakorlatok a korai idegen nyelvi fejlesztésben és pedagógusképzésben: Oktatás, kutatás, innováció*. ELTE TÓK, Budapest, 36–49.
- Morvai Edit (2016): Jókedvvel németül. Tanárto-vábbképzés és tananyagfejlesztés a budapesti Goethe Intézetben – különös tekintettel a kisgyermekkorai nyelvtanítás területére. *Gyermeknevelés*, 4. 1. sz., 91–101.  
URL: [http://gyermekneveles.tok.elte.hu/16\\_1\\_szam/pub/morvai.pdf](http://gyermekneveles.tok.elte.hu/16_1_szam/pub/morvai.pdf)
- Morvai Edit és Poór Zoltán (2006): *Korai nyelvi oktatás a magyar oktatási intézményekben*. Budapest.  
URL: <https://gyerekkonyvbolt.hu/uploads/files/korai1.pdf>

- Morvai, E. & Veress, B. (2013): *Deutschmodule für Kinder*  
URL: <https://www.goethe.de/ins/hu/de/spr/unt/kum/kin/mod.html>
- Morvai, E. & Veress, B. (é.n.): *Deutsch mit Hans Hase – in Kindergarten und Vorschule*.  
URL: <https://www.goethe.de/ins/hu/de/spr/unt/kum/kin/dfk.html>
- Müller, M. (2010): *Möglichkeiten und Grenzen der Dialekterhaltung in einer ungarndeutschen Gemeinde*. In: Á. Zimányi (szerk.) *A tudomány nyelve – a nyelv tudománya*. MANYE Vol. 6. MANYE – Eszterházy Károly Főiskola, Székesfehérvár – Eger, 651–658.
- Müller Márta (2015): *A német nemzetiségi közoktatás és kimenete*. In: Major Éva–Tóth Etelka (szerk.): *Szakedadógiai körkép ii. Idegennyelv-pedagógiai tanulmányok*. (= Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok 3.), Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, 116–127.  
URL: [http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP\\_BTK\\_BMK\\_3.pdf](http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_3.pdf)
- Müller, M. & Knipf-Komlósi, E. (2012): *Mundarten im Minderheitenunterricht in ungarndeutschen Schulen*. In Glauninger, M. & Barabas, B. (hg.) *Wortschatz und Sprachkon-*  
*takt im Kontext oberdeutscher Wörterbücher, Sprachatlanten und Sprachinseln*. Werner Bauer zum 70. Geburtstag & Ortsgrammatiken als Unterrichtsbehelf: „Laiengrammatiken“ für Minderheitensprachen. Wien. 209–222.
- Navracsics Judit (2004): *A kétnyelvű gyermek*. Pannon Egyetemi Kiadó, Veszprém.
- Navracsics Judit (2011): *A korai gyermekkori többnyelvűség és a kognitív fejlődés*. In: Navracsics Judit és Lengyel Zsolt (szerk.): *Lexikai folyamatok egy-és kétnyelvű közegben. Pszicholingvisztikai tanulmányok II*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Nikolov Marianne (2004): *Az életkor szerepe a nyelvtanulásban*. *Modern Nyelvoktatás*, 10. 1. sz., 3–26.
- Sebők László (é.n.): *Magyarországi etnikumok térképei 1910-ben és 2011-ben*.  
URL: <http://mtatki.ogyk.hu/terkepek.php>
- Schwalm, P. (1979): *Wörterbuch des Dialektes der Deutschen in Vaskut*. München.
- Wild, K. & Metzler, R. (1982): *Hoppe, hoppe Reiter. Reime, Lieder und Spiele aus der Baranya*. Budapest.

### Language acquisition habits of the German nationality in Hungary

*The paper presents the current state of German language teaching in Hungary, the Hungarian Germans, their language-oriented assimilation, their bilingualism and diglossia, as well as their typical language acquisition habits. We get a picture of the fact that the acquisition of the German mother tongue is predominantly institutionalized, it happens in kindergarten and in the primary school. The authors emphasize the importance of an early start to the success of language acquisition. The article also outlines the legal background of the national minority education system in Hungary, the education of nationality teachers and the modern pedagogical methods with which childhood language acquisition takes place.*

**Keywords:** *German nationality in Hungary, language acquisition, kindergarten, primary school*

- Márkus Éva és Gölcz Mira (2018): *A magyarországi német nemzetiség nyelvvelsajátítási szokásai*. *Gyermeknevelés*, 6. 3. sz., 56–69.



# A sírástól az első szótagig

**GYÖRKŐ ENIKŐ – KLEIN ÁGNES**

Pécsi Tudományegyetem

*A közelmúlt során megalakult Tipikus és Atipikus Gyermeeknyelvfejlődési Kutatócsoport célja a gyermekek kora életévétől a kisiskoláskor végéig tartó nyelvi fejlődésének és zavarainak nyomon követése, dokumentálása, valamint az atipikus fejlődés terápiás hatásainak felkutatása. A tudományos csoport vizsgálni kívánja továbbá a nyelvi és kognitív képességek összefüggéseit, a többnyelvűség kérdéseit és ezek megjelenési formáit a társadalomban. Közismert tény, hogy a nyelvi képesség elsajátítása egy olyan eseményekben gazdag út, amely az anyaméh világában kezdődik és még a serdülőkoron túl is folytatódik. Mivel a nyelvi fejlődés folyamata viszonylag hosszú és számos kihívással jár; ezért a jelen tanulmány, a kutatócsoport megalakulása kapcsán csupán egy rövid, de meghatározó periódust kíván ebből kiemelni. Pontosan azt a szakaszt érinti, amelyben a kezdetben ügyetlennek tűnő hangadási próbálkozásokról az akaratlagos mozzanatokig tartó alapozó időszakba jut a gyermek, ahol az artikulációs rendszere az életkori beszédhibák mellett éretté válik az első érthető szavak kiejtésére.*

**Kulcsszavak:** gyermeknyelv, nyelvelsajátítás, magzatnyelv, újszülöttek hangjelei, beszédpercepció

## Az anyanyelv elsajátításának feltételei és területei

Egyes elgondolások szerint a gyermekek azért tanulják meg a nyelvet (vagy annak a nyelv előtti előfutárát) alkalmazni, hogy általa elérjék céljaikat, hogy a felnőttekkel játszani tudjanak, és azokkal a személyekkel kapcsolatban tudjanak maradni, akikhez valamilyen viszony köti őket. Eközben az adott kultúra velük szemben állított feltételeivel találkoznak, amelyek előírások, korlátozások formájában először a szülők részéről formálódik meg számukra. Ami a tanulás folyamatát mozgásban tartja az nem elsősorban a nyelvelsajátítás dinamikája, hanem egyszerűen az a szükségszerűség, hogy megfeleljenek a saját kultúrájuk követelményeinek (Bruner, 1987). A nyelvi szocializáció keretében tehát a gyermekek egyfajta használható tudásra tesznek szert.

A nyelvelsajátítás szintjei egyetemesek, de a nyelvi elemek beépülésének sorrendje és tempója viszont egyéni eltéréseket mutatnak (Ellis, 1995). A beszédelsajátítás szakaszos folyamatában annak a nyelvnek a grammatikáját, és szabályrendszerét sajátítják el, amelynek hatásai őket érik. Nincs két egyforma

gyermeknyelv, bár ezeknek a változatoknak sok közös vonása figyelhető meg (Tancz, 2011).

Mit sajátítanak el a gyermekek a nyelvtanulás során? A gyermekeknek anyanyelvük tanulása során meg kell ismerkedniük a nyelvi szintekkel: a fonetikával, a szemantikával, a morfológiával, a szintaxissal és a pragmatikával. A nyelv egymásra épülő, egymásból kibontakozó részeivel (hangokkal, szavakkal, mondatokkal) és a szituációknak megfelelő használatukkal. El kell sajátítaniuk a kommunikáció három, egymással szervesen összefüggő komponensét: a szegmentális vagy tagolt (beszédhang, szótag, szó, mondat), a szupraszegmentális vagy folytonos (hangszín, hanglejtés, intonáció, időtartam, hangsúly és beszédtempó), és az extralingvális vagy nyelven kívüli (mimika, gesztus, testtartás, távolságtartás stb.) jeleket. Képesé kell válniuk a szimbólumok és szabályok megfejtésére és képzésére, hiszen a nyelvi jelek többsége szimbolikus. Meg kell ismerkedniük a grammatikai szabályok (kategóriák, kivételek) és alkalmazásával, amelyek előfeltételei a statisztikai mechanizmusok működésének (Butzkamm és Butzkamm, 2008).

A sikeres nyelvelsajátítás számos tényezőre alapul. Alapfeltétel a megfelelő kognitív adottság, ami körülbelül minimum 70-es IQ-t jelent (*Pléh et al., 2002*). A beszédtanulás fiziológiai előfeltétele az ép beszédképző- és hallószervek megléte, illetve ezek optimális működése. A folyamat kötődik, és egyben függ is a gyermek teljes körű fejlődésétől. Teljes körű fejlődésen a kogníción túl, az érzékelés, a mozgás és az érzékelés területeinek önálló és közös előrehaladását értjük. A részterületek fejlődése során, akkor a gyermeknek szükség lesz arra, hogy ép szenzoros bemenettel rendelkezzen, és a külvilágból észlelt ingereket integráltan tudja kezelni és feldolgozni. Ide kapcsolódik a mozgás és a nehézségi erő, valamint az izomfeszítés érzékelése és kontrollja, valamint néhány szenzoros tapasztalat, mint a látás, a hallás és a tapintás. Ezek a tapasztalatok természetesen nemcsak a nyelv elsajátításának alapkövét jelentik, hanem más komplex képességek elsajátításához is szükségesek (*Ayres, 1987*). Nézzünk erre egy példát: a fej emelése és a hang irányába fordítása, a tekintet fixálása, a beszédszervek egymásra hangolása és a nyelv finom mozgásai mind-mind feltételezik a megfelelő és összehangolt hallást, látást és izommunkát. Feltételezhető, hogy az ép beszédszerveken, a megfelelő kognitív kapacitáson és az inputot adó környezetben túl szükséges, hogy a társas közeg segítségével eltanuljuk azokat a szociális-kommunikatív mintákat is, amelyeket az emberiség a törzsfelődése során sajátított el, és hagyományozott tovább. Általánosságban elmondható, hogy azoknak a gyermekeknek van esélyük normatív nyelvelsajátításra a kritikus periódus után, akik azt megelőzően egy emberi közösség tagjaként kommunikációs folyamat részesei lehettek.

### Születés előtt

A korszerű prenatális vizsgálatokat megelőzően a szakirodalom a nyelvelsajátítás kezdetét hangsúlyosan az első tizenkét hónapra helyezte, arra az időszakra, amikor a gyermek először felismerhető szavakat fogalmaz meg. Mára közismert tény, hogy a hallgatás, oda-

hallgatás, odafigyelés korszaka már a születés előtt három hónappal elkezdődik az anyaméhben. Második és harmadik trimeszterben képes a baba az alapstruktúrájában már kialakult belső fül segítségével zajokra reagálni, vagyis a húsz hetes magzat fejlett hallószerve alkalmas az amniotikus folyadékön átszűrődő hangok feldolgozására (*Karmiloff és Karmiloff-Smith, 2001*). Az eredmények azt igazolták, hogy elsősorban az édesanyja hangját érzékeli, amely a csontváz együttrezgésén jut el hozzá a hasfalon és a magzatvízen keresztül, bár tompítva, de hallja a környezetében levő emberek hangjait is. Mára egyértelművé vált, hogy az impulzusok során leginkább észlelt emberi nyelv szűrt hangjai hatnak serkentően. Aktívan dolgozza fel az anya beszédének hangjait és kivonja az invariáns mintákat. Ezek a zajok korai akusztikus stimulációnak tekinthetőek és hangolja a környezet felé irányuló orientációt (*Karmiloff és Karmiloff-Smith, 2001*).

A zajszint a méhben 75 decibelnek felel meg, ezt a zajszintet akkor észlelhetjük, ha zárt autóban közlekedünk. Ezt szakítja meg az anya légzőszervein és hasán áthaladó levegővétel és szívdobbanása (*Krasnegor és Lecanuet, 1995*). Habár, amint már az előzőekben említettük, a belső környezet, a magzatvíz elhomályosítja a hangzást, azonban a beszéd ritmikus tulajdonságait érintetlenül hagyja. Valójában a magzat képes különbséget tenni a környezet zajai és az anyai testből származó zörejek között is, miközben a hallása egyenletesen fejlődik. Természetesen nem a szavak jelentését fejt meg, sokkal inkább a beszélt nyelv dallama, fonotaktikája, intonációja, a hangmagasság ingadozása, a nyelv prozódiaja kerül feldolgozásra (*Aslin, 1992*). Tehát a beszéd zenei jegyei alapján képes a leendő anyanyelvét más nyelvektől megkülönböztetni azokon a zajokon és zörejeiken keresztül, amelyek az anyai szervezeten keresztül érkeznek hozzá. Továbbiakban alkalmassá válik ezeket a hangjelenségekről szóló információkat elemezni és elraktározni is. Ugyanis megtanulja felismerni a nyelv dallamát és ritmusait, vagyis az intonációs kontúrokat és a stresszmintákat, amelyek mind az

anyja hangjának, mind pedig az anyanyelvének a hangjait alkotják (*Albin és Echols*, 1996).

Fontos kiemelni, hogy a magzati vizsgálatok technikái mára lehetővé tették a kutatók számára, hogy felmérjék a magzat akusztikus ingerküszöb érzékenységét a méhen belüli élet utolsó három hónapjában. Így egyértelművé vált, hogy a magzati kor auditoros feldolgozása túlmutat az alapvetően észlelt fizikai ingerek megkülönböztetésén. A korai érzékenység a nyelvi sajátosságok mellett a zenei ingerekre való fogékonyságról is árulkodik, ugyanis alkalmasak a zenei stílusok (klasszikus pop, Mozart, Beethoven) változásainak érzékelésére (*Karmiloff és Karmiloff-Smith*, 2001). Alternatív vizsgálatok alapján az is bizonyossá vált, hogy a hallási ingerek megjelenése következetesen megváltoztatja a magzat szívfrekvenciáját és a motoros reakciókat, mint például a rúgást, a szemhéj reakcióját (*Butzkamm és Butzkamm*, 2008). Az adatok annyira megbízhatóak, hogy *Peter Hepper és munkatársai* (1993) igazolni tudták, hogy ma már lehetséges a veleszületett sükettség felismerése is, miközben a baba még mindig az anyai méhben van.

Az anya hangja tehát nemcsak akusztikus/verbális inger a magzat számára, ugyanis a beszéd ritmusa, a hangszín, a verbális úton az érzéseket is közvetíti a baba felé. Érti az anya hangulatváltozásait amelyet az anya hormontükre egészít ki. A test által termelt stresszhormonok a gyermek vérkeringésébe kerülnek (*Butzkamm és Butzkamm*, 2008). A méhen kívüli környezetből érkező fenyegetés a magzathoz válaszreakciót vált ki, ami gyakran védekező mozgásban pl. az anyához simulásban, és nyugtalanságban nyilvánul meg.

A vizsgálati tapasztalatok alapján úgy tűnik, hogy a magzati hallószerv és a feldolgozásban szerepet játszó neurológiai háttér már korán a beszéd dimenzióhoz igazodik, ami később hasznossá válik a későbbi külvilági élet alkalmazkodásában. Habár az anya hangja a várandósság során csak a magzatvízen keresztül hallható és érthető módon nagyon különbözik a születésétől hallható hangtól, mindazonáltal a kísérleti tapasztalatok azt mutatják, hogy az újszülött képes felismeri édesanyja hangját a

születéskor, jelezve, hogy az anyai hang felismerését valójában prenatálisan tanulják meg. Egyes kutatási tapasztalatok arra engednek következtetni, hogy amennyiben az anyák hangjának variánsai közül kell választaniuk az újszülötteknek, akkor inkább méhen belül hallott verzió felé mutatnak érdeklődést a méhen kívül hallott mintázattal szemben. Azonban, ha egy női hang és az anya ex-utero hangja között kell dönteniük, akkor az anya hangja lesz a mérvadó. Ez az erős preferencia arra utal, hogy a magzat képes információt kinyerni az anya hangjának olyan invariáns, absztrakt jellemzőiről, amelyek túlszárnyalják a fizikai környezet (uterus, magzatvíz) árnyékoló hatását (*Karmiloff és Karmiloff-Smith*, 2001). Nyilvánvaló, hogy ez erős túlélési értékkel bír, mert ösztönzi a magzatot és később az újszülöttet, hogy aktív bemenetet tartson fent az anyja hangjára. Ez fontos szerepet játszik a korai kötési folyamatban is. Tehát a ráhangolódás a környezet nyelvére és a szociális kapcsolatra már ekkor megindul. Ezt a szakaszt nevezhetjük magzatnyelvi időszaknak (*Kassai*, 2011).

A babák már születésük előtt közvetlenül képesek nemcsak az egyedülálló anyai hang hangzásvilágát felfedezni, hanem többé-kevésbé a nyelvét is. Miből gondoljuk, hogy egy újszülött nemcsak a már meglévő ismerethez képes visszanyúlni, ám még arra is emlékszik, ami születése előtt történt? Újszülöttek nem képesek arra, hogy igennel vagy nemmel válaszoljanak, azonban tudnak olyan jeleket adni, amiket válaszokká lehet alakítani. Szemükkel vándorolnak, mielőtt a fejüket mozgatni tudnák, és tudnak cumizni. Amennyiben feltűnik nekik valami, nyugtalanítja őket, megváltozik a cumizás ritmusa. Sok habituációs/diszhabituációs kísérletnek ez a séma szolgál alapjául, amely szerint a picik hozzászoknak egy mintához, majd ezt megváltoztatják. A baba hozzászokik az *apa apa apa ...* sorozathoz, majd ezt megszakítják a *papa* szó közbeiktatásával. Részleteiben a következőképpen zajlik a teszt. Mialatt a baba cumizik egy látására vagy a hallására ható inger jelenik meg. Egy idő után a baba hozzászokik ehhez, és nyugodtan cumizik, mintha mi sem történt volna, nem tartja már érdekesnek. Ekkor meg-

változik az inger egy részlete. Ennek következtében a baba hevesebben cumizik, felgyorsul a cumizás frekvenciája, vagy hosszabban odanéz, így bizonyítva azt, hogy észrevette a változást. A másik lehetőség: A csecsemő kap egy cumit, amit egy hangforrással kötnek össze, annak alapján, hogy gyorsabban vagy lassabban cumizik, változik a program. Ezt a babák hamar felfedezik, és kedvük szerint élnek a változtatás lehetőségével. Ennek alapján elmondható, hogy a babák néhány héttel születésük után jelentős információk kihallására és kinyilvánítására képesek. Az újszülöttek a fenti tevékenységek során ugyanazokra az agyi területekre támaszkodnak, mint a felnőttek (*Butzkamm és Butzkamm, 2008; Herrmann és Fiebach, 2007*). A fenti módon végzett kutatások eredményei alapján megerősítik, hogy az újszülöttek előnyben részesítik az édesanyjuk hangját más női hangokkal szemben. Általában előnyben részesítik a női hangokat a férfihangokkal szemben is. Kezdetben még édesapjuk hangjait is figyelmen kívül hagyják. Kéthónapos amerikai babák pozitívan reagáltak az angol nyelvre az olasszal szemben. Két idegen nyelv között azonban nem tettek különbséget. Teljesen mindegy volt számukra, hogy francia vagy orosz szöveget hallanak (*Mehler et al., 1988*). Csecsemők képesek arra, hogy egy és négy hónapos koruk között a saját nyelvükön alapuló különböző fonémákat megkülönböztessék, továbbá négy hónapos korban érzékelik a hangsúlyon alapuló hangtani különbségeket. *Friderici* (2009. 56. o.) német babákat vizsgálva állapította meg, hogy a két szótagból álló hangsorok képzésekor a kicsik a második szótagot hangsúlyozták. Francia babák az első szótagra helyezik a hangsúlyt, ami nyelvspecifikus agyi reakciókra enged következtetni. Az viszont tény, hogy a gyermek fokozatosan halad az adott nyelvtől független feldolgozástól a nyelvspecifikus fonológiai folyamatok kialakulásáig (*Tar, 2017*). A vizuális információ felhasználása születéstől hozzájárul a beszédfeldolgozáshoz. A baba a beszélő szájmozgása alapján, képes saját nyelvét megkülönböztetni más nyelvektől (*Weikum et al., 2006*).

Az újszülöttek megkülönböztetett figyelemmel rendelkeznek a beszéd, azon belül is a környezet nyelve, a beszéd zenei más szóval a prozódiai (a beszéd dallama, ritmusa, tempója és a hangsúlyok) jegyei iránt, és implicit tudásuk van „a szótagról, mint motoros egységről”. Már négynapos babák észlelik az áttérést két szótagú kísérleti hangsorokról (például *katab, mopa*) a három szótagúakra (például *katufe, keszoba*) (*Kassai, 2011. 84–85. o.*). Az újszülöttek a nyelvek hangzására vonatkozóan nemcsak megkülönböztetik a nyelveket azok hangkészlete, ezeknek a hangoknak a kombinációs lehetőségei, a nyelv dallama (intonáció/hangmagasság és mélység) és ritmusa alapján, hanem előnyben részesítik azokat a szöveget, amelyeket a terhesség ideje alatt többször hallgattak, más szövegekkel szemben. Arra kértek 16 gyermeket váró nőt, hogy a szülés várható időpontja előtti hat hétben olvassanak fel naponta háromszor egy gyermekverset. A szülés után a szopás sebességének változásából azt szűrték le, hogy az ismerős versike hallatán a szopás tempója erősödött, míg a nem ismert versnél nem változott. A csecsemők hallották a versiket magzati korukban, és ez az élmény befolyásolta, hogy melyik vers hangzását érezték ismerősnek, és ebből következően jutalmazónak (*DeCasper és Spence, 1986*).

Az újszülött nemcsak egy reflextömeg, hanem születése előtti élmények birtokában jön a világra, amelyeket meg is őriz, így válik lehetővé számára születés után az őt érő inger-tömeg feldolgozása, és képes nekifogni annak a nagy kalandnak, amely rá vár: A nyelv elsajátításának és a világ felfedezésének.

### Az első hetek nyelvfejlődése

Már néhány hetes csecsemők két olyan alapvető képesség birtokában vannak, amelyek a további nyelvsajátítás szempontjából nagyon jelentősek. Képesek ugyanis az emberi hangok és a más típusú, a környezetből származó zajok megkülönböztetésére, továbbá arra, hogy olyan hangjeleket adjanak, amelyeket a környezet kommunikációs szándéknak tulajdoníthat. Viselkedést kutató vizsgálatok

alapján kiderült, hogy egy–négy hónapos csecsemők képesek a mással- és magánhangzók között különbséget tenni (*Eimas, 1985*).

A nyelv elsajátítása kezdetben függ a testi fejlődéstől. A beszédszervek anatómiája még változni fog, az érzékszerveknek fejlődniük kell. A harmadik és a hatodik hónap között a gégefő a helyére süllyed, és elkülönül a lágyszájpadlástól. Kezdetben magasabban helyezkedik el, hogy a folyadék mellette a nyelőcsőbe tudjon folyni. A csecsemő képes egyidejűleg nyelni, szopni és lélegezni. Később, amikor ez a beszéd javára változik, előfordul, hogy az étel a nem a nyelőcsőbe, hanem a légcsőbe kerül. Az első életév kezdetére zárul le ez a folyamat, és ennek következtében a kisgyermek képes lesz arra, hogy differenciált hangokat képezzen (*Butzkamm és Butzkamm, 2008. 63. o.; Lengyel, 1981. 77. o.*).

A szülés utáni, általában második héttől, az újszülött az olyan vegetatív hangadás mellett, mint a bőfögés, csuklás, szopás, tüsszentés és sírás képes egy újfajta sírásra, a kifejező sírásra. Az odafigyelő, a babát gondozó személy ezeknek a lelki és fizikai állapotról beszámoló jelek alapján el tudja dönteni, hogy miért is sírhat a kicsi. A sírást okozhatja fájdalom, éhség, unalom, diszkomfort vagy egyéb körülmény. A különböző sírástípusok akusztikai vetülete mérhető, és a baba által produkált sírás funkciójával összevethető (*Gósy, 2005*). Az újszülött hétféle jelzőhang közlésére képes, amelyek mindegyikével más és más érzést, szükségletet képes kifejezni:

- kontaktust kereső hang: Egy rövid hang általában ébredés után, amely jelzi, hogy itt vagyok, jelen vagyok. Rövid hangzó szakaszok és közte csendes periódusok, alacsonyabb az intenzitása, mint bármelyik másik sírásfajtáé. Ha nem történik semmi, nem veszik észre, akkor
- elkezdődik a hangos felszólító sírás, amit okozhat éhség. Az éhségsírásnál a frekvenciatartomány szűkebb, nem jellemző a sírás intenzitásának erős változása.
- A fájdalom-sírás esetében a legnagyobbak az intenzitás- és frekvencia-különbségek, a legsürgősebb jelleget kölcsönözve neki.

- A valami nincs rendben hang ritmikus sorozata rövid hangocskáknak, amely egy abban a pillanatban bekövetkezett kellemtelenséget jelez, mert valami nem sikerült például a karocskákat nem tudta a kívánt pozícióba tenni vagy az anya kitörölte a szemét. Az intenzitás nem olyan erős, szűkebb a frekvenciatartomány.
- Alvás közben a pozícióváltás során körülbelül 15 percenként kis nyögészerű zörejekkel jelzi a baba, hogy minden rendben.
- Szoptatás közben, talán anyák számára a legismertebb hangocska, amely jelzi a szoptató anyának, hogy minden rendben, a tej jól folyik.
- A baba jól lakott, és védett pozícióban érzi magát, elégedettségét egy tiszta hangocskával jelzi (*Hassenstein, 1987. 48. o.*).

Maga a sírás is egyfajta hangtréning, amelynek megfigyelésekor felfedezhető, hogy egyre komplexebb melódiaívek jönnek létre. A sírás, majd a gögicselés és még inkább a gagyogás során megtanulja a baba, hogy melyik izmot, hogyan használja, hogy képes legyen megszólaltatni a kívánt hangot (*Pinker, 1999*).

Hathetesen a gögicselés, és a hatodik héttől vagy a második hónaptól pedig a szociális mosolygás időszaka kezdődik. Ezt megelőzően is mosolyog a baba, de az reflexszerűen történik, míg a két–három hónapos baba már igazi, személynek szóló mosollyal üdvözli az édesanyját. Háromhónapos korra kialakul a csecsemő és a gondozói között az összehangolt szerepcserélgetés, és megosztott érzelmek jönnek létre, azaz megjelenik az elsődleges interszubsztívitás képessége, amely lehetővé teszi, hogy a csecsemők mások viselkedéséhez igazítsák saját viselkedésüket, élményeiket megosszák egy másik személlyel (*Cole és Cole, 2003*). A csecsemő ekkor már képes aktív kapcsolatfelvételt, ránevet az édesanyjára, és képes „társalogni”, még mielőtt valójában beszélni tanult volna.

Ebben a korszakban a hangprodukción erőteljesen ebben az időszakban az artikulációs képességekkel. A hangok egyelőre véletlenül, a játék során jönnek létre, ami mozgásban tartja az beszédképző apparátus szerveit, különösen az ajkait és a nyelvét, amelyekre a hangképzéskor, a többi beszédképző szerv mellett szüksé-

ge lesz. A baba jeladása egyetlen hangféleséggel indul: /ö/, /á/, majd a második hónap vége és a harmadik eleje tájékán a következő „szótagokat” hallhatjuk: /áj/, /ej/, /öj/, /öh/, /áh/, /uh /, /eju/, /áju/, /uvu/, /öhö/, míg a harmadik hónap végére ez kibővül a következőkkel: /gú/, /gő/, /ebu/, /geu/, /ágő/, /héj/, /áju/, /gáj/, /egu/, /háj/. Örömet jelent saját magát hallani, és miközben élvezettel gyakorol, játszik hangocskájával, gurgulázik, nyálbuborékokat fúj, csettintő hangokat ad, fújtat, öntudatlanul készül az előtte álló nagy kalandra, a nyelv „meghódítására”. Munka és gyakorlás, öröm és élvezet mind együtt vannak (Bühler, 1967. 135. o.). Ez természetesen ebben a korban más tevékenységekre is vonatkozik.

A szülők viszont éppen azzal segítik hozzá a kis csecsemőt az emberré váláshoz, hogy születése óta a baba jelzéseit jelértékűnek tartják. Egy önkéntelen hangocskának jelentést tulajdonítanak, és nyomában elvégzik azokat a tevékenységeket, amelyekre a hangadás szerintük vonatkozhatott: például tisztába teszik a babát, megetetik, felveszik, szeretgetik őt. A baba néhány hónappal később érzékeli, hogy a hangadást követően valami (általában) kellemes történik vele. Az eredetileg önkéntelen, biológiai hangadás így válik a hatodik hónapra akaratlagos, immár valóban jel értékű hangadássá. Az anya ezeket a hangokat kommunikációra irányuló szándéknak tartja, aminek következtében beszél hozzá. A baba pedig idővel felismeri azt, hogy fizikai szükségleteit sírásával kielégítheti (Kassai, 2011. 85. o.). Ennek során egyre inkább maga irányítja hangképző szerveit, elkezdi őket uralni: melodikusabb lesz a hangadás, az egyes hangok kontúrjai határozottá válnak. Ez a típusú játék a saját hangocskával a hatodik hónap körül éri el tetőpontját, és a második évbe is belenyúlhat (Butzkamm és Butzkamm, 2008. 65. o.). Eleinte különösen a magánhangzók kötik le a figyelmüket, könnyebben tudják őket képezni. Gögicselésük során négyszer annyi magánhangzót képeznek, mint mássalhangzót. A szülők elősegítik ennek a folyamatnak a kibontakozását, ha különösen érthetően és gondosan beszélnek a kicsihez, miközben a hangokat és beszédhangokat minél jobban elhatárolják egymástól.

## Konklúzió

A magzat, az újszülöttek és a fiatal csecsemők beszédfelismerési képességei a kutatási tapasztalatok alapján lenyűgözőek. Ne tévesztük azonban össze a korai beszéd észlelését a nyelvvel mint az emberi kommunikációs eszközzel. A nyelvi képességeiben fejlődő gyermekben a beszéd és a nyelv megértésének feldolgozása nem azonos.

A fejlődésből kiragadott rövid szakasz ismertetése csupán arra kívánta felhívni a figyelmet, hogy az anyai és az emberi beszédre mutatott érzékenység, a szavak vagy a korai nyelvtan megtanulása mögött meglehetősen összetett és bonyolult percepciós, kognitív folyamatok állnak. A nyelv teljes elsajátításához sokkal több tényező integrált működése szükséges, mint csupán a beszéd folyamat szegmentálásnak képessége.

## Felhasznált irodalom

- Albin, D. D. & C. H. Echols (1996): Stressed and word-final syllables in infant-directed speech. *Infant Behavior and Development*, 19. 4. sz., 401–418.  
[https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(96\)90002-8](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(96)90002-8)
- Aslin, R. N. (1993): Segmentation of fluent speech into words: learning models and the role of maternal input, In: B. de Boysson-Bardies, S. de Schonen, P. Juszyk, P. MacNeilage & J. Morton (eds.) *Developmental Neurocognition: Speech and Face Processing in the First Year*, Kluwer 305–315.  
<https://doi.org/10.1007/978-94-015-8234-6>
- Ayres, A. J. (1987): *Bausteine der kindlichen Entwicklung: Die Bedeutung der Integration der Sinne für die Entwicklung des Kindes*. Springer Verlag, Berlin.
- Bruner J. (1987): *Wie das Kind sprechen lernt*. Verlag Hans Huber, Bern.
- Butzkamm, W. & Butzkamm, J. (2008): *Wie Kinder sprechen lernen*. Francke Verlag, Tübingen.
- Bühler, Ch. (1967): *Kindheit und Jugend. Genese des Bewusstseins*. Hogrefe, Göttingen.
- Bühler, K. (1965): *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Gustav Fischer Verlag, Stuttgart.
- Cole, M. & Cole, S. R. (2003): *Fejlődéslelektan*. Osiris, Budapest.

- DeCasper, A. J. & Spence, M. J. (1986): Prenatal Maternal Speech Influences Newborns' Perceptions of Speech Sounds. *Infant Behavior and Development*, **9**. 2. sz., 133–150.  
[https://doi.org/10.1016/0163-6383\(86\)90025-1](https://doi.org/10.1016/0163-6383(86)90025-1)
- Eimas, P. D. (1985): Sprachwahrnehmung beim Säugling. In: *Spektrum der Wissenschaft* 3, 76–83.
- Ellis, R. (1995): *The study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- Friderici, A. (2002): Towards a neural basis of auditory sentence processing. *Trends in Cognitive Sciences*, **6**. 2. sz., 78–84.  
[https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01839-8](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01839-8)
- Friderici, A. A. (2009): Neurocognition of language development. In: Bavin, E. L. (ed.) *The Cambridge Handbook of Child Language*. Cambridge University Press, Cambridge, 53–67.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511576164.004>
- Gósy Mária (2005): *Pszicholingvisztika*. Osiris, Budapest.
- Hassenstein, B. (1987): *Verhaltensbiologie des Kindes*. Piper Verlag, München–Zürich.
- Hepper, P. G., D. Scott, S. Shahidullah (1993): Newborn and fetal response to maternal voice. *Journal of Reproduction and Infant Development*, **11**. 3. sz., 147–153.  
<https://doi.org/10.1080/02646839308403210>
- Herrmann, C. & Fiebach, C. (2007): *Gehirn und Sprache*. Fischer Verlag, Frankfurt.
- Kassai Ilona (2011): Gyermek és nyelvek. In: Bús Imre, Klein Ágnes és Meskó Norbert (szerk.) *Nevelés és Kutatás. Tanulmányok az óvodapedagógus-képzéshez*. PTE IGYK, Szekszárd, 81–96.
- Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2001): *Pathways to language: from fetus to adolescent. (The developing child)*. Cambridge, Harvard University Press.
- Krasnegor, N. A. & Lecanuet, J. P. (1995): Behavioral development of the fetus. In: Lecanuet, J. P., Fifer, W. P., Krasnegor, N. A. & Smotherman, W. P. (eds.) *Fetal development: A psychological perspective*. Erlbaum, Hillsdale. 3–14.
- Mehler, J., Jusczyk, P., Lambertz, G., Halsted, N., Bertoni, J. & Amiel-Tison, C. (1988): A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition*, **29**. 2. sz., 143–178.  
[https://doi.org/10.1016/0010-0277\(88\)90035-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(88)90035-2)
- Pinker, S. (2006): *A nyelvi ösztön*. Typotex Kiadó, Budapest.
- Pléh Csaba, Palotás Gábor és Lórik József (2002): *PPL Nyelvfejlődési szűrővizsgálat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Tancz Tünde (2011): *A kommunikáció és a nyelv fejlődése a kora gyermekkorban*.  
URL: [janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/kommunikacio\\_es\\_fejlodes/index.html](http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/kommunikacio_es_fejlodes/index.html)
- Tar Éva (2017): *Fonológiai fejlődés, variabilitás, beszédhanghibák*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Weikum, W., Vouloumanos, A., Navarro, J., Soto-Franco, S., Sebastian-Gales, N. & Werker, J. F. (2006): Visual language discrimination in infancy. *Science*, **316**. 5828. sz., 1159.  
<https://doi.org/10.1126/science.1137686>
- [http://tfk.kefo.hu/images/segedanyagok/nyelvi\\_int/beszedfejlodes/anyanyelv\\_elsajaitasa.ppt](http://tfk.kefo.hu/images/segedanyagok/nyelvi_int/beszedfejlodes/anyanyelv_elsajaitasa.ppt) (letöltve: 2014. 10. 12.)
- [www.cogsci.bme.hu/-babarczy/orak/Szeged2005/gyereknyelv](http://www.cogsci.bme.hu/-babarczy/orak/Szeged2005/gyereknyelv) (letöltve: 2013. 12. 11.)

### From crying to the first syllab

*The aim of the Typical and Atypical Childhood Development Research Group was to develop the documentation of the linguistic development and disturbances of children's early years to the end of school and to identify the therapeutic effects of atypical development. The scientific group also intends to examine the contexts of linguistic and cognitive skills, multilingualism issues and their forms of expression in society. It is well-known that acquiring linguistic ability is a journey that is rich in events that begins in the womb world and continues beyond adolescence. Since the process of language development is relatively long and has many challenges, the present study, in connection with the formation of the research group, wishes to emphasize a short, but decisive period. It touches exactly the stage in which the initially awkward attempts to the initial period until the volitional moments of the child, where the articulation system becomes ripe to the pronunciation of the first comprehensible words alongside age-related speech defects.*

**Keywords:** child language, language acquisition, fetal language, sound signs of the newborns, speech perception

Györkö Enikő és Klein Ágnes (2018): A sírástól az első szótagig. *Gyermeknevelés*, **6**. 3. sz., 70–76.

# A nyelvi fejlődés nehézségei és a diszlexia

GYARMATHY ÉVA

MTA TTK Kognitív Idegtudományi és Pszichológiai Intézet

*A nyelvfelődés zavarai és a specifikus tanulási zavarok is az idegrendszer fejlődési zavarai kategóriába sorolt szindrómák, amivel jelzi a diagnosztikai rendszer, hogy átfedések vannak a nyelvfelődés zavarai és a tanulási zavarok háttérében megjelenő neurológiai eltérések között. A beszédfejlődésben megmutatózó nyelvfelődési zavarok az olvasásban is zavart okozhatnak, de az olvasási zavarok kialakulásában nem feltétlen és nem egyetlen a nyelvfelődési zavarok hatása, és a nyelvfelődési zavar sem feltétlenül okoz diszlexiát. A sokféle tényező a diszlexia sokféle tipológiájához vezetett, de a fő cél nem a diszlexia pontos tipológiája, hanem az olvasási és egyéb képességek elsajátításának folyamatához kapcsolódó eltérések profiljának megismerése, és az ellátásban az idegrendszeri érésnek megfelelő eljárások alkalmazása. A nyelvfelődést elősegítő és a diszlexiát megelőző módszerek sok tekintetben hasonlóak és kiegészítik egymást.*

**Kulcsszavak:** nyelvfelődés, tanulási zavar, diszlexia, 21. századi fejlődés, fejlesztés

## Bevezető felvetések

A nyelv kommunikációs eszköz, amelyet az ember gesztusok, beszéd és írott formában is használ. Az összetettebb nyelvhasználat többféle képességet kíván. A motoros, vokalizációs és auditív képességek mellett számos vizuális képességterület és speciális, precíziós információfeldolgozás is részt vesz a nyelv különböző formában történő használatában. Bármely terület hiányossága zavarokat okozhat. Erősen tartja magát az a szemlélet, hogy bár természetes módon, tanítás nélkül megtanulnak a kisgyerekek beszélni, de az olvasási képességet tanítás által kell elsajátítani. Legalábbis azoknak, akik nem tanulnak meg maguktól olvasni. Kérdés, hogy tényleg tanítani kell-e a gyerekeket olvasni, vagy amint erre érett az idegrendszere, megfelelő nyelvfelődési szintre jutott, és az írott-olvasott világ körülveszi, a gyerek magától megtanul olvasni? Vajon az olvasásra még éretlen idegrendszer szabad-e olvasásra kényszeríteni?

## A nyelvfelődés, gesztusok, beszéd, olvasás és zavarai

### A nyelvfelődés alapja a kézmozdulatok

A nyelvfelődés megelőzi a beszédfejlődést. Nyelvhasználat lehetséges beszéd nélkül is, beszéd nem lehetséges nyelv nélkül. A nyelv-

használat az evolúció során sokkal hamarabb megjelent, mint a beszéd, és nem is a vokalizáció, hanem a kézmozdulatok által.

Több kutatási adat is megerősíti azt a nézetet, hogy a nyelvfelődésben a mozdulatok, gesztusok még a vokalizációnál is fontosabbak. Az emberszabásúaknál a majmokhoz képest a nagyobb szándékosságot kívánó gesztikuláció előnye mutatkozik az önkéntelenebb testtartás és mimika rovására. Az evolúció során a gesztikuláció szerepet játszhatott a nyelvfelődés irányában való elmozdulásban az ember és az emberszabásúak közös ősnél. Feltételezhető, hogy a főemlősök tükroneuron-rendszere alapozza meg a gesztusok utánzását és a kommunikációs érthetőséget, és ezzel nyelv funkciót tudnak betölteni a kézmozdulatok is (Arbib, Liebal & Pika, 2008).

A gesztusoknak a nyelvfelődés kezdetén játszott meghatározó szerepét jelzi, hogy a gesztusok nagyobb arányú megjelenése egybeesik az emberszabásúak két lábra állásának időszakával, amikor az agy mérete is drasztikusan növekedett. A járásfunkció alól való felszabadulás miatt a kéz alkalmassá vált a kommunikációs funkcióra (Michael C. Corballis kommentje Arbib, Liebal & Pika, 2008-as tanulmányához).

Az artikulált vokalizációhoz szükséges anatómiai és neurofiziológiai változások sokkal



később, az utóbbi 200 000 évben alakultak ki a Homo Sapiens megjelenésével. A kéz számos új funkciót kapott az eszközhasználat által, ezért a gesztikulációról fokozatosan a vokalizációra tevődött át a kommunikáció, és így a nyelvfejlődés egy újabb területet és eszközt kapott.

A nyelvfejlődés és a gesztusok kapcsolatát megerősítik azok a kutatási eredmények, amelyek szerint a pre- és perinatális agysérülések által kialakult nyelvfejlődésbeli késés prognózisa igen pontosan megállapítható a korai gesztikulációk mértékéből. Ha a gesztusok a tipikusan fejlődő gyerekekéhez hasonló mértékben megjelennek, akkor a nyelvi fejlődés zavara nem alakul ki, szemben azzal az esettel, amikor a gesztusok megjelenésének aránya elmarad a szokásostól (Sauer, Levine & Goldin-Meadow, 2010). Egy másik vizsgálatból az is kiderült, hogy a gyerekek narratív produkciót kísérő gesztushasználata előre jelzi a beszéd narratív strukturáltságának szintjét (Demir, Levine & Goldin-Meadow, 2015).

Lényeges elkülöníteni a természetes tejejtéseket a mesterségesen kialakított jelnyelvektől, bár ugyanúgy kézmozdulatokkal történhet mindkettő. A gesztusok azonban nem alkotnak önálló nyelvet, ugyanakkor univerzálisak, nyelvtől függetlenül megértik bárhol az emberek, míg a jelnyelv teljes rendszert alkot, de adott kódhoz kötött.

A gesztikuláció fontos szerepet játszik az emberi kommunikációban, és nem csupán üzenetet hordoz, hanem magát a nyelvhasználatot is támogatja. A mozdulatokkal való kommunikáció, a beszéd mozdulatokhoz való kötése tudatosan is építhet a gesztusokra, és a nyelvi fejlődés támogatására kiváló lehet. Az óvodapedagógusok és tanítók képzésében a mozdulatokhoz kötött nyelvi fejlesztés a jelenleginél hangsúlyosabb szerepet kaphatna. Akár a siket jelnyelv elfogadott nyelvvizsga lehetne ezeken a szakokon, hogy a mozdulatokkal tudatosan is tudják támogatni a kisgyerekek nyelvfejlődését.

### **Beszélt és írott nyelv**

A gesztikuláció, a mozdulatokhoz, a beszéd a beszédhez szükséges mozdulatokhoz és hangokhoz, az írás az íráshoz szükséges mozdu-

latokhoz és vizualitáshoz kötött nyelv. Ezek különböző, de összefüggő, és egymásra épülő rendszerek. Az írás-olvasás elsajátítása a beszéd egyfajta grafikus rendszerré alakítása. A nyelv grafikus-vizuális formájában megjelenő zavarok nevezhetők diszlexiának. A nyelv a fenti rendszerek alapja, és a nyelv különböző modalitásainak összefüggése miatt a fejlődésük is összefügg. Az egyik rendszerről a másikra való átvitelben nem csupán a nyelvfejlődés terén megjelenő zavarok miatt lehetnek nehézségek, hanem számos más, a folyamat-hoz szükséges idegrendszeri működésbeli eltérés is szerepet játszhat.

Régóta hangsúlyos a beszélt és írott nyelv zavarai közötti kapcsolat a szakirodalomban, hiszen a beszéd és az írás a nyelv két egymásra épülő aspektusa. A diszlexia nyelvfejlődési zavar oldalát vizsgálta Ranschburg Pál (1939) az első magyar kutató, aki a beszélt, illetve az írott nyelv törvényszerűségei alapján ezen készségek zavaraival is foglalkozott. Kutatásaiban már a század elején leírta és elemezte a diszlexiát, amit ő *legastheniá*-nak nevezett, amely kifejezés német nyelvterületen még most is sok helyen használatos. Ranschburg igyekezett a nyelvi működéseket szélesebb biológiai, fiziológiai és pszichológiai alapokon megérteni.

A szavak keletkezése ugyanis nem a véletlen dolga. Akármennyire is változatosak és változóak a nyelvek, kialakulásukat és további formálódásukat többek között szigorú fiziológiai, neuropszichológiai és pszichológiai törvényszerűségek befolyásolják. Ezek a törvényszerűségek szerepet játszanak minden nyelv alakulásában, bár az egyes nyelveknek különböző a törvényekre való érzékenysége.

1. Az első törvény az *ökonomikusság törvénye*, avagy a kisebb ellenállás irányába végbemenő történésék törvénye (Hamilton-féle törvény). Ennek fonetikai téren való megnyilvánulása, hogy a hallásilag könnyebben azonosítható, a fonetikailag könnyebben megvalósítható, valamint az erősebb hangok előnyt élveznek. Így a zöngétlen konzonáns (pl. f, k, s, sz, t) előnyben van a zöngéssel szemben (v, g, zs, z, d), az erősebb zárlatú m az n-nel szemben, és könnyen hasonítják

azokat. A magánhangzó-szerűen gyenge *l* és *r* viszont nem hasonít, sőt, magyarban az *l* mássalhangzó előtt folyamatos beszédben könnyen kiesik (pl. *boldog* > *bódog*).

2. A második törvény a *homogén gátlás elve*, (a nemzetközi szakirodalomban *Ra-effect*, leírójára, Ranschburg Pálra utalva), amely szerint a lélek egymással érintkező tartalmi és folyamatai egymást önálló fejlődésükben annál kevésbé zavarják, minél eltérőbbek. Az egyformaság mértéke szerint igyekszik egy közös egységben egyesülni. Ez a jelenség működik többek között észlelésünkben és emlékezetünk működési hibáiban.

A homogének vonzásánál fogva folyamatos beszédben a hasonló hangok megkülönböztető jegyeiket elveszítik. Így a képzésileg és/vagy hangzásilag egymáshoz közelálló hangok igen könnyen hasonulnak. A magyar nyelvben számos mássalhangzó igen hasonló képzésű illetve hangzású, de az írott nyelvben határozottan megkülönböztetett, pl. a *sz* és *s* (egészség > egésség) vagy a *z* és *sz* (házsám > hásszám).

Ezekkel szemben, a nagyon eltérő hangok, az első, energetikai törvény ellenére folyamatos beszédben is fennmaradnak. Így a *g* és *d* (vagdal) *t* és *k* (vétkes) stb. hangzók találkozásakor megtartják differenciáló jegyeiket, ezáltal biztosítják a szó folyamatos kiejtését, megérthetőségét, vagyis a beszéd, a nyelv feladatának a túlzott energia fogyasztás nélkül történő teljesítését (*Ranschburg*, 1939).

Az írási-olvasási hibák különböző típusai visszavezethetők a fenti két törvényre, miközben természetesen egyéb fontos, akár nem nyelvi szabályszerűségek is befolyásolják a nyelv használatát. Ezek a hibák mind a beszéd, mind az olvasás során azonosíthatók.

A hasonlóság gátló hatásából eredő hibák:

1. Homophoniás cserék, amikor az egyik hangzót hasonló, de más hanggal pótolja (jön – jöm). A magyar nyelv írott változatában számos összetett mássalhangzó van, amelyeknek elemeikre bontása jellegzetes hiba (aranyaranj).
2. Hasonlatossági hibák, amikor hasonló hangok egymás szomszédságában gátlást okoznak, és kihagyás vagy átala-

kítás jön létre (*mind* – *mid*; *macska csengő* – *macska csenkő*).

3. Permutáció jön létre látási, hallási vagy beszédmozgási emléknymokban homogén összetett betűk esetén. A betűk összetevő elemei illetve az összetett betűk között gyakori a csere (cserép – scerép).
4. Contamináció jön létre, két eltérő szó hasonló hangzású vagy grafikájú hang illetve betű hídján át egy közös új képződmény összepárosul (*asztal* – *asztá*).
5. Repetitive augmentation, ismétléses elemszaporítás típusú hibák esetén perszeverál az előzetesen kialakított elem (szeptember – szeptember).
6. Quantitativ gátlásról van szó, amikor több mássalhangzó torlódása esetén egyik kimarad (ezüst – ezüt).

A hibázások ezen formái egyformán megjelennek a beszélt és írott nyelvben. Ranschburg munkájával iskolát teremtett, és a diszlexiával kapcsolatos kutatások és oktatási módszerek sok tekintetben használják az eredményeit. Magyarországon Meixner Ildikó volt az első, aki Ranschburg munkájának továbbfejlesztésével az olvasási zavarok megelőzésére és kezelésére módszertant teremtett (*Meixner és Justné*, 1969).

A diszlexia nyelvi fejlődési aspektusa miatt érthető, hogy Magyarországon jellemzően logopédus szakember kezdtek foglalkozni a diszlexia kezelésével, de a problémakör kutatásában és a terápiák kidolgozásában pszichológusok és nyelvészek is jelen vannak.

### **Összefüggő, de különálló zavarok**

*Scarborough* (1990) vizsgálatában kimutatta, hogy 2–3 éves korban a diszlexiás családi háttérrel rendelkező gyerekeknek, bár a szókincsük nem volt kisebb mint másoknak, a beszéde kevésbé volt érthető, és nyelvtanilag hibásabban beszéltek, majd 3–5 éves korban egyértelműen gyengébb teljesítményt mutattak tárgy megnevezés feladatban, mint a kontrolcsoport. A beszélt nyelvi problémáik jelezték a fonológiai tudatosság gyengeségét is.

A különböző országok és kutatások adatait összevetve nyelvi elmaradást mutat a gyerekek 7–8%-a. Minden vizsgálatban 1–2%-kal

több fiú, mint lány azonosítható nyelvfejlődési zavarral. A diszlexia előfordulási aránya 10% körüli, bár nagyon szórtak az adatok, minthogy nem egyértelmű, milyen olvasásfejlődési elmaradás diagnosztizálható diszlexiaként. A fiúk aránya az olvasászavarok terén is 1–3%-kal meghaladja a lányok arányát.

A három–négy éves korban észlelhető megkésett nyelvi fejlődés előre jelezheti az olvasási zavarokat, bár sok gyermek, aki végül diszlexiás lesz, normális nyelvi fejlődést mutat. Nem minden gyermek válik diszlexiássá, akinek kora gyermekkori nyelvi zavarai vannak, de a nyelvfejlődési zavar fontos mutatója a problémának (*Young és mtsai*, 2002).

*Catts és munkatársai* (2004) fonológiai tudatosság és álszó ismétléses feladatokkal vizsgálták az óvodában nyelvi fejlődési elmaradással diagnosztizált, és az iskolában diszlexia diagnózist kapott 527 gyerek képességeit, majd a következő vizsgálatban nyelvi elmaradással és diszlexiával, illetve csak diszlexiával vagy nyelvi fejlődési zavarral diagnosztizált alcsoportokat különítettek el. Az eredmények egyértelműen jelezték, hogy miközben nagy átfedés van a kétféle zavar között, a két eltérés különállóan is megjelenik.

A specifikus nyelvi zavarral azonosított gyerekek 68%-a felel meg az olvasás zavar kritériumainak (*Flax és mtsai*, 2003) és az olvasási zavarral küzdők harmada mutat nyelvi zavarokat is (*Nash és mtsai*, 2013). Ez azt jelenti, hogy a nyelvi zavar elég nagy eséllyel vezet olvasási zavarhoz, de az olvasási zavarok nagyobb részében nem a nyelvfejlődés okozza a problémát.

A fejlődési diszlexiát és a specifikus nyelvi fejlődési zavart sokáig teljesen különálló rendellenességeknek tartották a szakemberek, de az utóbbi harminc évben már gyakran ugyanannak a mögöttes problémának a különböző megnyilvánulásaiént azonosítják, csak súlyosság, megjelenési terület vagy a zavar fejlődési szakasza tekintetében vannak különbségek. A kategóriák összevonását motiválta a diszlexiának a fonológiai feldolgozás hiánya miatti nyelvi rendellenességként történő újrafogalmazása. *Bishop és Snowling* (2004) azonban jelzik, hogy ez a hangsúly alábecsüli a szemantikai és a szintaktikai té-

nyezők független befolyását, amely igen erőteljes a nyelvfejlődési zavarokban és amelyek befolyásolják az szöveg értését és a folyékony olvasás elérését.

A diszlexia diagnosztikai megközelítésében egyre inkább egy átfogó specifikus tanulási zavart feltételező szemlélet kerül előtérbe. A zavar különböző képességterületeken jelenhet meg, vagyis ez a megközelítés egyazon háttérrel feltételez az olvasás, írás és számolás terén fellépő zavarok esetében.

A DSM-V, a legújabb klinikai diagnosztikai rendszer az „idegrendszer fejlődési zavarai” kategóriába, de külön csoportba sorolja a nyelvi fejlődés zavarát és az olvasási zavarokat. A komorbiditás kapcsán hangsúlyozza, hogy a nyelvi zavarok erősen összefüggésben állnak más idegrendszeri zavarokkal, így a specifikus tanulási zavarokkal (olvasás, írás és számolás), figyelem / hiperaktivitás és autizmus spektrum zavarokkal. Ez a gyakori együtt járás jelzi, hogy az érintett zavarok valamely közös fejlődési folyamathoz tartoznak.

## A diszlexia

### *Összetett folyamat, összetett fogalom*

A diszlexia fogalmának sokféle meghatározása és a szemlélet változása miatt is célszerű egy diszlexiáról szóló tanulmányban elkötelezni magunkat egy fogalmi megközelítéshez, hogy ennek nyomán azonosított legyen a probléma terepe:

A diszlexia, más néven olvasászavar a szavak dekódolása, olvasási sebesség és pontosság tekintetében megmutatkozó, a tipikus olvasásfejlődéstől való jelentős eltérés. A diszlexiát általában helyesírási nehézségek kísérik.

A diszlexia stabil eltérés, mivel a diszlexiásnak bizonyult gyermekek valószínűleg olvasási nehézségekkel küzdenek serdülőkorban és felnőttkorban is, írja összefoglaló tanulmányában *Linda Siegel* (2009), majd hozzáteszi, hogy a diszlexia és a normál olvasás közötti határvonal önkényes, a témában megjelent tanulmányok nagyon változóan határozzák meg, mely ponttól tekinthető az olvasási teljesítmény zavarnak.

A diszlexia és a nyelvfejlődés kapcsolatának vizsgálatát nehezíti, hogy mindkét szindrómának több fajtája, sőt, többféle csoportosítása van, azonban amennyivel összetettebb folyamat az olvasás, mint a nyelv elsajátítása, annyiival több fajtája és tipológiája van a zavarának. Úgy tűnik, egy összetett folyamat bármely tényező csoportja alapjává válhat egy helytálló tipológiának. Ugyanez lehet az oka, hogy rendre felmerülnek a diszlexiát végleg megszüntető csodamódszerek, amelyek hatékonyak is azoknál az egyéneknél, akiknek éppen azokban a folyamatokban vannak zavarai, amelyeket kezel a módszer.

A szülők és pedagógusok, de még a témával foglalkozó szakemberek is csak kapkodják a fejüket az egyre újabb elméletek, tipológiák és a diszlexiát végleg megszüntetni hivatott módszerek sokasága láttán, de az alapprobléma adott: a diszlexia, olvasási zavar, olvasási nehézség, olvasási gyengeség, specifikus tanulási zavar egymástól nem minden esetben egyértelműen megkülönböztethető eltérések, bár a végeredmény ugyanaz, az olvasástanulás nehézséget okoz, és a gyerek nem tud az életkorának megfelelően olvasni.

### **Szerzett és fejlődési diszlexia**

A diszlexiakutatások az olvasási képességben zavart mutató agysérült betegek vizsgálatában teljesebben ki (szerzett diszlexia), de az olvasás elsajátításának a szokásostól eltérő fejlődése, illetve megakadása ettől eltérő jelenség (fejlődési diszlexia). Ez utóbbi esetben nincsen nyilvánvaló agyi sérülés, bár hasonló idegrendszeri folyamatokat írnak le a kutatók a szerzett és a fejlődési diszlexia vizsgálatakor.

A svéd *Bertil Hallgren* 1950-ben megjelent könyvében (ismerteti *Stengel*, 1952) az olvasási képességet elsajátítani nem tudó gyerekekkel kapcsolatban „veleszületett szóvakságról” és „specifikus diszlexiáról” ír. Kutatásában a genetikai hátteret a diszlexiás gyerekek családjának vizsgálatával nyert adatokkal bizonyítja, és 10%-ra teszi a mai diagnosztikai rendszerek szerint fejlődési diszlexiának nevezett zavar előfordulási gyakoriságát.

Szerencsétlen módon, az inkább az agysérüléshez köthető alexiát, vagyis a teljes

olvasási képtelenséget is elkezdtek a kutatók diszlexiának nevezni. Például *Beauvois és Derouesne* (1979) a fonológiai diszlexiát eredetileg fonológiai alexiának nevezték. Az alexia olvasási képtelenséget jelent, a diszlexia olvasási zavart, ráadásul inkább az olvasás elsajátításának zavarát, bár ez nem egyértelmű a szakirodalomban.

Még a mai napig sem egészen tisztázott, hogy a szerzett és a fejlődési diszlexia milyen viszonyban van egymással, és a különböző diszlexia típusokkal, valamint milyen környezeti és belső hatások összjátéka vezet egyik vagy másik diszlexiaformához. Az agy képlékenysége miatt minden külső hatás rendkívül nagy belső változásokat okozhat az agyban, de lényeges elkülöníteni az egyértelműen kisebb-nagyobb agyi trauma okozta szerzett diszlexiát, és a genetikailag adott, az olvasási képességének fejlődését érintő fejlődési diszlexiát. Ez utóbbi a fejlődési zavar, és mint ilyen, a nyelvfejlődési zavarhoz közelebb áll, mint az egyértelmű agysérülés utáni szerzett diszlexiához.

A fejlődési diszlexia belső predispozíció alapult és a külső-belső tényezők összjátékának eredményeként jelenik meg az eltérés. Ha azonban agyi trauma okozza a zavart, akkor szerzett diszlexiáról van szó, még akkor is, ha a zavar nem konkrétan az olvasáshoz szükséges területeket érinti, hanem általános neurológiai eltérés, „minimális cerebrális diszfunkció” okozza, amelyet *Gerhard Göllnitz* (1954) „Achsensyndrom, tengelyszindróma” elnevezéssel illetett, mert mint egy tengely, minden képességterületen áthat. Ez a kisebb agyi trauma okozta eltérés valamelyest az éretlen idegrendszer jellemzőihez hasonló képet mutat: fáradékonyság, érzelmi labilitás, szétzórtság, a mozgás koordináció és az egyensúlyrendszer zavara, általános szenzomotoros és kontrollfunkció-zavarok. A korai kisebb agyi trauma ebben az esetben is lényegében fejlődészavar-jellegű eltérést okoz, csakhogy a háttérben nincsen belső predispozíció.

Akár fejlődési, akár tengelyszindróma, vagyis egyfajta szerzett diszlexia okozza az olvasási zavart, mindenképpen intelligenciától független eltérés. A környezeti tényezők

tekintetében is ugyanaz a helyzet a szerzett és fejlődési zavarok esetén, mert mindenképpen meghatározók a külső hatások. A születés előtt, alatt, után kisgyerekkorban szerzett neurológiai eltérést követő fejlődés és a veleszületett eltérés, fejlődési zavar kezeléséhez hasonló fejlesztő környezet szükséges.

Akármilyen eredetű a neurológiai eltérés, vezethet súlyosabb zavarokhoz, de kiemelkedő teljesítményeknek is alapja lehet attól függően, hogy a környezeti és személyes változók interakciójában milyen irányban fejlődik az egyén.

### **Tényezők a fejlődés és fejlődési zavarok hátterében**

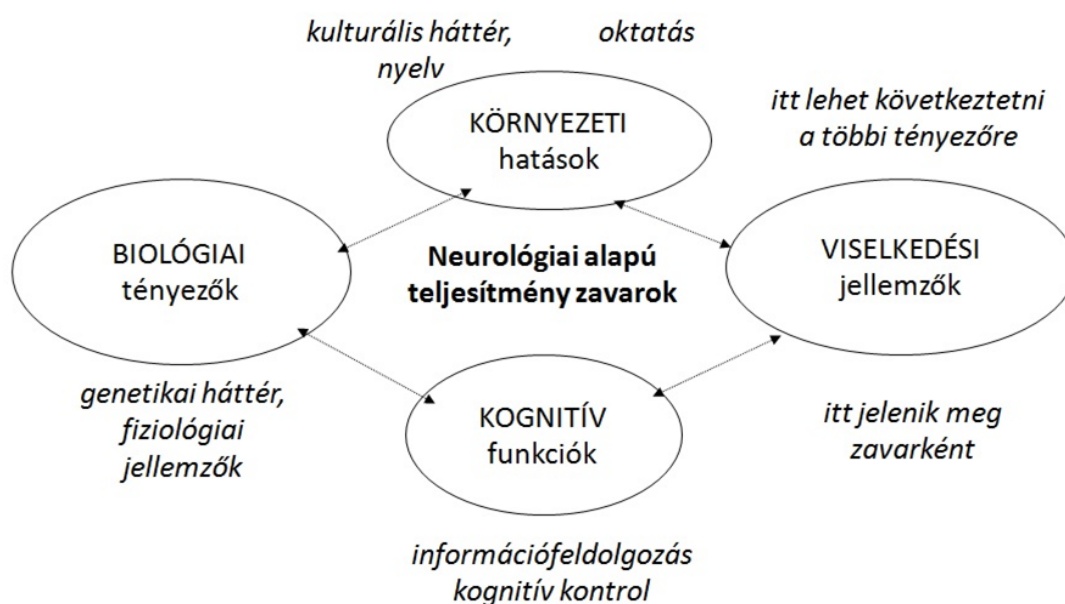
Az idegrendszer biológiai meghatározottsága és a környezeti hatások alakítják ki a kognitív működést, és ennek megjelenése a viselkedés, tevékenység, teljesítmény. *Morton és Frith* (1995) a fejlődési rendellenességek kialakulásának többszintű modelljét alkotta meg. Jóllehet, ők eredetileg az autizmus területére dolgozták ki, de a modell általános érvényűnek tűnik a fejlődési zavarok, így a nyelvfejlődési és az olvasási zavarok esetében is.

A Morton–Frith-modell négy alapvető egységbe sorolja a tényezőket: biológiai, kognitív, viselkedési, környezeti.

A biológiai és környezeti tényezők által kialakított kognitív működések elsősorban a viselkedésben megjelenően mérhető, vizsgálható. A biológiai szint olyan tényezők hatását jelenti, mint az öröklődés, a fiziológiai és az idegrendszeri felépítésbeli különbségek.

A kognitív tényezők az információfeldolgozás módjai, útjai. Ez a csoport nem mérhető közvetlenül, hanem a viselkedéses tényezőkből lehet következtetni a tevékenységek, teljesítmények alapján. Szokásos eljárásokban (és nem agyi képalkotó vagy egyéb műszeres neurológiai vizsgálattal) a viselkedéses jellemzők terén észlelhető a fejlődési zavar, mérhető a kognitív működés. Mindez azonban csak a környezeti tényezők befolyását is figyelembe véve vezethet megfelelő képhez, mert a külső faktorok meghatározó szerepet játszanak a teljesítmények kialakulásában.

A környezeti hatás tényezőcsoport magába foglalja többek között az oktatást, kulturális és nyelvi környezetet, így ezeknek a vizsgálata legalább annyira része kell legyen a fejlődési zavar leírásának, mint a biológiai, kognitív és viselkedéses jellemzőké. Fontos tényező az olvasástanítás maga is, de a nyelvi környezet minősége és általában az idegrendszer érését befolyásoló minden ágens szerepet játszik a fejlődésben és így a zavarok kialakulásában is.



1. ábra: A fejlődési rendellenességek leírása *Morton és Frith* (1995) modellje alapján

### **Az olvasás elsajátítása**

Az olvasás elsajátítása látszólag folyamatosan javuló olvasást jelent, de valójában nagyon határozott szakaszai vannak. A szakaszok különböző feldolgozási módokat jelentenek, és az ehhez szükséges érési folyamatok megtörténtét kívánják.

Az olvasási készség kialakulásának három alapvető szintjét *Uta Frith* (1985) az alábbiak szerint írta le:

1. *Logografikus*, egész szó felismerő és tároló szint.
2. *Alfabetikus*, betű-hang kapcsolatra építő szint.
3. *Ortografikus*, karakterkombinációkat, egységeket, felismerő szint.

Ehhez hozzátehetjük, hogy a szakaszok az egyén olvasásának és az emberiség írásbeliségének a fejlődését egyaránt jellemzik, ahogy a gesztusokon alapuló beszélt és írott nyelv egymásra épülően fejlődött az emberiség, és fejlődik minden gyermek esetében. Amikor a beszélt nyelv által már kialakult egy alapszó-kincs és a grammatikus nyelv, akkor a nyelvi szimbólumok már vizuálissá tehetők:

1. A logografikus szinten, ahogy a szó is jelzi, képszerűen tárolódnak a szavak. Még nincs betű-hang megfeleltetés, csak egész kép. Az emberiség kultúrájának fejlődése során is a gondolatoknak a szimbólumokkal történő lejegyzése volt az írás-olvasás első szintje. Például a kínai, az egyik legrégebb írott nyelv, a mai napig megőrizte a képi jellegét.

2. A graféma-fonéma megfeleltetés az alfabetikus szint. Ekkor már képes az egyén akár álszavakat is kibetűzni, mert a hangokat betűkre tudja váltani. Az emberiség a magánhangzókat is tartalmazó görög ábécével indult meg igazán ezen az úton, és az írott nyelv ettől kezdve lett a beszélt nyelv vokalizációjának vizuális leképezése. Ezáltal megnyílt az út bármely szó leírásához, és nem kell végtelen sok szimbólumra emlékezni.

3. Az ortografikus szinten ismét nagyobb egységeket kezel az agy, de a fonológiai ismeretek birtokában. A mentális lexikonjában készen tárolt szavakat ekkor betűzés nélkül is el tudja olvasni az ember, sőt egész mondatokat, mondatrészeket lát át. Az olvasásban ötvöző-

dik a korai képek alapján történő és a későbbi fejlesztésű hangokra bontásos olvasás. A mentális lexikonban tárolt képek alapján olvas a folyékonyan olvasni tudó egyén, de a fonéma-graféma megfeleltést is figyelembe veszi, vagyis két utas az olvasás. Ha azonban ritka vagy új szó van a szövegben, az olvasónak vissza kell térni az alfabetikus szinthez, minthogy az adott szóról nincsen megfelelő mentális képe a mentális lexikonjában.

### **Az olvasás zavarai és az olvasáselsajátítás szintjei**

A diszlexia az olvasás fejlődésének valamely alacsonyabb szintjén történő elakadása. Ha a számos szükséges részképesség és feldolgozási mód közül valamely hiányzik, az olvasás nem tud magasabb szintre lépni. Az olvasás elsajátításának szintjei jól jelzik, hogy a nyelvfejlődés mellett a vizuális és auditív feldolgozás, valamint a fonológiai tudatosság mindenképpen szükséges az olvasás megfelelő fejlődéséhez.

Attól függően, hogy mely szinten akad el az olvasás fejlődése, különböző a diszlexia:

1. A mély vagy fonológiai diszlexiás egyén a logografikus szinten ragad. A fonológiai tudatosság hiánya vagy gyengesége miatt nem képes azonosítani a hangot a betűvel. Jelzi ezt a zavart, ha valaki nem tud értelmetlen szövegeket, így például álszavakat kiolvasni, és csak azokat a szavakat ismeri, amelyeket képszerűen már megjegyezett. Például ha betűnként tanítják a „ló” szót, számára ez két kép lesz: „l” és „ó”, és így olvassa ki. Hiába ismeri a betűk kiejtését, nem tud összeolvasni, csak ha a „ló” mentális reprezentációja kerül a lexikonjába, kikerülve az alfabetikus szintet.

A mély diszlexia, vagyis hiányzó fonológiai feldolgozás esetén olyan mértékű a betű-hang megfelelés hiánya, hogy a betűktől függetlenül dekódolja az egyén a szavakat. Ezért, mint egy képre, véletlenszerűen használ rokon értelmű kifejezéseket, például tehén-borjú, ravaszi-róka. A fonológiai tudatosság gyengesége miatt a fonológiai diszlexiás egyén is találgat, a betűk alapján nem tud szavakat alkotni, mert hiányzik a betű-hang megfelelés, a fonológiai tudatosság.

Goswami (1999) szerint legalább két lényeges szintet kell megkülönböztetni a fonológiai tudatosságon belül is. A tudatosság fonéma-műveleti szintje, azaz a szavak hangokra bontása az olvasás fejlődési következménye. A szótag-műveleti szint, azaz a szótagok kezdőhangra és rímre történő tördelése, azonban a nyelvi fejlődéssel kialakuló természetes kategória és egyben előjelzése az olvasási képességeknek.

2. *Felszíni diszlexia* esetén a betű-hang megfeleltetésre képes az egyén. Bármilyen szöveget, sőt értelmetlen szavakat is ki tud olvasni, de csak betűzve, és sok hibával. Mentális lexikonjában a szavak képei nem alakultak ki megfelelően. Ezt legtöbbször az idegrendszer rendellenes fejlődése, érzésének megkérdése okozza, ami által több, a precíziós feldolgozáshoz szükséges folyamat nem alakul ki az agyban a szokásos időben. A betűket, szavakat vizuálisan és auditíven is keverheti a felszíni diszlexiás, így nem látja egyféle képként a szavakat, nem épül be biztosan a mentális lexikonjába, és ezért nem tudja hatékonyan használni.

3. Ha az ortografikus szinten van az olvasás, zavart már csak a *szövegértés nehézsége* jelenthet. Ilyenkor a szavak, mondatok elolvasása sikeres, de az olvasott szöveget nem érti az olvasó egyén. Ennek is többféle oka lehet, beleértve a nyelvi zavarokat, és a felszíni diszlexiával együtt járó gyenge elemző feldolgozást, a részletek, viszonyok iránti kisebb fogékonyságot. Ugyanakkor a szövegértés zavara önmagában nem diszlexia, de gyakran a diszlexiához társul.

Marshall és Newcombe (1973) a mély diszlexiát agysérüléssel esetek alapján azonosította, írja Plaut és Shallice (1993). Mély diszlexia esetén az egyén képtelen a globális szóképek betűkre bontására, nincs birtokában a szó analíziséhez szükséges fonológiai modulnak. A felszíni diszlexia esetén viszont a fonológiai út intakt, de az egészszó felismerés nem sikeres.

Beauvois és Derouesne (1979) fonológiai alexiának nevezte azt a fonológiai szakasz szintjén megjelenő zavart, amelyet agysérüléssel tapasztalt. A később fonológiai diszlexiaként nevezett jelenség központi jellemzője, hogy az olvasás pontosabb a szavak, mint az álszavak esetében. Míg a szavak ol-

vasása bizonyos esetekben szinte tökéletes lehet, a betűzés nem sikeres.

A fonológiai diszlexia, hasonlóan a mély diszlexiához, a bal agyfélteke fronto-temporo-parietális perisylvian régióhoz kapcsolható eltérés (Luzzatti és munkatársai, 2001), ami megerősíti Lambon Ralph és Graham (2000) valamint Van Orden (2001) szemléletét, akik kontinuumként kezelik a kétféle zavart. Crisp és Lambon 2006-ban vizsgálatokkal is bizonyította, hogy a mély és fonológiai diszlexia inkább csak súlyosság tekintetében különbözik egymástól. A felszíni diszlexia ugyanakkor minden tekintetben eltér ezektől, ahogyan például Joannis és munkatársainak (2000) vizsgálatában is bebizonyosodott.

### **Tipológia és profil**

Joannis és munkatársai (2000) kutatásukban többek között a nyelvi fejlődésnek a különböző típusú diszlexiákban mutatott szerepét is vizsgálták. Ennek érdekében diszlexiás 8–9 éves gyerekek három csoportját, a nyelvfejlődés szempontjából külön csoportokba sorolták:

(1) fonológiai diszlexiával azonosított gyerekek, akik a fonológiai tudatosság feladatokban gyengén teljesítettek,

(2) a nyelvfejlődési zavart mutató diszlexiásokat a beszédjük grammatikai hibái alapján azonosították, bár jelezték a szerzők, hogy ismert, hogy gyakran fonológiai gyengeség is mutatkozik a nyelvfejlődési zavarral együtt,

(3) a „megkésettnek” nevezett felszíni diszlexiát mutató csoport enyhébb fonológiai zavarral, de gyenge olvasási teljesítményt mutatott.

Ez utóbbi csoport olvasási és nyelvi képességei nem specifikus fonológiai elmaradást mutattak, és sokkal inkább a fiatalabb, normál fejlődésű csoporthoz hasonló volt a teljesítményük. Ugyanakkor ez a csoport is mutatott fonológiai gyengeséget, csak nem olyan mértékben, mint a másik két csoport. A nyelvfejlődési zavart mutatók közül csak egy gyereknél nem volt azonosítható a diszlexia, vagyis a nyelvfejlődésben megjelenő zavarok elég nagy eséllyel vezetnek olvasási zavarokhoz. A fonológiai tudatosságot vizsgáló feladatban a nyelvi elmaradást mutató csoport és a fonológiai diszle-

xiások csoportja egyaránt gyengén teljesített. A fonológiai diszlexiás csoport nem mutatott nyelvi fejlődési zavart, vagyis náluk másféle zavarokon alapul a fonológiai probléma.

*Tamboer és munkatársai* 2016-ban publikált kutatásukban a diszlexia faktorait kívánták azonosítani diszlexiás egyetemi hallgatók vizsgálatával. Öt faktort kaptak, amelyek, leszámítva a szenzomotoros képességeket, mert azokat nem vizsgálták, azonosíthatók a diszlexiás diákoknál. Ezek a következők: helyesírás, fonológia, rövidtávú memória, szóvégi rím, egész szavak feldolgozása.

A faktoranalízis során az is kiderült, hogy nem különíthetők el diszlexiakategóriák, mert a faktorok igen vegyesen jellemezték a diszlexiás diákokat. Ez a vizsgálati eredmény is azt támasztja alá, hogy kevésbé a diszlexia típusok, sokkal inkább a diszlexiára hajlamosító kognitív profilok segítenek ennek az összetett jelenségnek a megértésében és kezelésében.

A tipológiák egy adott profilt azonosítanak kategóriaként, a profileljárások a képesség szerkezetet mutatják. A képességek elsajátításához szükséges részképességek szintjéből térkép, profil alkotható, amely jelzi a problémára való hajlamot. Ez lehet olyan profil, amely elkerülhetetlen zavarokat jelez, illetve mutathatja, hogy mely területek, például a nyelvi fejlődés, megsegítésével csökkenthető a zavar, vagy általános idegrendszeri érzékelési fejlesztésre van szükség.

A tipológiák gyenge oldala az összetett jelenségek megértésében, hogy mindig vannak olyan esetek, amelyek nem illenek bele egyik kategóriába sem, illetve több kategóriába is sorolhatók. Ráadásul a profilmódszer az ellátás szempontjából informatívabb megoldás, és akár a diszlexia diagnózisa nélkül is optimális fejlesztést lehet biztosítani a zavarok kialakulási területeinek ismeretében.

Az olvasási zavar egy kontinuumon jelenik meg, vagyis nehéz eldönteni, hogy mi tekinthető diszlexiának. Különösen, hogy nem csak számos belső, hanem legalább annyi külső tényező is közrejátszik a zavar kialakulásában. Ezért elfedheti vagy erősítheti a problémát a belső és külső faktorok interakciója. A részképességek és feldolgozási folyamatok azonosításával a tényezők külön-külön kerülnek vizsgálatra, és

az egymásra hatásuk is elemezhető. Valószínűleg ezért is kerültek előtérbe a profil módszerek.

## Környezeti hatások

### *A gyerekek fejlődésének megváltozása*

A diszlexiának nem minden formája vált gyakorivá. A mély/fonológiai diszlexia nem lett jelentősen gyakoribb. A felszíni diszlexia az a szindróma, amellyel egyre többször találkozunk. Ez a típusú diszlexia viszonylag könnyen kezelhető, mert a környezeti tényezők által nagyon nagy mértékben befolyásolt és így befolyásolható. Jellemzően az idegrendszeri érés elmaradása okozza. Ugyanakkor a nyelvfejlődési zavarok aránya is nőtt, tehát a diszlexiának ez az aspektusa is erősen érintett lehet a környezeti hatások által.

Az infokommunikációs korban a korábbiakhoz képest sokkal több, és másféle ingerek érik az emberi agyat. Megnőtt a fény- és hangszennyezettség, valamint sugárzások és vegyszerek tömege jut az élő szervezetbe, többek között sok olyan anyag, amely átjut az vér agyigáton, és így az agyba is bekerül. Tehát egyszerre két hatással szembesülünk: az egyik a kulturális váltás, amely kognitív és neuropszichológiai változásokat okoz, a másik az ettől nem teljesen független fizikai-fiziológiai hatások, amelyek szintén befolyásolják az idegrendszer fejlődését.

Ezek a környezeti hatások a gyerekek idegrendszerének fejlődését érzékenységtől függően befolyásolják. Jellemzően azok az idegrendszeri működések kerülnek veszélybe, amelyek a legújabbak az emberiség fejlődésében, és a millió év evolúcióból a legutóbbi százezer év eredményei: nyelv, beszéd, olvasás-írás, számolás. A pedagógia és pszichológia elsősorban ennek a kulturális váltásnak megfelelő válaszokat kell, hogy adjon, miközben lényeges az ártalmas fizikai-fiziológiai ingerek csökkentése, és az ezek okozta eltérések kezelése is.

A számos kisebb-nagyobb életmódbeli változásról és hatásairól sok tanulmány jelent (például *Tari*, 2011; *Gyarmathy*, 2012; *Karvalics*, 2014), amelyek több szinten jelzik a jelentős átalakulást. További módszeres és folyamatos felmérésekre van szükség ahhoz, hogy az információs kor gyermekeinek ké-



pességszerkezetét ismerje, és ennek megfelelő tanítási és fejlesztési környezetet alakítson ki a pedagógia és a pszichológia.

*Megváltozott képességszerkezet*

Vannak már adatok, amelyek jelzik, hogy mely területeken változott meg a gyerekek

képessége. Gyarmathy és Kucsák (2012) például az alábbiakat találta:

- Gyengülő területek: szeriális emlékezet, beszédmozgás, vizuo-motoros koordináció, vizuális szekvenciális emlékezet, beszédészlelés, szóolvasás.
- Javuló területek: figurális elvonatkoztatás, rövidtávú auditív emlékezet.

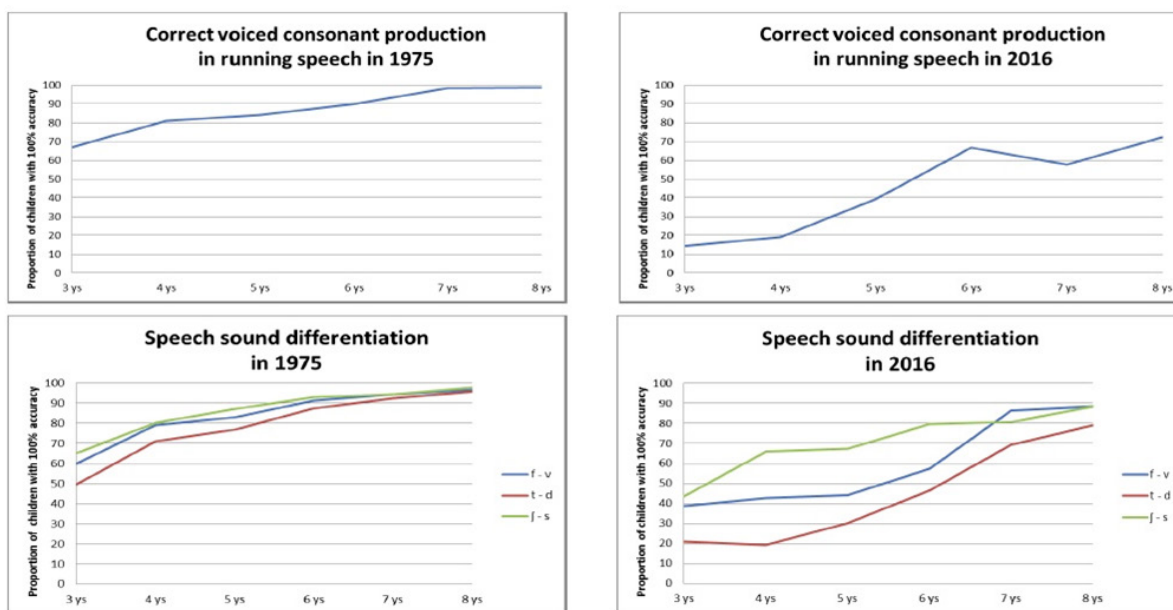
		Képelemlekezet		Szavak keresése	
		Képsor Egymástutáni	Képpár Egyidejű	Olvasás-képesség	Szókincs-ismeret
1995/97 N=105	átlag	6,14	3,69	7,31	3,21
	szórás	2,34	2,81	20,6	1,89
2012 N=55	átlag	5,46	3,39	6,86	3,04
	szórás	2,29	2,36	2,01	1,73
T-próba		0,0000	0,0421	0,0000	0,0001

1. táblázat: A szóolvasási teljesítmény és a vizuális szekvenciális emlékezet szignifikánsan gyengébb lett 15 év alatt (Gyarmathy és Kucsák, 2012)

A kisiskolásokkal végzett Gósy-féle beszédpercepció vizsgálat eredménye szerint 2011-ben az átlagos eredmény 70% volt, ami azt jelenti, hogy legalább az „enyhe beszédészlelési probléma” kategóriába estek a gyerekek (Gyarmathy és Kucsák, 2012). Azóta pedig eltelt sok digitális kultúrában töltött év, amely fokozhatta a változásokat.

A probléma pedig még sokkal mélyebben

gyökeredzik, mint amit eddig láttunk. A vizsgálatok szerint a beszédhangok kitisztulása is megkésik, sőt, nagyon sok gyereknél meg sem történik (Zajdó, 2017). A 2. ábrán látható eredmények szerint a nyolcévesek helyes mássalhangzó-produkciója 2017-ben az 1975-ös hároméves gyerekekének felel meg. A hangok megkülönböztetése is jelentősen megkésik.



2. ábra: A beszédhangok kialakulásának általános megkésése: vizsgálati eredmények 1975 és 2016-ben (Zajdó, 2017)

Már ezek a szórványos eredmények is jelzik, hogy mind a beszélt, mind az írott-olvasott nyelv használatához szükséges alapvető rész-képességek hiányoznak. A gyengülés nem általános a gyerekek teljes képességszerkezetében, de egyértelműen érintettek a beszéd és az írás-olvasás megkívánta területek. Ideje észrevenni, hogy nem egyedi problémákról van szó, hanem általános jelenségről.

## Az olvasáshoz vezető út

### *Az olvasás nyelvfejlődésbeli és egyéb akadályai*

Az emberiség idegrendszeri és kulturális fejlődését követő egyedfejlődést feltételezve az iskolai készségekhez szükséges érési folyamatok a beszédfejlődést sokkal később követik, de mindkét terület érése megkésírik a 21. századi gyerekek fejlődése során.

A problémát nem lehet megoldani azzal, hogy a gyerekek diagnózisokat kapnak, vagy rossz osztályzatokkal és évisméltéssel bünteti az iskola az elvárttól eltérő fejlődést. Előrébb mutató lépés az óvodai és iskolai fejlesztő környezetnek a változásokhoz való igazítása. Az olvasástanítást az idegrendszeri érési folyamat támogatásává kell tenni. Ha ugyanis éretlen idegrendszert kényszerít képesség kialakítására a tanítás, akkor maga is szerepet játszik a zavarok kialakulásában. Az olvasási zavar nagyobb arányú megjelenésének az egyik oka az idegrendszeri érés ütemének megváltozása mellett, az olvasás tanításának változatlansága.

Az olvasás elsajátítását akadályozhatja

1. fonológiai érésbeli elmaradás
2. a fonológiai tudatosság gyengesége,
3. az éretlen szenzomotorium,
4. az erőltetett olvasástanítás,
5. képzetalkotási, szövegértési gyengeség,
6. az alacsony verbalitásszintű környezet,
7. az olvasott szövegek idegensége.

Ezek közül diszlexiához közvetlenül a három első, közvetve még a negyedik ok vezet. A többi tényező nem kapcsolódik kifejezetten neurológiai eltéréshez, tehát következményük nem nevezhető specifikus tanulási zavarnak, de jelentős olvasás problémák kialakulását okozhatják.

### *A nyelvi fejlődés és az idegrendszeri érés támogatása*

Az olvasáshoz szükséges rész-képességek nyolcéves korra érnek be, de egyénenként nagy eltérések mutatkoznak ebben. Van, akinek három éves korban érett az agya az olvasásra, de egyre többen vannak, akiknek a neurológiai rendszere csak nyolcéves korra teszi lehetővé az olvasást. Amikor megéri erre az idegrendszere, akkor a gyerek elkezd olvasni. Az olvasást nem tanítani kell, hanem az olvasáshoz el kell juttatni a gyerekeket. Csak nagyon kevés olyan eset van, amikor az idegrendszeri eltérés olyan jellegű, ami nem teszi lehetővé az olvasást. Az olvasáshoz többféle fejlesztési területen keresztül vezet az út (Gyarmathy, 2012):

- Verbalitás fejlesztése – szókinccsfejlesztés, kommunikáció, mozdulatok és észleletek nyelvi kifejezése, beszédhez kötése.
- Szenzomotoros képességek fejlesztése – egyensúly, testséma, téri-orientáció, vizuális, auditív, taktilis percepció, intermodalitás és szekvencialitás fejlesztése.
- Fonológiai tudatosság fejlesztése – játék a hangokkal, szavakkal.
- Ortografikai szint fejlesztése – játék a mondatokkal, szövegekkel.

Nem véletlen, hogy az olvasási képesség kialakításához vezető fejlesztés nagy átfedéseket mutat a Rosta Katalin (2015) által a nyelvi fejlődési zavarok esetén javasolt fejlesztés elemeivel:

- A motoros tevékenységek fejlesztése
- A mozgással kísért beszéd fejlesztése
- A test tudatosságának kialakítása
- Az egyes érzékelési területek fejlesztése
- A kommunikáció fejlesztése
- A kognitív funkciók fejlesztése

A kisgyerekkorban jól megalapozott nyelvi fejlődés fél siker az iskolai képességek kialakítása szempontjából, mert hozzájárul az idegrendszeri éréshez is, és a szükséges kognitív működéseket megalapozza.

Az olvasásra hangolás a nyelvfejlődés támogatásával kezdődik, amit már akár a születés előtt el lehet kezdeni, hiszen a beszédhangok és zeneiség már méhen belül fejleszthető.

- Segítenek a zenék, énekek, bölcsődalok, amelyek a nyelv zeneiségét ültetik el a baba idegrendszerében.
- A ringatás az idegrendszeri adaptáció és az automatizmusok fejlődésében segít.
- A beszélgetés, éneklés, mondókázás és felolvasás során a gyermek látja a beszélő száját, ami segíti a tiszta beszédhangok megformázását.
- A mondókák mozdulatokhoz, gesztusokhoz kötve.

A felolvasás a legbiztosabb nyelvi fejlesztés, amely az olvasást is előkészíti. Minél több, annál jobb, de mindig a gyermek érdeklődésének és életkorának megfelelő szövegeket kell választani. A kicsi gyerekeknek lehet rövid történetmeséléssel indítani, majd egyre hosszabb felolvasott mesékkel a szövegértést erősíteni. A rendszeres felolvasással az írott nyelv is természetes közzé válik. Ha a felolvasás közben a gyermek látja, ahogy a sorokat követi az olvasó az ujjával, akkor az olvasás iránya is rögzül, és a szavak logografikusan tárolódhatnak.

A felolvasás természetes volt a művelt családok otthonában a televízió megjelenéséig. A digitális kultúra ezen előhírnöke nem csupán a beszélgetést, de a felolvasást is kiszorította a mindennapokból, és így egy fontos idegrendszeri fejlesztést is elvett. Felnőtt egy generáció, amely számára az olvasás és felolvasás nem természetes, mindennapi élmény.

*Tomatis* (1991) az olvasást, még a néma olvasást is, a fül aktivitásának tekinti. Napi félóra hangos olvasást javasol. A hangos olvasás megfelelően stimulálja a felolvasó agyat is, tehát többszörös az előnye.

### **A verbalitás fejlesztése**

A verbalitás alacsony szintje alacsony szintű literalitáshoz vezet, ha egyáltalán eljut az egyén odáig. A szociokulturálisan hátrányos helyzetű gyerekekre különösen jellemző a korlátozott verbalitás, de egyre szélesebb rétegeknél gyengül a kidolgozott nyelvi kódú kommunikáció. Emiatt nem csak az olvasás, de az írott szövegek megértése is gyengült.

A verbalitás tudatos fejlesztése már két-három éves korban elkezdődhet. A fejlesztés szintjei egymásra épülnek, de nem válnak el

egymástól. A verbalitás fejlesztésének szintjei:

- Szókincsfejlesztés
- Nyelvi kifejezés fejlesztése
- Verbalitás és észlelés összekapcsolása

Addig nem várható el a nyelvi kifejezések gazdagabb használata, amíg nincs elég nagy szókincse a gyermeknek. A nyelvi kifejezés magasabb szintje szükséges, amikor már a modalitások között kell kapcsolatot létrehozni.

Szókincsfejlesztés: énekek, mondókák, versek, felolvasás, beszélgetés, szójátékok, színi jelenetek, ahol szó szerint kell megtanulni szöveget. A dallam, a ritmus és a mozdulatok segítik. Ahol nem, ott képeket lehet használni, illetve illusztrációkat lehet rajzolni a szöveghez. A szójátékoknál a humor, a színi jeleneteknél az érzelmek támogatja a verbalitást.

Nyelvi kifejezés: Azok a helyzetek fejlesztők, amelyekben a gyerekek nyelvileg kell kifejeznie magát. Egyik legjobb mód erre, ha a gyerekek csoportban feladatot kapnak, és/vagy tanítói, informátori szerepbe kerülnek. A társas, érzelmi és kommunikációs helyzet támasza a verbalitásnak. Például minden gyereket tanítói helyzetbe lehet hozni, ha valamilyen információt kell átadnia társainak. Életkortól függő nehézségi fokon egy-egy gyerek kaphat játékszabályokat, tevékenységeket, feladatokat, amelyeket a csoportnak vagy egy-egy társának át kell adnia. A magyarázat során észrevétlenül fejlődik a nyelvi kifejező készség. Egy-egy csoport kaphat közösen megoldandó feladatot, ahol csak akkor lehetnek sikeresek, ha mindenki kiveszi a részét a munkából. Az együttműködés verbális kommunikációt kíván.

Nyelvi és észleleti információ összekötése: A különböző észleleti csatornák információinak szavakban, nyelvi formában történő megformázása a verbalitás magasabb szintjén lehetséges. Példák: a látott, hallott, tapintott, szagolt, ízelt dolgok szavakhoz kötése, vagyis a megnevezés fejleszti ezt a szintet. Egészen kicsi gyerektől érdemes mindent megnevezni. Amire szava lesz a gyerekeknek, azt fogja ismerni. A többi csak érzés, legfeljebb homályos észlelet marad. A legjobb helyzetek itt is, amikor a gyerekek egymással kommunikálnak.

Például: Szem-kéz játék: Az egyik gyerek megnéz egy ábrát, képet, a másiknak el-

mondja, és az kirakja, lerajzolja. Könnyebb a feladat, ha kétoldalú a kommunikáció, és a „kéz” kérdezhet, nehezítés ha ezt nem teheti.

### ***A szenzomotoros képességek fejlesztése***

Az emberi kultúra évezredekken keresztül nyújtotta a kognitív funkciók fejlődéséhez szükséges neurológiai fejlesztést, mert a mozgás, a művészetek és stratégiai játékok a mindennapokhoz tartoztak. Az utóbbi évtizedekben azonban eltűntek a nagymamákkal és nagypapákkal és a nagy családdal együtt azok az egyéb otthoni foglalatosságok is, amelyek szintén a szenzomotoros rendszer fejlesztésére alkalmasak. A legjobb mindennapi fejlesztő helyek ugyanis a konyha, a kert, a műhely. A gyúrás, keverés, töltögetés, szemezgetés, válogatás kertészkedés és barkácsolás az ujjaknak, vagyis a világ vizuális leképezésének fő eszközeinek, a legbiztosabb fejlesztése. Annak idején, még az úri lánykák sem kerülhették el a kézímunkázást, ha nem is kellett diót törniük.

A készen kapott, vásárolt világban, ahol csak a gépeken keresztül kerül kapcsolatba az anyaggal az ember, nincs szükség a kezek ügyes mozgására, de a precíziós észlelés most is szükséges. Ezért az óvodai és iskolai foglalkozások fő részévé kell váljanak a gyerekek tudatos szenzomotoros fejlesztésére alkalmas tevékenységek, megelőzve és kísérve az iskolai készségek tanítását. *Gyarmathy Éva* „Bukfenc” című internetről ingyenesen letölthető játékgyűjteménye például 3–8 éves korig használható gyakorlatokat kínál ehhez, de számos egyéb kiváló anyag elérhető a szenzomotoros fejlesztésnek a mindennapi foglalkozásokba történő beépítéséhez.

### ***A fonológiai tudatosság fejlesztése***

Az egész világ olvasókönyv. Az utcán, az üzletekben és otthon is szavakat, betűket látnak a gyerekek, mindenhol olvashatnak. Ahogy a beszédet természetes módon elsajátítják, mert körülveszi őket, ugyanígy az olvasást is természetesnek tartják, mert mindenhol ott van a betű. Nincs szükség az olvasás miszticizálására, és az iskolához kötésére, de korai tanítására még kevésbé.

A nyelvi játékok, a fonológiai tudatosság fejlesztése segítség az olvasáshoz szükséges képességek kialakulásához. A logografikus szintű olvasást elősegíti a környezet, amelyben feliratokat lát a gyerek. Az alfabetikus és ortografikus szint fejlesztését egyaránt segíti, ha felolvasáskor az ujjával követi a szavakat az olvasó. Így a gyerek fejében összekapcsolódhat a kiejtett hang a leírt betűk képével, ha erre már megérett az idegrendszere, illetve a szavak képe is rögzül, ami nagy segítség a gyorsabb olvasásra váltáshoz.

A hanganalízis-szintézis gyakorlása nyelvi játékok, szójátékok, játék a hangokkal, rímekkel formákban tudatos fonológiai fejlesztés. Példák a Bukfenc című gyűjteményből: Mondunk egy hosszabb szót a gyerekeknek, és egy rövidebbet kell azonosítani benne, például: Van-e nád a tornádóban? Van-e sár a vásárban? (por a csuporban, ló a zászlóban, Gáborban bor, zivatarban tar, vásárban ár), keverve a megtévesztőkkel, például: Van-e szél a mesélben? (darázsban rács, serpenyőben per).

Az álszavak olvasása segít az elemző olvasásra szorításban. A gyermekek szeretik is a furcsaságokat. Mondatba foglalva értelmezhetik a szavakat, és lerajzolhatják a jelentésüket. Például: „A szurános doffan hangosan horkolt.” A „szurános doffant” le lehet rajzolni, akár úgy, hogy éppen hangosan horkol.

A gyerekek maguk is kitalálhatnak álszavakat. Ha a betűkirakósból alkotott álszavakat olvassák fel egymásnak, észrevétlenül tanulnak betűzni.

### ***Az ortografikai szint fejlesztése***

Az ortografikai szint eléréséhez sok olvasásra van szükség, hogy a szavak a mentális lexikonban képként rögzüljenek. Ehhez a legjobb, ha érdekes, akár saját maguk választotta szövegeket olvashatnak a gyerekek. Egyéb játékok is segítenek:

Szabad mondataalkotás: Kész szavakat könnyen lehet kinyomtatni, hogy aztán ezeket felhasználva a tanulók maguk rakhassanak össze mondatokat.

Páros olvasás: Egy jobban és egy kevésbé jól olvasó együtt olvassa fel lassú ritmusban a szöveget. Két gyerek olvashat közösen, de szülő

vagy tanár is lehet a párban. Ujjukkal követik a szöveget, így a gyengébben olvasó végig látja a szavakat, és ahol nem tudja kiolvasni, ott a segítség rögtön jelen van. Közben a nehezebb szavak képe is rögzül a mentális lexikonban.

Versdarabok: Ismert, majd később már ismeretlen versek darabjait kapják meg a gyerekek ezekből össze kell rakniuk a verset. Itt már tudatos tanulási szintre jutottak, Jobb, ha eleinte rövidebb anyagon dolgoznak, és egy-egy gyerek, vagy pár egy-két sort rak össze szavakból. Hosszabb részek összeillesztése csak akkor következhet, ha erre már alkalmas a gyerekek olvasása.

## Összefoglalás és következtetések

Az írott nyelv a beszélt nyelv továbbfejlesztett változata. Az emberiség fejlődésében is csak évszázados késéssel követte az írás a beszédet. Az írott kommunikáció az emberi kultúra, és így az emberi idegrendszer hosszú fejlődése után alakult ki. Ugyanez történik a kisgyerekek esetében is. A beszéd és olvasás között mind idegrendszeri működések, mind fejlődés, mind a zavarok tekintetében nagy átfedések vannak. A nyelvfejlődés zavarai előre jelezhetik az olvasás-írás elsajátításában várható nehézségeket.

Bár az olvasáshoz több részképességre, fejlettebb idegrendszeri működésekre van szükség mint a beszédhez, de közösek a beszéd és az olvasás neurológiai alapja. Ha a beszédértés és produkció, valamint az olvasás-írás neurológiai háttere és fejlődése közös, akkor az olvasás-írás képesség kialakulása is természetes fejlődési folyamat eredménye, ezért természetesen kifejlődő képességekről van szó.

Akiknek valamilyen neurológiai eltérés miatt nem megy zökkenőmentesen a beszéd megértése és a beszéd produkciója, külön eljárásban kell segíteni a képességek fejlődését. Nincs ez másképpen az olvasás esetében sem. Akinek nincsen fejlődésbeli elmaradása, zavara, magától megtanul olvasni. Akinél pedig fennállnak a zavarok, elmaradás, az olvasást nem szabad erőltetni, hanem a háttérképességeket kell fejleszteni.

Az olvasás-írás képesség elsajátításának feltétele egyrészt a megfelelő nyelvi fejlettség,

másrészt az olvasás és írás megkívánta egyéb idegrendszeri működések érettsége. Nem lehetséges zavartalan képességfejlődés a szükséges idegrendszeri működések érettsége nélkül. Ha nem érte el a gyermek a megfelelő szintet a nyelvi fejlődésben és/vagy a szükséges idegrendszeri érésben, akkor az olvasás és írás tanítása nem megfelelő idegrendszeri működéseket alakít ki. Ezáltal az olvasás tanítása szerepet játszhat az olvasási zavarok kialakulásában.

A diszlexia és egyéb fejlődési rendellenességek kutatásában és vizsgálatában egyre inkább előtérbe kerül az a szemlélet, amely szemben a kategorizációs, tipizáló, diagnosztikába soroló megközelítéssel az atipikus fejlődést nem feltétlenül zavarnak, hanem a szokásostól eltérő fejlődési útnak tekinti (*Paterson és munkatársai*, 2016; *Protopapas és Parrila*, 2018). A képességprofilnak a fejlődés során azonosított változásait követve messze több információ szerezhető a fejlődés sajátosságairól, mint az egy-egy adott ponton valamely zavar kategóriába sorolása által. Kiderülhet, hogy mely területek formálódása erőteljes, és hol van megsegítésre szükség.

A diszlexia nagyobb arányú megjelenésének egyik fontos oka, hogy mind a nyelvi fejlődés, mind az olvasás-írás képességéhez szükséges egyéb idegrendszeri érés jelentősen megkésik a 21. századra drámaian megváltozott ingerkörnyezetben, de az iskolai képességek tanítási módszertana nem változott lényegesen, pedig rendelkezésre állnak mind a tudományos adatok, mind a gyakorlatban azonnal alkalmazható, bevezethető módszerek sokasága, csak használni kell a mindennapokban. Megállítható lenne az iskolai kudarcok és diagnózisok számának növekedése, és az atipikus fejlődés sokkal inkább sajátosság és lehetőség lenne, mint zavar.

## Felhasznált irodalom

- Arbib, M.A., Liebal, K. & Pika, S. (2008): Primate Vocalization, Gesture, and the Evolution of Human Language. *Current Anthropology*, **49**. 6. sz., 1053–1076.  
<https://doi.org/10.1086/593015>

- Beauvois, M. & Derouesne, J. (1979): Phonological alexia: Three dissociations. *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry*, **42.**, 1115–1124.  
<https://doi.org/10.1136/jnnp.42.12.1115>
- Bishop, D. V. M. & Snowling, M. J. (2004): Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin*, **130.** 6. sz., 858–886.
- Bishop D. V. M, Snowling M. J., Thompson P. A., Greenhalgh T. & CATALISE consortium (2016): CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children. *PLoS ONE*, **11.** 12. sz.  
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>
- Bishop D. V. M., Snowling M. J., Thompson P. A., Greenhalgh T, CATALISE-2 consortium (2017): CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development. Phase 2. *Terminology. PeerJ Preprints* 5:e2484v2  
<https://doi.org/10.7287/peerj.preprints.2484v2>
- Catts, H. W., Adlof, S. M., Hogan, T. P., Weismer S. E. (2005): Are Specific Language Impairment and Dyslexia Distinct Disorders? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, **48.** 6. sz., 1378–1396.
- Crisp, J., & Lambon Ralph M. A. (2006): Unlocking the nature of the phonological-deep dyslexia continuum: the keys to reading aloud are in phonology and semantics. *Journal of Cognitive Neuroscience*. **18.** 3. sz., 348–362.  
<https://doi.org/10.1162/jocn.2006.18.3.348>
- Demir, Ö. E., Levine, S. C. & Goldin-Meadow, S. (2015): A tale of two hands: Children's early gesture use in narrative production predicts later narrative structure in speech. *Journal of Child Language*. **42.** 3. sz., 662–681.  
<https://doi.org/10.1017/S0305000914000415>
- Déróuesné, J. & Beauvois, M. F. (1979): Phonological processing in reading: data from alexia. *Neurology, Neurosurgery and Psychiatry*. **42.** 12. sz., 1125–1132.  
<https://doi.org/10.1136/jnnp.42.12.1125>
- Ehri, L. C. (1997): Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. In: Perfetti, C. A., Rieben L. & Fayol M. (eds.) *Learning to Spell: Research, Theory, and Practice across Languages*. LEA, Mahwah, NJ, 237–269.
- Flax, J. F., Realne-Bonilla, T., Hirsch, L. S., Brustowicz, L. M., Bartlett, C. W. & Tallal, P. (2003): Specific language impairment in families: Evidence for co-occurrence with reading problems. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, **46**, 530–543.  
[https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2003/043\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2003/043))
- Fricke, S., Burgoyne, K., Bowyer-Crane, C., Kyriacou, M., Zosimidou, A., Maxwell, L., Lervag, A. O., Snowling & M. J., Hulme, C. (2017): The efficacy of early language intervention in mainstream school settings: A Randomised Controlled Trial. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, **58.** 10. sz., 1141–1151.  
<https://doi.org/10.1111/jcpp.12737>
- Göllnitz, G. (1954): *Die Bedeutung der frühkindlichen Hirnschädigung für die Kinderpsychiatrie*. Thieme, Leipzig,
- Gyarmathy Éva (2012): *Diszlexia a digitális korszakban*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Gyarmathy Éva és Kucsák Júlia (2012): A digitális bennszülöttek képességprofilja. A mérési eljárások, a linearitás és a hagyományos iskolai tanítás alkonya. *Iskolakultúra*, **22.** 9. sz.. 43–53.
- Hallgren, B. (1950): Specific dyslexia (“congenital word-blindness”); a clinical and genetic study. *Acta Psychiatrica et Neurologica Supplementum*, **65**. Reviewed by Stengel, E. (1952) *Eugenics Review*, **44.** 1. sz., 46–47.
- Joanisse, M. F., Manis, F. R., Keating & P., Seidenberg, M. S. (2000): Language Deficits in Dyslexic Children: Speech Perception, Phonology, and Morphology. *Journal of Experimental Child Psychology*, **77.** 1. sz., 30–60.  
<https://doi.org/10.1006/jecp.1999.2553>
- Karvalics L. Zoltán (2014): Digitális kultúra és pedagógia: a történeti metszéspontoktól az információs írástudások új generációjáig. In: Bencze Lóránt (szerk.) *Nyelvstratégiai füzetek, 1. Polgári nevelés – digitális oktatás. Nyelv és módszer*. Magyar Nyelvstratégiai Intézet, Budapest, 68–84.
- Lambon Ralph M. A. & Graham, Naida L. (2000): Acquired phonological and deep dyslexia. *Neurocase: The Neural Basis of Cognition*, **6.** 2. sz., 141–178.  
<https://doi.org/10.1080/13554790008402767>
- Luzzatti, C., Mondini, S. & Semenza, C. (2001): Lexical representation and processing of morphologically complex words: Evidence from the reading performance of an Italian agrammatic patient. *Brain and Language*, **79.** 345–359.  
<https://doi.org/10.1006/brln.2001.2475>
- Marshall, J. C., Newcombe, F. (1973) Patterns Paralexia: A psycholinguistic approach. *Journal Of Psycholinguistic Research*, **2:** 175–199. idézi: Plaut, D. C., Shallice, T. (1993) Deep dyslexia:

- A case study of connectionist neuropsychology. *Cognitive Neuropsychology*, 10, 377–500.
- Meixner Ildikó és Justné Kéry Hedvig (1967): *Az olvasástanítás pszichológiai alapjai*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Morton, J. & Frith, U. (1995) Causal modelling: a structural approach to developmental psychopathology. In: Cichetti, D. & D. J. Cohen (eds.) *Manual of Developmental Psychopathology*. Wiley, New York, 357–390.
- Plaut, D. C. & Shallice, T. (1993): Deep dyslexia: A case study of connectionist neuropsychology. *Cognitive Neuropsychology*, 10, 377–500. <https://doi.org/10.1080/02643299308253469>
- Protopapas, A. & Parrila, R. (2018): Is Dyslexia a Brain Disorder? *Brain Science*, 8. 4. sz., 61. <http://dx.doi.org/10.3390/brainsci8040061>
- Paterson, S. J., Parish-Morris, J., Hirsh-Pasek K. & Michnick Golinkoff, R. (2016): Considering Development in Developmental Disorders, *Journal of Cognition and Development*, 17. 4. sz., 568–583.
- Ranschburg Pál (1939): *Az emberi tévedések törvényszerűségei*. Novák Rudolf és Társa, Budapest.
- Rosta Katalin (2015): A nyelvi fejlődés folyamata, az eltérő nyelvi fejlődés korai felismerése és terápiája. *Gyermeknevelés*, 3. 2. sz., 121–130.
- Sauer, E., Levine, S. C. & Goldin-Meadow, S. (2010): Early Gesture Predicts Language Delay in Children With Pre- or Perinatal Brain Lesions. *Child Development*, 81. 2., 528–539. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01413.x>
- Scarborough, H. S. (1990): Very early language deficits in dyslexic children. *Child Development*, 61. 6. sz., 1728–1743. <https://doi.org/10.2307/1130834>
- Tamboer, P., Vorst, H.C., Oort, F.J. (2016) Five describing factors of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 49: 466–483. <https://doi.org/10.1177/0022219414558123>
- Tari Annamária (2011): Z generáció: klinikai pszichológiai jelenségek és társadalom – lélektani szempontok az információs korban. Tericum, Budapest:
- Young A. R., Beitchman J. H., Johnson C., Douglas, L., Atkinson, L., Escobar, M. & Wilson, B. (2002): Young adult academic outcomes in a longitudinal sample of early identified language impaired and control children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43. 5. sz., 635–645. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00052>
- Van Orden, G (2001): “What do double dissociations prove?”. *Cognitive Science*, 25. 1. sz., 111–172. [https://doi.org/10.1207/s15516709cog2501\\_5](https://doi.org/10.1207/s15516709cog2501_5)
- Zajdó K. (2017): Speech sound acquisition in 3-8 years old children acquiring Hungarian: Data from 1975 and 2016. Poster presented at the 2017 Annual Convention of the American Speech, Language and Hearing Association, Los Angeles, CA, November 10, 2017.

### Difficulties in language development and dyslexia

*Language development and specific learning difficulties are both classified as neurodevelopmental disorders, so that the diagnostic system indicates the overlapping between the disorders of language development and the specific learning difficulties. Language developmental disorders that are reflected in speech development may also cause confusion in reading, but the effects of development and disturbances of speech is not necessarily the only effect in the development of reading disorders, and the disturbances in the development of language do not lead necessarily to dyslexia. The multifarious background factors have led to a variety of typologies of dyslexia. However our main goal shouldn't be to find the exact typology of dyslexia but to identify the profiles of the differences in the process of acquiring reading and other skills, so that proper developmental procedures could be provided. Methods to promote language development and to prevent dyslexia are similar in many respects, but are also complementary.*

**Keywords:** language development, developmental difficulties, dyslexia, development in the 21st century, fostering of development

- Gyarmathy Éva (2018): A nyelvi fejlődés nehézségei és a diszlexia. *Gyermeknevelés*, 6. 3. sz., 77–82.

# Az óvodáskori beszédzavarokról

**ROSTA KATALIN**

ELTE Gyakorló Óvoda és Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény

*„A legtágabb értelmezés szerint a beszéd az a képesség,  
hogy érzéseinket és gondolatainkat másokkal jelek útján közöljük.”  
Kempelen Farkas (1791)*

*A nyelv az emberek közötti kapcsolattartás és információcsere eszköze, az eredményes iskolai tanulás feltétele. A beszédzavarok korai felismerése és terápiája a logopédia kiemelt feladata. Tanulmányomban az óvodáskorban leggyakrabban előforduló beszédzavarokat mutatom be.*

**Kulcsszavak:** óvodáskor, nyelvfejlődés, beszédzavara, korai felismerés, terápia

## Bevezetés

Az anyanyelv megfelelő elsajátítása, a nyelvhasználat minősége a gyermekek fejlődésében és a felnőttek életminőségében nagyon fontos szerepet játszik. Hiszen a nyelv az emberek közötti kommunikáció eszköze, amely hidat alkot az emberi kapcsolatokban és a kommunikációban, része a tanulás, az ismeretszerzés folyamatának, a gondolatok kifejezésének, továbbá a hatékony információszerzés és -csere, valamint az együttműködés eszköze. Korunkban a sikeresség egyik meghatározó feltétele a nyelvi kommunikáció és az anyanyelvi kompetencia színvonala. Éppen ezért a nyelvfejlődés elmaradásának minél korábbi életkorban történő felismerése és terápiája az iskolai tanulás, a későbbi társadalmi boldogulás szempontjából kiemelt jelentőséget kap. A pedagógusok és a szülők egy része azonban tudja, hogy a gyermekek és fiatalok között vannak olyanok, akik nem tanulnak meg jól beszélni. Az anyanyelvi kommunikációs kompetenciák fejlesztése a pedagógia feladata, beszédproblémák esetében pedig a logopédiára vár a feladat, hogy megtanítsa a gyermekeket a beszéd helyes használatára és az igényes kifejezésre.

## Az anyanyelv jelentősége, nyelvfejlődési zavarok felismerése

Anyanyelvnek nevezzük azt a gyermekkorban elsajátított kommunikációs eszközt, amely

a nyelv hangzó változatának, a beszédnek a produkcióját és a feldolgozását foglalja magába (Gósy, 2005). A *Magyar értelmező kéziszótár* definíciója szerint az anyanyelv „az a nyelv, amelyet az ember gyermekkorában (elsőként, főként az anyjától) tanult meg, s amelyen rendsz. legjobban és legszívesebben beszél” (Pusztai, 2003. 45. o.). Az anyanyelvet gyermekkorban, természetes környezetben, általában különösebb nehézségek nélkül sajátítja el a legtöbb gyermek, de a nyelvi képességekben lehetnek egyéni különbségek, amelyeket öröklött és környezeti tényezők is meghatároznak. Az anya beszédkultúrája (vö. Lukács és Kas, 2011. 200. o.) nagy hatással van a gyermek beszédfejlődésére. A családi szociális háttér, a szülő-gyermek közös figyelmi helyzeteinek időtartama (például meseolvasás, beszélgetés), a bölcsődei-óvodai nevelés befolyásolja a gyermek nyelvi kifejezőkészségét és nyelvhasználatát. Vannak azonban olyan gyermekek, akiknek az anyanyelvi fejlődése már kora gyermekkorban elmaradást mutat. Az elmaradásnak többféle oka és formája létezik. A nyelvi fejlődés elmaradása lehet fejlődési zavar (például késik a beszédindulás), vagy különféle szindrómák velejárója is lehet, ilyenek például a Down-szindróma, az autizmus, a hallássérülés, az értelmi fogyatékoság. Azonban vannak olyan, nyelvi fejlődésben elmaradást mutató gyermekek, akiknél a nyelvi zavar specifikusan jelenik meg anélkül, hogy



a zavar okát neurológiai, kognitív, szenzoros vagy társas-érzelmi problémák magyarázhatnák – ezt a zavart specifikus nyelvi zavarnak, angol rövidítéssel SLI-nek (*specific language impairment*) nevezzük (Lukács és Kas, 2011). A gyermekek nyelvfejlődési elmaradása lehet enyhébb vagy súlyosabb attól függően, hogy az életkori elvárásoktól milyen mértékben tér el a nyelvfejlődés. Az enyhébb esetek terápiaja az alapellátás keretében történik meg, a súlyosabb, beszéd fogyatékossgal diagnosztizált gyermekeknek pedig speciális tantervű logopédiai óvodai/iskolai fejlesztés javasolt a Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. évi CXC törvény értelmében. A gyermek fejlődése, a terápia hatékonysága szempontjából fontos a problémák minél korábbi életkorban történő felismerése, szűrése. Jelenleg a nyelvi szűrés többlépcsős folyamat. A kétéves gyermekek esetében a szűrést a gyermek státuszfelméréséhez kötve a védőnői hálózat végzi, a hároméves, óvodás kisgyermekek esetében pedig az óvodai logopédiai ellátásért felelős pedagógiai szakszolgálat logopédusai vizsgálják a beszéd fejlettségét. Ezt a munkát, vagyis a hároméves gyermekek nyelvfejlődési szűrését jogszabály írja elő (53/2016 (XII. 29.) EMMI rendelet), amely lehetővé teszi a minden gyermekre kiterjedő, rendszeres nyelvfejlődési szűrést. A szűrések eredményeinek értékelése alapján történik meg a nyelvfejlődési elmaradások kategorizálása és a fejlesztés irányvonalának kijelölése.

### A gyermekkorai beszédzavarok

A beszéd- és nyelvi zavar sokféle tünetet mutató problémaegyüttes. Az egyes beszéd- és nyelvi zavarok megjelenési formái eltérőek lehetnek az életkor függvényében. A kisgyermekkorban (0–4 éves kor között) az érintett képességterületek alapján alkalmazott diagnosztikai kategóriák a *beszédzavarok* (hangképzési- és rezonanciazavarok) és a *nyelvi késés* (expresszív nyelvi késés, receptív nyelvi késés). Az óvodáskorú (4–7 éves gyermekek) esetében a diagnosztikus kategóriák bővülnek, *beszéd folyamatossági zavarok* (dadogás, hadarás), *artikulációs zavarok*, *beszédmozgás zava-*

*rok és nyelvi zavarok* állapíthatók meg az érintett képességterületeken. Jelen tanulmányban a leggyakrabban előforduló kisgyermekkorai beszédzavarokat mutatom be, és nem foglalkozom a beszéd fogyatékossgal.

### Nyelvi fejlődési késés

Az anyanyelvet a kisgyermekek többsége spontán módon sajátítja el. Vannak azonban olyan gyermekek, akiknél már a beszédfejlődés korai szakaszában elmaradás mutatkozik az anyanyelv elsajátításának folyamatában. Ezeknél a gyermekeknél késhet a beszéd indulásának kezdete, beszédfejlődésük üteme lassúbb, az elsajátított beszéd minősége nem felel meg az életkori elvárásoknak (például nem megfelelő a szókincs).

A nyelvfejlődés során vannak gyermekek, akik az iskoláskor kezdetére spontán módon vagy kis segítséggel eljutnak korcsoportjuk nyelvi szintjére, másoknak azonban ez nem sikerül.

*Nyelvi késésről* a nemzetközi gyakorlatban elfogadott kritériumok alapján akkor beszélünk, ha a gyermek kétéves korában mért expresszív szókinccse kevesebb, mint 50 szó, és nem használ többszavas közléseket (például *Kérem a macit! Add ide!*). A nyelvfejlődési késés felismerésében jelentős a környezet (védőnő, gyermekorvos, bölcsődei gondozó) szerepe, mert az időben fel nem ismert nyelvi probléma a gyermek fejlődését hosszú távon meghatározza, befolyásolja. A beszéd indítása, a nyelvi késés terápiaja a logopédia feladatkörébe tartozik.

### Nyelvfejlődési zavar

A *nyelvfejlődési zavart* napjainkban négyéves kortól diagnosztizálják. A nyelvfejlődési zavart mutató gyermekek az első szavakat a tipikus fejlődéshez képest sokkal, egy-két évvel később mondják ki. Szókinccsük nagyon lassan bővül, az aktív beszéd során szótalálási nehézséggel küzdenek, kifejező beszédük diszgrammatikus, főként tömondatokban beszélnek, rossz toldalékhasználattal. A szavak hallás utáni feldolgozása és emlékezet-

ben tartása nagy nehézséget jelent számukra. Nyelvi zavar esetén az érintett nyelvhasználati területek szerint *megértési*, azaz receptív és *kifejezési*, azaz expresszív nyelvi zavarokat különböztetünk meg.

A nyelvi szintek és dimenziók alapján diagnosztizálhatunk:

- fonológiai (beszédhang-feldolgozást érintő),
- lexikai (a szókincs használatában jelentkező),
- szemantikai (a jelentésben megmutató),
- morfoszintaktikai (a nyelvtani problémákban jelentkező),
- pragmatikai (a nyelvhasználatban megmutató) zavarokat.

A problémák előfordulhatnak enyhébb és súlyosabb formában az életkornak megfelelő nyelvi fejlettségtől való eltéréssel összevetve. A nyelvi zavar felismerése, diagnosztizálása nagyon nehéz, mert a szűkebb-tágabb környezetnek nem tűnnek fel a gyermek nehézségei, mint például a beszédhanghibák esetében. A nyelvi elmaradást mutató gyermekek nyelvi kommunikációs fejlesztése a logopédus feladata.

### Artikulációs zavarok

Az anyanyelv beszédhangjainak következetesen rossz kiejtését vagy torzítását artikulációs zavarnak, a köznyelvben pöszeségnek nevezzük. Világszerte ez a leggyakrabban előforduló, legkönnyebben diagnosztizálható beszédprobléma. Az artikulációs zavar a beszéd kialakulásával egy időben jelentkezhet két-hároméves korban, a probléma hátterében a legtöbb esetben a beszédképző szervek ügyetlen, azaz nem megfelelő működése áll. Ez a típusú zavar segítő környezetben spontán javul. A három és hét éves kor között az artikulációs zavarnak lehetnek organikus vagy funkcionális okai. Organikus okokról akkor beszélünk, ha az artikulációs zavart szervi eltérés okozza (pl.: macroglossia, rendellenes szájjüreg, a fogsorzáródás rendellenessége, lenőtt nyelvfék), ez kialakulhat halláskárosodás következtében, de a torz ejtés okozója lehet az idegrendszer beszédközpontjának

hibás működése is. Funkcionális okként említhetjük meg kisgyermeknél a beszédszervi mozgások ügyetlenségét, a hallási figyelem és beszédészlelés fejletlenségét, a beszédhangok hallás utáni megkülönböztetési nehézségét.

Az artikulációs hibákat csoportosíthatjuk:

- mennyiségi szempontból: a hibásan ejtett hangzók számát alapul véve
  - részleges
  - teljes
- minőségi szempontból
  - alália: egy-egy beszédhang kihagyása
  - paralália: a beszédhangok felcserélése
  - diszlália: hangzó torzítás
- a leggyakrabban hibásan ejtett hangzó-csoportok alapján
  - szigmatizmus (selypítés): az „sz”, „z”, „c”, „s”, „zs”, „cs” torzítása, hibás ejtése
  - rotacizmus (raccsolás): az „r” hang ejtésének hibája
  - lambdacizmus: „l”-hiba
  - kappacizmus, gammacizmus: a „k”, „g” hibás ejtése
- kóroktan alapján, vagyis a perifériás beszédszervek organikus elváltozása következtében kialakuló artikulációs zavar
  - dysglossia labialis: „az ajkak elváltozása következtében létrejövő artikulációs hibák” (Kovács, 1974) (például bénulás, ajakfejlődési rendellenesség)
  - dysglossia dentalis: „a fogak rendellenes fejlődéséből vagy hiányából eredő beszédzavarok” (Kovács, 1974)
    - fogállományi anomáliák (foghiány, hézagos fogsor, a fogak rendellenes dőlése)
    - fogsorzáródási anomáliák (például mély harapás, nyílt harapás, élharapás, keresztharapás)
    - dysglossia lingualis: „a nyelv anatómiai rendellenességéből adódó artikulációs zavarok” (Kovács, 1974) (például veleszületett rendellenességek, a nyelv túl nagy vagy kicsi).

Az artikulációs zavarok javítása a logopédus feladata.

## Beszéd folyamatossági zavarok

### Dadogás

Dadogás az esetek 90 százalékában hatéves kor előtt kezdődik. Légzési, hangadási és artikulációs zavar, amely a beszédben megakadásokat, hangismétléseket okoz. A beszédtanulás kezdetén, két-három éves korban kialakuló, úgynevezett élettani dadogás a beszédfejlődéssel együtt járó átmeneti tünet, melynek háttérében a beszédkezdés és beszélszerv motoros ügyessége közötti egyensúly felbomlása áll. A beszéd folyamatosság fejlődésében a megszakítottság, a nem folyamatos beszéd a kisgyermekkor (két-három éves) beszédfejlődés természetes jelensége. Az élettani dadogás szakember nélkül is rendeződik, ha a gyermek környezete megfelelően reagál a problémára. Súlyosabb esetekben a dadogó gyermeknél (három és hét év között) a beszéd folyamatosságát görcsös megakadások szakítják meg, miáltal a hangképzés, a légzés, a mimika és a gesztikuláció összerendezettségében zavar keletkezik, ennek következtében a beszéd szaggatottá válik, ritmusa szétesik. Dadogás során a légzés egyenetlenné válik, a gyermek egész testével vesz részt a hangképzésben, izmai megfeszülnek. Dadogás esetén gyakoriak a beszédet kísérő kóros együttmozgások, melyek főként a mimikai izmok területén lépnek fel (nyelvkidugás, pislogás), de a nyak, a törzs és a végtagok területén is kialakulhatnak. A dadogó gyermek szorong a beszédhelyzettől, kerüli a számára nehézséget okozó hangok vagy szavak ejtését, ezért kommunikációja beszűkül, elsivárosodik. A dadogó gyermek beszédét számos tényező befolyásolhatja: pszichés állapot, fáradtság vagy a beszédhelyzet, amelyben beszélni kell. A dadogó idegen környezetben általában rosszabbul beszél, mint a számára megszokott közegben. A tüneteket megfigyelve megkülönböztetjük a klónusos és a tónusos dadogást: *klónusos dadogáskor* a dadogó gyermek ismétli a szavak kezdő hangját vagy szótagját, míg a *tónusos dadogó gyermek* nem tudja elkezdni a szót, a hangképzés időtartama megnő, a test görcsössé, merevvé válik. Gyakran

előfordul e két típus kombinációja, vagyis a beszédhelyzettől függően vagy az egyik, vagy a másik jelenség jelentkezik. A dadogás kezelését logopédus és pszichológus szakemberek teammunkában végzik, de a dadogó gyermeknek súlyos esetben orvosi segítségre (gyermekneurológus) is szüksége van.

### Hadarás

A beszéd folyamatosságának sajátos zavara a hadarás, melyet a felgyorsult beszédtempó, a fokozott beszédkezdés, a kapkodó beszéd, az egyenetlen légzés jellemez. A már jól beszélő négy-hét éves korú gyermek esetében diagnosztizálható beszédzavar. A hadaró gyermeknek a hangsúlyozásra, a beszéd tagolására nincs ideje, elnyeli a hangokat, szótagokat, előfordulhat, hogy nem fejezi be a szavakat, mondatokat, a szavak egymásba folynak, a hangok elvesztik tipikus színezetüket, csaknem az érthetlenségig torzul a beszéd, még ha annak tartalma megfelelő marad is. A hadaró beszédkezdése nagy, ezért sokat, gyorsan és ritmustalanul beszél, beszéd közben gyakran nyugtalan, szinte lélegzetvétel nélkül ontja magából a szavakat. A hadaró gyermeket általában nem zavarja a beszédhibája, nem tudatosul benne a probléma. A beszédtempó gyorsulása hosszabb szavak esetén tovább fokozódik. Tapasztalatok alapján a hadaró gyermek beszéde megszokott közegben gyorsabb, számára idegen közegben lelassul. A hadaró gyermek többnyire nem tud a beszédpartnerére figyelni, ezért a hallottakat nem tudja teljes egészében felfogni, így a válaszai pontatlanok, gyakran tűnik figyelmetlennek, szórakozottnak. A hadaró gyermekek kezelését logopédus és gyakran pszichológus együttesen végzik.

## Hangképzési zavarok

### Diszfónia (rekedtség)

A diszfónia a zöngéképzés zavara, a hangminőség hallható elváltozása, amely lehet organikus eredetű vagy funkcionális. Diszfónia esetén óvodáskorban a hang (zöngé) fátyo-

los, rekedtes színezetű lesz, elveszíti eredeti karakterét. A fátyolos hangképzés hátterében szervi okok (például a garatüreg rendellenes méretei, submucosus szájpadhasadék) és a túleröltetett, túlfokozott hangképzés (például kiabálás, a hangképző szerv gyulladásos megbetegedése) egyaránt állhatnak. A 25–30 fős közösségekben érvényesülni akaró gyermekek fokozott hangerővel beszélnek. A sorozatos teljesítménykudarcot elszenvedő gyermekek pedig szorongóvá válnak. Az impulzív, egész nap kiabáló gyermek gégeje nem bírja a megterhelést, a szorongó gyermek pedig feszült lesz, és ez erőltetett hangképzéshez, a hangszalag megvastagodásához, a hangszalagcsomók kialakulásához, és általában hangmélyüléshez vezetnek (Balázs, 2008). Ilyenkor a gyermek beszédhangszíne eltér az átlagostól, a hosszan tartó rekedt hang miatt a hangerő csökken, és beszéd közben érzékelhetővé válik a nyakizmok megfeszülése.

A diszfóniás gyermekek kezelését foniáter szakorvos és logopédus együttesen végzik.

## Rezonanciazavarok

A beszéd élettani orrhangzós színezetét nazalitásnak nevezzük. Rezonanciazavarok esetén a fiziológiás nazalitás kórosan megváltozó csökkenését vagy fokozódását tapasztaljuk. Élettani nazalitás esetén a nazális beszédhangok („m”, „n”, „ny”) rezonanciája orrhangzós színezetű lesz, mert a beszéd során a tüdőből a gégen át kiáramló hang egy része nem a szájon, hanem az orron át távozik. A nazalitás tartós és nagymértékű megváltozását a rezonancia zavarának, más elnevezéssel orrhangzósságnak tekintjük. Ennek négy fajtája ismert: a zárt, a nyílt, a kevert és a váltakozó orrhangzósság. A nazalitás csökkenése, azaz a *zárt orrhangzós beszéd* (hiponazalitás, pl.: orrsövényferdülés, polip, nátha esetén); a nazalitás kóros fokozódása, azaz a *nyílt orrhangzósság* (hipernazalitás) esetén a gyermek nem tudja létrehozni a magánhangzók és az orális mássalhangzók képzéséhez szükséges orrgarati zárást; a *kevert típusú orrhangzós beszéd* az, amikor a két

előző forma, vagyis a nyílt és zárt, egyidőben áll fenn; a *váltakozó típusú orrhangzós beszéd* a nyílt és zárt orrhangzós beszéd váltakozása a beszéd során (Hirschberg, 2011). A zárt orrhangzós beszédet az orrban vagy az orrgaratban lévő akadály idézi elő. Jellemzője a fiziológiás nazális rezonancia csökkenése, amely a nazális mássalhangzók esetén feltűnő, de a magánhangzók hangszíne is változik. A zárt orrhangzós beszéd diagnosztizálása és kezelése fül-orr-gégészeti feladat, majd ezt követi a logopédiai terápia.

A leggyakoribb veleszületett rendellenesség a különböző kiterjedésű és típusú ajak- és szájpad-rendellenesség. Az ajak- és szájpadhasadék már a születéskor diagnosztizálható, és mindazon funkciók károsodásával jár együtt, amelyek létrehozásában a szájpad és az ajkak vesz részt, például a szopás, nyelés, légzés, hangadás. A beszédtünetek közül a hipernazalitás és az orron át történő levegő kiáramlás jellemző. Az ajak- és szájpadhasadékos gyermekek terápiája a születéstől kezdődő interdiszciplináris teammunka keretében lehetséges, amelynek során a fül-orr-gégész, az audiológus, a foniáter, a fogszabályozó szakorvos és a logopédus együttműködik. A terápia kialakításában az orvosi diagnózisnak igen fontos szerepe van.

## Összegzés

A beszéd- és nyelvi zavarok korai felismerésének a gyermek fejlődése szempontjából nagy jelentősége van. Az alap kultúrtechnikák, vagyis az olvasás, írás, számolás elsajátítása az anyanyelv megfelelő szintű elsajátítását feltételezi. A beszéd- és nyelvi zavar terápiájának hatékonysága függ a felismerés időpontjától. Csak a minél korábbi életkorban felismert probléma fejlesztése lehet igazán hatékony. Az időben elkezdett fejlesztés csökkentheti a zavar súlyosságát, növeli a gyermek tanulási és beilleszkedési esélyeit. A korai felismerésben fontos szerepet játszik a család, valamint a gyermek fejlődését nyomon követő szakemberek (gyermekorvos, védőnő), bölcsődés és óvodás gyermekek esetében pedig a kisgyermeknevelő és az óvodapedagógus.

A beszédzavarok szűrése és terápiája a logopédia kiemelt feladata. A logopédus a nyelvi erősségek és gyengeségek feltárása után meghatározza a fejlesztési célokat, szükség esetén más szakemberekkel együttműködve. A logopédus a fejlesztő munka eredményeiről folyamatosan tájékoztatja a szülőket és a gyermek ellátását végző intézmény pedagógusait. A logopédiai ellátás megvalósulhat ambuláns formában, a többségi óvodába járó gyermekek számára heti több fejlesztő foglalkozás keretében a pedagógiai szakszolgálatokban, illetve a fejlesztést végezheti az intézményben dolgozó vagy odautazó logopédus.

A súlyos beszédproblémák, azaz a beszéd-fogyatékos gyermekek ellátása a logopédiai óvodákban és beszédjavító iskolákban valósul meg.

### Felhasznált irodalom

- 15/2013 (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről  
 2011. évi CXCV törvény a nemzeti köznevelésről  
 Balázs Boglárka (2008): *A gyermekkori diszfónia. Elmélet és gyakorlat* Gyógyypedagógiai Szemle, **36.** 2. sz., 81–86.

Gereben Ferencné, Fehérné Kovács Zsuzsa, Kas Bence és Mészáros Andrea (2012): *Beszéd- és nyelvi zavart mutató (beszéd-fogyatékos) gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

Gósy Mária (2005): *Pszicholingvisztika* Osiris Kiadó, Budapest.

Hirschberg Jenő (2007): *Ajakhasadék, szájpadahasadék* OAM, Budapest.

Hirschberg Jenő (2011): Orrhangzós beszéd. *Gyógypedagógiai Szemle*, **39.** 1. sz., 22–39.

Kovács Emőke (1974, szerk.): *Logopédia jegyzet I.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Lajos Péter (2009): *Dadogásról mindenkinek*. Pont Kiadó, Budapest.

Lukács Ágnes és Kas Bence (2011): Érts és értesd meg magad! – A nyelv fejlődési folyamata és elmaradásai. In: Danis Ildikó, Farkas Mária, Herczog Mária és Szilvási Léna (szerk.) *A koragyermekkori fejlődés természete – Fejlődési lépések és kihívások. Biztos kezdet kötetek II.* Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest, 180–225.

Pusztai Ferenc (2003): *Magyar értelmező kéziszótár*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Vassné Kovács Emőke (2001, szerk.): *A hadarás*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

### Preschool speech disorders

*Language is a way of communicating and exchanging information among people, a prerequisite for effective schooling. Early detection and therapy of speech disorders is a priority task of speech therapy. In this study the most common speech disorders in preschool age are presented.*

**Keywords:** *early childhood, language development, speech recognition, early detection, therapy*

Rosta Katalin (2018): Az óvodáskori beszédzavarokról. *Gyermeknevelés*, **6.** 3. sz., 93–98.

# A kötődés jelentősége a dadogásban

**LAJOS PÉTER – BACSÁRDI CSILLA – MOLNÁR ZITA**

Károli Gáspár Református Egyetem Pszichológiai Intézet, Klinikai Pszichológiai Tanszék – Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola és Pszichovita Rendelő Veszprém – pszichológus

*A dadogás, az egyik legjelentősebb kommunikációs nehézség. Okainak megértésével számos kutatás, esetleírás foglalkozik. Tanulmányunkban a kötődés jelentőségét próbáljuk meg szakirodalmi adatokkal, igazolni a dadogás kialakulásában. A kötődés az emberi viselkedés alapvető jelensége. A kötődés kutatása a pszichológia szakirodalmában jelentős hangsúllyal van jelen. A kötődésnek négy alappillérét emeltük ki, a biztonság, az interakció, a leválás és a viselkedés, és kerestük az összefüggéseket a dadogással. Több szerző kiemeli az anya-gyermek kapcsolat, az interakció, és a kötődés a dadogás kialakulásában játszott fontos szerepét. Szerintünk a dadogás egy koragyermekkori traumára, a kötődés megszakadására, a szeparációra, illetve a kommunikáció zavarára adott reakció. A kötődésnek, mint dadogást determináló tényezőnek, számos aspektusa, megnyilvánulási formája ismert: a gyermek temperamentuma, a szülői beszédjellegzetességei, a kommunikációs stílusuk, a dadogásról elsajátított ismeretek, a beszédzavarhoz való attitűd.*

**Kulcsszavak:** dadogás, kötődés, interakció, autonómia, érzelemszabályozás

## Bevezetés

A pszichológia, a gyógypedagógia, a logopédia, a neurológia tudományterülete egyaránt foglalkozik a dadogással. A dadogás hátterének, kialakulásának meghatározása már az ókortól kezdve vizsgálódás tárgya és a mai napig születnek újabbnál újabb elméletek, és statisztikailag alátámasztott kutatási eredmények gazdagítják a tudományos ismereteket. A kötődés, mint a dadogás kóroki tényezője, már több hazai és nemzetközi publikáció, kutatás során látótérbe került, mégis kevés szakirodalom áll rendelkezésre a közöttük lévő kapcsolat alátámasztására, mélyebb megértésére. Célkitűzés: A tanulmány szakirodalmi példákkal próbálja igazolni a kötődés jelentőségét a dadogás kialakulásában.

## A dadogás

*Kanizsai* (1961) szerint a dadogás a beszéd összerendezettségének zavara, amely a beszéd ritmusának és ütemének felbomlásában és a beszéd görcsös szaggatottságában jelentkezik.

A nemzetközi osztályozások közül a BNO dadogást (*psallismus, ischophonía*) a gyer-

mek- és serdülőkorban kezdődő viselkedési és emocionális rendellenességek közé sorolja. Dadogásról (F98.5) van szó, ha a beszédelemek megnyújtása, ismétlése, a gyakori szünetek visszatérők, ezek a beszéd folytonosságának zavarához vezetnek, és ez az állapot legalább három hónapja fennáll (*BNO-10*, 2004). A DSM az idegrendszer fejlődési zavarain belül a kommunikációs zavarok csoportjában tárgyalja a dadogást (F80.81). Zavar a beszéd normális folyamatosságában és tempójában, ami nem felel meg a személy életkorának és nyelvi készségeinek. Hosszabb időn át fennáll és az alábbiak közül egy (vagy több) gyakran jellemző rá. Hang és szótagismétlés, hangok kiejtésének meghosszabbítása, magán- és mássalhangzók kimondásakor egyaránt; szavak megtörése, hallható vagy hangtalan leblokkolás, körülírások, a szavakat fokozott fizikai erőfeszítéssel képzik; egy szótagú szavak ismétlése (DSM-V).

A dadogás tüneteinek sajátosságai közé tartozik, hogy a dadogó könnyebben tud beszélni ismerősök között, vagy amikor indulatait, haragját fejezheti ki. A beszédnehézségek fokozódnak idegenekkel vagy tekintélyszemé-

lyekkel szemben és én-exponált helyzetben, amikor az illető a figyelem középpontjába kerül. A beszédproblémák miatt averzív, elkerülő viselkedés alakul ki, emiatt a dadogó sokkal jobban rá van utalva környezetére, és attól gyakran függővé válik (Lajos, 2003).

A dadogás elég gyakori rendellenesség, gyakorisága az átlagnépességben általában 1,5–2% (Cooper & Cooper, 1998). A dadogás gyakorisága az életkor előrehaladásával változik. Míg 10 év alatti gyerekek 1,4%-a dadog, addig a felnőtteknél a gyakoriság 1%-ra csökken (Prasse & Kikano, 2008). Az eltérés feltehető magyarázata, hogy a betegség 70-80%-ban spontán regrediál, elsősorban kamaszkorban, a tünetek megjelenését követő két éven belül (Prasse, Kikano, 2008; Neumann, 2017). A dadogás az esetek 88%-ban 7–8 éves kor előtt kezdődik, megjelenésének legkorábbi időpontja a mondatokban beszézés időszaka (Hirschberg, 1965).

A dadogás mai magyarázatai között a biológiai, a pszichológiai és a tágabb szociális környezettel összefüggő tényezőket egyaránt megtalálhatjuk, s a magyarázatok jó részét tekintélyes kutatások támasztják alá. A biológiai tényezők között a genetikai, hormonális és az agyfelteke dominancia elméletei, míg a pszichológiai magyarázatok esetében a tanuláselméleti és pszichodinamikus elképzelések a legismertebbek (Mérei és Vinczéné, 1984).

## A kötődés

A csecsemő születésétől kezdve teljes mértékben szüleitől függ, testi szükségletei kielégítése mellett szoros érzelmi kapcsolat, ragaszkodás, kötődés alakul ki köztük. Az anya és gyermeke között kialakuló kötődésnek rendkívüli szerep jut a személyiségfejlődés és a felnőtté válás folyamatában, a későbbi kapcsolatok alakulásában, a bizalom és a szeretet megalapozásában. Kisgyermekkorban a kötődés a szülő közelben tartásával, iskoláskorban az együttműködés, míg serdülőkorban az intim kapcsolat vállalásának elősegítésével, az érzelmi kötélen keresztül lát el adaptív funkciót (Bende, Radnai, Habis és Mirnics, 2008). A fogalomkör ki-

dolgozása Bowlby nevéhez fűződik, a témával kapcsolatos egyik jelentős munkája, „A biztos bázis” címmel magyarul is megjelent (Bowlby, 2009). Központi kérdése, hogy a korai kapcsolatok alakulása miképpen befolyásolja a biztonságérzetet, az interakciókat, a későbbi viselkedést és az érzelmek szabályozását. A kötődés komplex fogalomrendszeréből, az utóbbi négy, a dadogás szempontjából is fontos jelenséget, a biztonság, az interakció, a leválás és az érzelmek szerepét, emeljük ki.

### A kötődés biztonságát ad

A kötődés a fiatal élőlény azon készítése, hogy egy bizonyos másik egyed közelében maradjon, mivel nagyobb biztonságban érzi magát annak jelenlétében (Atkinson, 1995). A másik jelenléte nemcsak fizikai, hanem érzelmi biztonságot is jelent az egyén számára. Az emberi természet egyik alapvető jellemzője a bizalmas érzelmi kötelék kialakításának igénye, amely bizonyos fizikai szükségletek kielégítésétől függetlenül is megjelenik. A kora gyermekkorban kialakult szülő iránti ragaszkodás, védelem- és biztonság igény, a serdülő és felnőttkorban is megmarad, új formákkal kiegészülve. A kötődés hiánya, sérülése, zavara esetén ugyanakkor a fizikai biztonság elvesztése és az érzelmihiány következtében, érzelmi nehézségek, szorongás, depresszió léphet fel, végső esetben fejlődésbeli visszamaradás is kialakulhat.

### A kötődés kétirányú folyamat

A kötődés elsődleges közvetítője az anya-gyermek közti kétirányú érzelmi kommunikáció és viselkedés, melyet később a beszéd is kiegészít (Bowlby, 1988). A kötődés kialakulása kétirányú folyamat, melyben az anya és a gyermek egyaránt aktív. Egyik oldalon az anya figyelme és válaszkészsége áll, amely lehetővé teszi, hogy érzékenyen reagáljon a gyermek, ragaszkodó magatartására. A pólus másik oldalán, a gyermek, ragaszkodó magatartása szerepel. A ragaszkodó magatartás, azon veleszületett viselkedésformák és reakciókészlet összessége, mely arra szolgál, hogy a gyermek anyja közelségét megszerezze és megtartsa, amikor annak szük-

ségét érzi. A ragaszkodó magatartásban már fontos szerepet játszanak bizonyos preverbális kommunikációs elemek, mint például a sírás, a szociális mosoly és a reflexszerű kapaszkodó mozdulatok. A ragaszkodó magatartás és az anya érzékeny reagálása, olyan jól összehangolt tranzakció-sorozatot hoz létre, amelyben kölcsönösen megerősítik és kielégítik egymást, ezzel elősegítik a kötődés kialakulását (Bowlby, 1969). A csecsemők már születéstől rendelkeznek szociális interakcióra való képességgel, ez a biológiai hajlam a kötődés alapja.

### ***A kötődés célja a leválás***

A kötődés biztonságát, éppen az fejezi ki, hogy a ragaszkodó magatartás fokozatosan csökken, a gyermek valóságosan és érzelmileg el tud távolodni szüleitől, azaz aktív módon fedezi fel környezetét. A kötődés tehát paradox módon, maga ellen hat. Minél erősebb és biztonságosabb a kötődés, a gyermek annál bátrabban fedezi fel környezetét, nagyobb önállóságot mutat és könnyebben függetlenedik szüleitől. A vizsgálatok szerint azok a gyerekek és serdülők a legszilárdabbak érzelmileg és azok használják ki legjobban lehetőségeiket, akik szülei szükség esetén elérhetőek és reagálásra készek, miközben folyamatosan támogatják gyerekeik önállósági törekvéseit (Bowlby, 1988). A kötődés során a szülő szerepe a biztos bázis nyújtása. A fogalom szerint a szülő, mint egy katonai támaszpont készenlétben vár, amíg szükség lesz rá. Ő a biztos bázis, ahonnan egyre hosszabb időre és egyre távolabb lehet merészkedni a világ felfedezéséhez. A biztonsági bázisnak tekinthető gondozó jelenlétében a gyermek bátran viselkedik, nyitott az új tapasztalatokra (Bowlby, 1973). A biztos bázis teljes vagy időleges hiányában, a kötődés zavart szenvedhet, a gyermek félnkebb, önállótlanabb viselkedést mutat és a szülőktől való leválás folyamata elhúzódhat.

### ***A kötődés befolyásolja a viselkedést és az érzelmek szabályozását***

Az anya és gyermeke között kialakuló kötődésnek rendkívüli szerep jut a személyiségfejlődés folyamatában, a későbbi kapcsolatok

alakulásában, a bizalom és a szeretet megalkotásában.

Már Bowlby (1973) is hangsúlyozta a kötődés az érzelemszabályozási készség kapcsolatát, melyet attól kezdve több kutatás és vizsgálat alátámasztott. Kötődés befolyásolja az érzelemszabályozást, az érzelemszabályozás hatással van a kapcsolatainkra, a kapcsolataink pedig meghatározzák az általános jólétünket. Az érzelmek szabályozásának nehézsége zavart okozhat az interperszonális helyzetekben és megnehezítheti az egyén mindennapi életét. Az érzelmek szabályozásának képessége meghatározza az erős érzelmi töltetű élethelyzetekben adott reakciókat, a félelem, a düh, és a szomorúság kifejezését. A megfelelő önszabályozás a sikeres alkalmazkodás alapja, a lelki egészség, harmónia jele. Az érzelmek szabályozásának nehézsége, több pszichopatológiai állapot jellemzője.

Láng (2009) hazai vizsgálatában az érzelemszabályozás és a kötődés kapcsolatát elemezte, amelyben az érzelemszabályozás interperszonális eredetét, anya-gyerek kapcsolati gyökerét a kötődélmélet is kiemeli. Eredménye szerint az elkerülő kötődésűek nemcsak a kötődési személyek közelségét kerülik, hanem az érzelmek kimutatását, az azokkal való foglalkozást is. Gondolkodásuk pragmatikus, az érzelmeket irracionálisnak, a napi életet akadályozónak tekintik, a kora gyermekkorban kialakult érzelmi túlszabályozás miatt, a fájdalmas érzelmektől való védelem érdekében (Láng, 2009).

Az érzelmek szabályozását a lelki alkat, a temperamentum is befolyásolja. A temperamentum az egyén viselkedésének genetikailag meghatározó stílusa. A gyermekek temperamentumbeli sajátosságai, testi és lelki jellemzői ugyanakkor hatást gyakorolnak kötődésre is. Összetett kapcsolat feltételezhető, a temperamentum, a kötődés és az érzelmek szabályozása között.

Cassidy (1991) megfigyelése szerint a gyermek temperamentuma, hatással van az anyai gondoskodásra és befolyásolja az érzelmek kezelését. Thomas és Chess (1977) szerint bizonyos temperamentumbeli jellemzők, az aktivitás, a szociabilitás, a megnyugtathatóság



és az irritabilitás (érzékenység) a viselkedés fő szervezői. A gyermek temperamentumának és a környezeti elvárásoknak az illeszkedése vezet megfelelő alkalmazkodáshoz. *Sroufe* (1985) viszont nem talált összefüggést a kötődés és a temperamentum között, mert szerinte a megfelelő anyai gondoskodás és válasz készség még egy nehéz temperamentumú csecsemő esetén is megfelelő kötődési feltételeket teremt.

*Goldsmith* és *Alansky* (1987) állásfoglalása szerint a gyermek temperamentuma és a szülői gondoskodás azonos mértékben hat a csecsemő kötődési stílusára, míg *Kagan* (1987) a csecsemő temperamentumának elsőbbségét hangsúlyozza a kötődéssel szemben.

### Kötődés és dadogás

Több szerző kiemeli az anya-gyermek kapcsolatot, az interakciót, és a kötődés a dadogás kialakulásában játszott fontos szerepét. Szerintük a dadogás egy koragyermekkori traumára, a kötődés megszakadására, a szeparációra, illetve a kommunikáció zavarára adott reakció. A kötődésnek, mint dadogást determináló tényezőnek, számos aspektusa, megnyilvánulási formája ismert: a gyermek temperamentuma, a szülői beszédjellegzetességei, a kommunikációs stílusuk, a dadogásról elsajátított ismeretek, a beszédzavarhoz való attitűd (*Crowe & Cooper*, 1977; *Langlois*, 1986; *Meyers & Freemann*, 1985). A szülő-gyermek kötődés ezen oldalai komplex kapcsolatot feltételeznek a dadogás és a kötődés között (*Seery*, 2007). A szülő-gyermek kapcsolat kulcsszerepet játszik a dadogás kialakulásában, fenntartásában, így pontos hatásmechanizmusának azonosításával a dadogás prevenciója, megértése, terápiája egyaránt hatékonyabbá tehető.

#### A biztonság

*Klaniczay* (1982) dadogó gyermekek klinikai vizsgálata alapján pszichoanalitikus megközelítésben értelmezi a dadogást. Véleménye szerint a dadogás hátterében az anya-gyermek kapcsolat zavara áll. Dadogó gyermekek

anamnéziseit megvizsgálva úgy találta, hogy 80 eset közül 39-ben a dadogást az anyától való tartós távollét előzte meg. A gyermek nyaralni ment anya nélkül, vagy kórházba került, vagy az anya ment el valahová, tehát egy időre – „elvesztette” – az anyját a gyermek. Szerinte a dadogás összefüggésbe hozható a gyermek korai szeparációjával, amelyet a – „megkapaszkodási ösztön” – frusztrációjának nevez. A frusztráció hatására regresszió állhat be az én-fejlődésben, és ez hároméves kor körül (kettő és négy év között) leggyakrabban beszéd szinten jelentkezik. A korszak ugyanis a folyamatos beszéd megszilárdulásának a kora, regresszió esetén a folyamatosság megszakad. *Klaniczay* életkori sajátosságokkal magyarázza, hogy miért éppen a dadogásban realizálódik a megkapaszkodási probléma. A megkapaszkodási igény ki nem elégítése a beszéd szinten is tükröződik, mert ebben az időszakban az összefüggő beszéd a legfrissebb énfunkció. Ennek gyengesége és a dadogás összefüggését mutatja, hogy a dadogó számára mindig az önálló beszédhelyzetek jelentik a legnagyobb nehézséget. Az összefüggő beszéd kialakulásával, elkezdődik az én-magam felismerése, az én-élmény gyakorlása én-csinálom tevékenységeken keresztül. A funkciógyakorlás sokszor a környezettel, szülőkkel való ütközéshez vezet, akik a gyermek, növekvő igényeit a külvilág birtokba vételére, nem nézik jó szemmel, korlátozzák. Az anya-gyermek kapcsolatban fontos szerepet a beszéd játssza, a megkapaszkodás ezen keresztül történik. A gyermek, ha nem elégítheti ki megkapaszkodási igényét, vagy ha a kapcsolat megszakad, mert szeparáció következik be az anya távolléte miatt, a gyermek védtelen, támasz nélküli lesz, egyensúlyvesztett én-helyzet alakul, s ez megnyilvánul a még nem stabilizálódott beszédben, annak folyamatossága megszakad (*Klaniczay*, 2001).

*Glauber* (1958) New York-i pszichoanalitikus, akinek egyik legismertebb írása a *Psychoanalytic Understanding of Stuttering* (A dadogás pszichoanalitikus értelmezése). Széleskörűen ír a dadogásról. Fontosnak tartja a trauma szerepét és a korai traumák újraélésének jelentőségét. Tapasztalatai szerint

a traumatogén fantáziák elsősorban a szeparációs szorongásra vonatkoznak. Döntőnek tartja ezt, a dadogás etiológiájában. Elgondolása szerint a dadogás a traumára adott védekezési reakció, amelyet az anyától való szeparáció okoz. Elméletében, amely én-pszichológiai gyökerű, a beszédfejlődést az „én születésének” tartja, és tapasztalatai szerint a dadogás fő oka a szeparációs szorongás.

*Schwenk és mtsai* (2007) szerint a dadogó gyerekek nagyobb reaktivitásából (válaszkészségéből) következik, hogy kevésbé viselik jól a környezeti változásokat.

*McDevitt és Carey* (1978) leírták, hogy a dadogó gyermekek édesanyjai úgy látják, hogy a gyerekeik lassabban adaptálódnak (alkalmazkodnak) a változásokhoz, pszichológiai funkcióik irregulárisak (szabályozatlanok).

*Anderson és mtsai* (2003) kutatása szerint a három és öt év közötti dadogó gyerekek lassabban alkalmazkodnak a változásokhoz, kevésbé terelhető a figyelmük, valamint a biológiai ritmusuk (evés, ivás, alvás) is rendezetlenebb. A szerzők a lassabban alkalmazkodó gyermekek esetében feltételezik, hogy ezek a sajátosságok kapcsolatban állnak a beszéd folytonosságának hiányával.

Hazánkban *Bacsárdi* (2018) doktori disszertációjában vizsgálta dadogó gyermekek kötődését. A szerző gyakorló pszichológusi tevékenysége során figyelte meg, hogy a dadogók kötődése zavart mutat. A diagnosztikus vizsgálatok és a pszichoterápia során gyakran megjelent az erősen szorongó gyermek tüneteinek hátterében a családi rendszer működésének problematikussága, legtöbbször az anya-gyermek kapcsolat frusztráltsága, zavara, a kötődési bizonytalanság. Kutatásába nagycsoportos dadogó kisgyermekek kerültek, akik kötődési viselkedését Világjáték-teszt módszerével vizsgálta. A viláépítmények elemzése rámutatott a dadogó gyermekek magányára, stabil kapcsolataik hiányára.

### **Az interakció**

A dadogás és a kötődés kapcsolatának vizsgálatakor nem kizárólag az anyai gondosko-

dást, válaszkészséget állíthatjuk a megjelenő beszédzavar hátterébe, hanem a kapcsolatuk történetét, az interakciók teljes sorozatát.

Wyatt (1969) már az 1960-as években a beszéd megtanulásában a folyamatos, megszakítás nélküli anya-gyermek kapcsolat szerepét hangsúlyozta, mely során a beszéd, a nyelvi fejlődés egyre magasabb szintre jut, és lehetővé teszi a kapcsolat fenntartását a köztük levő távolság növekedésekor is. Szerinte a dadogásterápia során vissza kell menni arra a szintre, amikor az anya-gyermek kötelék még erős volt, s átélhető a beszédkezdet érzelmi biztonsága arra a nézetre jutott, hogy a dadogás oka az anya és gyermeke közt jól megalapozott kommunikációs lánc váratlan megszakadása. Elméletében a dadogást a beszéd és a nyelv megtanulásának zavaraként értelmezi. A beszéd elsajátítása tanulási folyamat. A beszéd megtanulásának feltétele az anya és gyermeke közötti folyamatos, megszakítás nélküli kapcsolat. A nyelv megtanulása különböző fejlődési szakaszokon keresztül történik. A gyermek a tanulás folyamán egyre magasabb szintre jut. A nyelvi jelek megtanulásával képes lesz, hogy az anyával a köztük lévő távolság ellenére is kapcsolatban maradjon, és képes legyen más személyekkel is kommunikálni. A dadogás az anya és gyermeke közötti interakció megszakadása miatt jön létre. Tapasztalata szerint az anya aktuális fizikai távolléte vagy időleges elérhetetlensége gyakran hozzájárul az anya-gyermek kommunikációs folyamatának megszakadását, mint például a gyermek betegsége, hospitalizáció, az anya betegsége és hospitalizációja, testvér születése, költözés és bármilyen más ok, amely szeparációt vált ki. Megfigyelései szerint a dadogó gyermekek szorongásainak oka abbéli félelmükből fakad, hogy elvesztik közelségüket az anyától. A dadogás akkor jelentkezik, amikor a gyermek az egyszerűbb verbális sémákról, ahol szükség van állandó megerősítésre, áttér az összetettebb grammatikai struktúrákat használó beszédre és megkísérli magát összefüggő mondatokkal kifejezni. A gyermek kettős krízist él át, egy intraperszonális (egyre komplexebb nyelvi szintek megtanulását) és egy

interperszonálisat (az anya-gyermek reciprok identifikáció megszakadását). A gyermek nem kapja meg a várt visszajelzést, ez frusztrálja, ezért szorong és haragszik az anyjára.

*Szabó* (1988) dialóguszavar elméletében abból indul ki, hogy a gyermek viselkedése, ideértve a beszédet is, a környezettel folytatott dialógus eredménye, melyben mindkét fél aktív. A beszédet megelőzi a nonverbális kommunikáció, melynek ritmusa van, a gyermek és szülő közötti kölcsönös egymásra hangolódás, egymás reakciójára való érzékeny reagálás során szerveződik, kétirányú folyamat. Ha a szülő alkati, örökletes vagy egyéb okok miatt gyengébb beszédkészségű, sérül, ritmustalan lesz ez a kétirányú folyamat. A gyermek kommunikációjára áttevődik ez a minta, zavar, s nem tudja magát dinamikusán kifejezni, mert nem tudja, mikor szóljon, hallgasson, nem tud a másik félre figyelni, jól alkalmazkodni. Ezzel együtt nem tud másokban magáról pozitív képet kialakítani. Kapcsolódási nehézsége, akadozó beszéde miatt kerüli a beszédhelyzeteket, circulus vitiosus alakul ki, a dadogás, amely a szülő-gyermek dialógus zavar miatt jött létre, maga is dialóguszavart teremt. Több kutatás tűzte ki célul feltárni a szülő-gyermek interakció különböző aspektusainak kapcsolatát a dadogással.

*Crowe és Cooper* (1977) vizsgálatukban a szülők dadogáshoz kapcsolódó attitűdjeit vizsgálták, eredményeik szerint a nem dadogó gyermekek szülei pozitívabb attitűddel és több tudással rendelkeztek a dadogásról. Az anya-gyermek kommunikáció sajátosságait vizsgáló kutatás szerint a dadogó gyermek édesanyja több kérés, parancs és követelés típusú mondatot használ gyermekével szemben (*Langlois*, 1986).

Hazánkban *Tóthné Aszalai* (2016) doktori disszertációjában vizsgálta dadogó gyermekek és édesanyjaik interakcióját. Kutatásainak eredményei azt mutatják, hogy dadogó gyermekek anyái kevesebbet beszélnek gyermekükhöz. A vizsgált helyzetekben az anyák többször szakították félbe gyermeküket, és kevésbé segítettek nekik, hogy magukat jobban kifejezzék, de ugyanakkor kevesebb sürgetést, parancsot, kritikus állítást és más

negatív kommunikációs eszközt használtak gyermekeikkel szemben. Eredményei szerint nincs lényeges különbség dadogó és nem dadogó gyermekek anyáinak kommunikációs stílusa között gyermekeikkel folytatott interakciójukban.

A fenti elméletek áttekintését követően kiemelkedő jelentőségűnek gondoljuk az interakció és az anya - gyerek összeillés jelentőségét hangsúlyozó modelleket a dadogás jelenségkörében, de az anya és gyermek interakció kóroki szerepét eddig nem sikerült egyértelműen tisztázni (*Waters & Deane*, 1982; *Crockenberg*, 1981, 1986).

### A leválás

*Glauber* (1958) szerint az ambivalens anyagyerek kapcsolat, az anyától való függetlenedés támogatása vagy gátlása a dadogás kiváltója. *Wilkinson* (2001) úgy gondolja, hogy a dadogás az önállóvá válás problémájából ered. A korai szimbiotikus szükségletek kerülnek konfliktusba a szeparációs szükségletekkel, ami dadogáshoz vezet. Meglátása szerint a beszéd a szeparáció, a leválás, az önállósodás eszköze is, és a gyermek a dadogással vissza akar kerülni a szeparációból, azzal az illúzióval, hogy újra egyesülhet az anyával. *Wilkinson* szerint a nyelv fejlődése központi szerepet játszik az anyától való leválás folyamatában. Először megtanuljuk a nyelvet az anyától, azután saját magunk által is használni tudjuk. A nyelv használatával is megerősödik a leválás, mert meg lehet nevezni az anyát és az ént is.

*Mahler* (1975) kiemeli a nyelv speciális szerepét, amellyel a gyermek a környezetre hatást tud gyakorolni, és amely az anya távollétében is működik. Megfigyelései szerint a korai években a beszéd feladása, rombolása abból a célból történik, hogy a gyermek megőrizze a feltétlen omnipotens, szimbiotikus egység illúzióját.

*Karras és mtsai* (2006) a szülőktől való szeparáció nehézségét tették felelőssé a dadogó óvodások reaktívabb személyiségéért, illetve azért, mert kevésbé képesek érzelmi reakcióik és figyelmük szabályozására.

*Hunt* (1984) szerint a dadogó központi konfliktusa a vágy, hogy harmóniában legyen az anyával, és hogy önálló, független legyen tőle. Beszédben úgy jelenik meg, hogy összeütközik egymással „a vágy, hogy elérje, amit beszéd segítségével el akar érni, azzal a vágyal, hogy csendben maradjon”, mert ezzel is lojális akar maradni az anyához, a közelében akar maradni, és nem akarja elhagyni őt.

*Kuhn* (2004) egy 11 éves dadogó fiú analízise során is a korai szeparációt, a megkapaszkodás korai frusztrációját látja elsődleges oknak. Logopédiai kezelés hatására a tünet megszűnik, amikor a gyermek iskolába kerül, majd a prepubertásban (korai serdülőkor) ismét visszatér. A szerző meglátása szerint azért, mert a korai személyiségfejlődési hiányokat nem korrigálták. *Kuhn* leírja, hogy a tünet másodlagos haszna a kisgyermekkori kötődés fenntartása anya és gyermeke között, mivel a gyermek így állandó támogatásra, törődésre szorul. A szerző felhívja a figyelmet a domináns anya kulcsszerepére a történetekben.

*Lau, Beilby, Byrnes és Hennessey* (2012) arra kereste a választ, hogy van-e kapcsolat a szülői nevelési stílusok, a dadogók szüleikkel és kortársakkal való kötődési mintái között, valamint a gyermek viselkedése különbözik-e iskoláskorú dadogó gyerekek és folyékonyan beszélő társaik esetében. Félig strukturált (meghatározott kérdésekből álló) interjúkat használtak, hogy több információt szerezzenek a gyerekek élettapasztalatairól, a dadogásra való reflexióiról (észrevételekről). Kvantitatív (számszerű) eredményeik szerint a szülői és társas kötődést feltáró vizsgálatában a dadogók kötődése szignifikánsan (statisztikailag igazolható mértékben) alacsonyabb volt szüleikhez, mint a folyékonyan beszélő társaiké – elsősorban a bizalom terén, valamint a szüleik szignifikánsan magasabb diszharmóniáról számoltak be. A dadogók szülei szignifikánsan több viselkedési nehézségről számoltak be gyerekeik körében, mint a folyékonyan beszélők (nem dadogók) szülei. A szülői gondoskodási formákat illetően nem voltak szignifikáns különbségek a dadogó és nem dadogó gyerekek közt. A dadogók több-

sége azt jelezte, hogy frusztrálttá válik attól, ahogy a szülei reagálnak a dadogásukra. Továbbá nehezményezték, hogy a szülei állandóan informálták környezetüket, tanáraikat a beszédzavarukról. A gyerekeknek nagyobb autonómiára lett volna szüksége. Szerették volna azokat tájékoztatni beszédhibájukról, akiket ők vontak volna a bizalmukba. A dadogásuk következményeként gúnyolásról, kellemetlen tapasztalatokról számoltak be. Az eredmények szerint, a társas kötődés esetében nem volt statisztikailag szignifikáns különbség, dadogók és nem dadogók között.

### **A viselkedés és az érzelemszabályozás**

Az ókorban már *Arisztotelesz* leírta, a lelki állapot befolyásolja a beszédfolyamatosságát. Véleménye szerint az idegesség, a félelem előidézheti a dadogást.

*Tanberg* (2009) úgy gondolja, hogy a dadogás oka, a beszédhelyzetekben jelentkező érzelmi zaklatottság és feszültség. A zaklatott lelki állapot, feszültséget hoz létre, a feszültség befolyásolja a beszédizmok működését és végső soron a beszéd akadozását eredményezi.

*Guitar* (2003) a neves amerikai logopédus, dadogásspecialista, könyvében feltételezi, hogy a gyermek érzékeny temperamentuma bejósolja lehet dadogás megjelenésének. Meglátása szerint a dadogó gyerekek könnyebben felizgatják magukat környezeti ingerek hatására és ez befolyást gyakorol beszédükre, melynek következtében visszahúzódóbbak idegenek társaságában és új számukra ismeretlen helyzetekben. A magasabb fokú szenzitivitás, a gyerekeknél végzett kutatások mellett egy dadogással élő felnőttekre fókuszáló vizsgálatban is megmutatkozott (*Oyler*, 1992, idézi *Guitar*, 2003).

*Karras és mtsai* (2006) holland gyermekpszichológus kiemelik az érzelmi „túlreagálás” szerepének fontosságát a dadogás ördögi körében. A kutatónő vezetésével az Egyesült Államokban folytatott vizsgálatok eredményei szerint, az óvodáskorú dadogók reaktívabbak, és kevésbé szabályozzák az érzelmeiket és a figyelmüket, mint a normál beszédű

társaik. A dadogó gyerekeknél alacsonyabb szintű az érzelemszabályozási és figyelem fenntartási készségeket, azonban az érzelmekekre adott erősebb reakciókat találtak, ez utóbbit Schwent, *Counture* és *Walden* (2007) vizsgálata is alátámasztotta. A szerzők szerint ennek hátterében a szociális (társas) fejlődésbeli különbségek, például a szeparációs (leválási) nehézségek a szülőktől, valamint az iskolai körülményekhez való alkalmazkodási és a kapcsolat kialakítási, a másokkal való barátkozást érintő nehézségek állhatnak.

Waren, Huston, Egeland és Sroufe (1997) szerint a kötődés fontos hatással van a szorongásra is. A szorongás összefüggését a dadogással többen kutatták, hiszen a dadogók körében szignifikánsan gyakoribbak a szorongásos kórképek. Jelenleg még nem tisztázott, hogy a szorongás a krónikus dadogás etiológiai faktoraként azonosítható vagy éppen konzekvens (következményes) tényezője annak (*Keflianios, Onslow, Block, Menzies & Reilly, 2012*). Alm (2014) szerint a beszéddel kapcsolatos szociális szorongás a felnőtt kor előtt kialakul. Achenbach (1988) a szorongás mértékét vizsgálta óvodás gyermekekben a dadogásterápia előtt és után. A kezelés után a szorongás, a depresszió szintjének csökkenéséről számoltak be. Hauner és mtsai (2005) nagyszabású kutatásainak eredményei szerint a beszéd-nyelvi rendellenességekkel küzdő gyerekek szenzitivitása, szorongása sokkal magasabb, akárcsak érzelmi labilitásuk, nehezebb adaptációjuk.

Amennyiben elfogadjuk, hogy a temperamentum és a kötődés egymással szoros kapcsolatban álló jelenségek, úgy érdemes lehet a temperamentum és dadogás kapcsolatáról is ejteni néhány szót. Jones és mtsai 2014-ben publikálták vizsgálatukat a temperamentum, az érzelmi beállítottság és a gyermekkori dadogás kapcsolatáról, ennek lehetséges klinikai relevanciájáról (jelentőségéről). A temperamentum egy biológiai hajlam valamilyen viselkedésre. Ez a hajlam magába foglalja az érzelmi reaktivitást (érzelmek kifejezés, motoros funkciók, figyelem) és az önkontrollt (ezeket a viselkedésformákat mennyire képes moderálni). A temperamen-

tum és az érzelmekek direkt és indirekt hatást fejthetnek ki a beszédfejlődésre. A direkt mechanizmusok korlátozzák a nyelvi információk feldolgozását, a lényeg kiszűrésének képességét, csökkentik a nyelvi tevékenységekre fordítható energiát egy negatív érzelmi beállítottságú gyermeknél. Indirekt hatás, hogy a csendes, visszahúzódozó, kevesebbet kommunikáló gyermekeknek nincs annyi lehetősége a beszéd-nyelvi képességek gyakorlására. A szerzők, úgy látják, hogy a dadogó és nem dadogó óvodások temperamentuma között különbségek azonosíthatók. A dadogók kevésbé képesek az aktív figyelemre. Alacsonyabb az alkalmazkodóképességük. Negatív az érzelmi-, hangulati beállítottságuk. Fokozott az érzelmi reaktivitásuk. Kevésbé tudják kontrollálni az érzelmeiket, magasabb bennük a harag és a frusztráció szintje. Kevésbé tudják figyelmen kívül hagyni az irrelevant stimulusokat (jelentéktelen ingereket). A szerzők szerint a temperamentumot és az érzelmi beállítottságot mindig szem előtt kell tartani a terápia tervezésekor, de sosem szabad, hogy ezek megváltoztatása legyen a kezelés célja hiszen ezek biológiailag determinált jellemzők.

### Összefoglalás

A dadogás, az egyik legjelentősebb kommunikációs nehézség. Okainak megértésével számos kutatás, tanulmány, esetleírás foglalkozik. Tanulmányunkban a kötődés jelentőségét próbáltuk meg szakirodalmi adatokkal, igazolni a dadogás kialakulásában. A nemzetközi osztályozások a dadogást a gyermek- és serdülőkorban kezdődő viselkedési és emocionális rendellenességek közé sorolja. A dadogás elég gyakori rendellenesség, gyakorisága az átlagnépességben általában 1,5–2%. A dadogás mai magyarázatai között a biológiai, a pszichológiai és a tágabb szociális környezettel összefüggő tényezőket egyaránt megtalálhatjuk, s a magyarázatok jó részét tekintélyes kutatások támasztják alá. A biológiai tényezők között a genetikai, hormonális és az agyfélteke dominancia elméletei, míg a pszichológiai magyarázatok esetében a tanulás-

elméleti és pszichodinamikus elképzelések a legismertebbek. A kötődés az emberi viselkedés alapvető jelensége. A kötődés kutatása a pszichológia szakirodalmában jelentős hangsúllyal van jelen. A kötődésnek négy alappillért emeltük ki, a biztonság, az interakció, a leválás és a viselkedés. A csecsemő születésétől kezdve teljes mértékben szüleitől függ, testi szükségletei kielégítése mellett szoros érzelmi kapcsolat, ragaszkodás, kötődés alakul ki köztük. A fogalomkör kidolgozása Bowlby nevéhez fűződik. Központi kérdése, hogy a korai interakciók miképpen befolyásolják az érzelemszabályozást és a biztonságérzetet. A kötődés a fiatal élőlény azon késztetése, hogy egy bizonyos másik egyed közelében maradjon, mivel nagyobb biztonságban érzi magát annak jelenlétében. A kötődés hiánya, sérülése, zavara esetén a fizikai biztonság elvesztése és az érzelemhiány következtében, érzelmi nehézségek, szorongás, depresszió léphet fel, végső esetben fejlődésbeli visszamaradás is kialakulhat. A kötődés kétirányú folyamat. A kötődést az interakció közvetíti és ebben a beszéd is szerepet játszik. A kötődés elsődleges közvetítője az anya-gyermek közti kétirányú érzelmi kommunikáció és viselkedés, melyet később a beszéd is kiegészít. A kötődés kialakulása kétirányú folyamat, melyben az anya és a gyermek egyaránt aktív. Központi jelentősége van annak, hogy az anya érzékenyen reagáljon a gyermek, ragaszkodó magatartására. A ragaszkodó magatartás arra szolgál, hogy a gyermek anyja közelségét megszerezze és megtartsa, mikor annak szükségét érzi (sírás, szociális mosoly, reflexszerű kapaszkodó mozdulatok). A ragaszkodó magatartás és az anya érzékeny reagálása erre olyan jól összehangolt tranzakció-sorozat hoz létre, amelyben kölcsönösen megerősítik és kielégítik egymást, ezzel elősegítik a kötődés kialakulását. A kötődés biztonságát az fejezi ki, hogy a ragaszkodó magatartás fokozatosan csökken, a gyermek valóságosan és érzelmi-leg el tud távolodni szüleitől, azaz aktív módon felfedezi környezetét, az anyát használva biztos bázisként. A kötődés során a szülő szerepe a *biztos bázis* nyújtása. A biztonsági bázisnak tekinthető gondozó jelenlétében a

gyermek bátran fedezi fel a környezetét, nyitott az új tapasztalatokra. Azok a gyerekek szilárdak érzelmileg és azok használják ki jobban lehetőségeiket, akik szülei szükség esetén elérhetőek és támogatják gyerekeik önállósági törekvéseit. Az anya és gyermeke között kialakuló kötődésnek rendkívüli szerep jut a személyiségfejlődés folyamatában, a későbbi kapcsolatok alakulásában, a bizalom és a szeretet megalapozásában. Már Bowlby (1973) is hangsúlyozta a kötődés az érzelemszabályozási készség kapcsolatát, melyet azóta több kutatás és vizsgálat alátámasztott. Kötődés befolyásolja az érzelemszabályozást, az érzelemszabályozás hatással van a kapcsolatainkra, a kapcsolataink pedig meghatározzák az általános jólétünket. A gyermekek temperamentumbeli sajátosságai hatására gyakorolnak kötődésre. Bizonyos temperamentumbeli jellemzők a viselkedés fő szervezői. A gyermek temperamentumának és a környezeti elvárásoknak az illeszkedése (kötődés) vezet megfelelő alkalmazkodáshoz. Több szerző kiemeli a szeparáció, az interakció, a leválás és az érzelmelek szabályozásának a dadogás jelenségében játszott fontos szerepét. Szerintük a dadogás egy koragyermekkorai traumára, a kötődés megszakadására, a szeparációra, illetve a kommunikáció zavarára adott reakció. Klaniczay (1982) szerint a dadogás hátterében az anya-gyermek kapcsolat zavara áll. Az anya-gyermek kapcsolatban fontos szerepet a beszéd játssza, a megkapaszkodás ezen keresztül történik. Gondolatmenete szerint, ha a gyermek nem elégítheti ki megkapaszkodási igényét, vagy ha a kapcsolat megszakad, mert szeparáció következik be az anya távolléte miatt, a gyermek védtelen, támasz nélküli lesz, egyensúlyvesztett én-helyzet alakul, s ez megnyilvánul a még nem stabilizálódott beszédben, annak folyamatossága megszakad. A dadogás és a kötődés kapcsolatának vizsgálatok nem kizárólag az anyai gondoskodást, válaszkészséget állíthatjuk a megjelenő beszédzavar hátterébe, hanem a kapcsolatuk történetét, az interakciók teljes sorozatát. Feltételezések szerint a dadogás oka az anya és gyermeke közt jól megalapozott kommunikációs lánc váratlan megszakadása. Így a

dadogásterápia során vissza kell menni arra a szintre, amikor az anya-gyerek kötelék még erős volt, s átélhető a beszédkezdet érzelmi biztonsága. Több kutatás tűzte ki céljául a szülő-gyerek interakció kapcsolatának feltárását a dadogással. A nyelv és a beszéd fejlődése központi szerepet játszik az anyától való leválás folyamatában. A beszéd a szeparáció, a leválás, az önállósodás eszköze is, és. A nyelv használatával is megerősödik a leválás. A gyermek a dadogással vissza akar kerülni a szeparációból, azzal az illúzióval, hogy újra egyesülhet az anyával. Az érzelmek szabályozása és a kötődés egymással szoros kapcsolatban álló jelenségek, ezért érdemes lehet a temperamentum és dadogás kapcsolatáról is ejteni néhány szót. A dadogó gyerekek könnyebben kerülnek izgalmi állapotba bizonyos környezeti ingerek hatására, valamint visszahúzódóbbak idegenek és számukra új helyzetekben. A dadogó gyerekek kevésbé tudják szabályozni az érzelmeiket, mint a normál beszédű társaik. Az érzelmi „túlreagálás” szerepet játszik a dadogás ördögi körében. A szerzők szerint ennek hátterében a szülőktől való szeparációs nehézség állhat. A kötődés fontos hatással van a szorongásra is, mely összefüggését a dadogással többen kutatták, hiszen a dadogók körében szignifikánsan gyakoribbak a szorongásos kórképek. Egyelőre nem tisztázott, hogy a szorongó személyiség, temperamentum a krónikus dadogás etiológiai faktoraként azonosítható vagy éppen konzekvens tényezője annak.

## Felhasznált irodalom

- Atkinson, R. (1995): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Achenbach, T. M. (1988): *Child behavior checklist for ages 2–3*. University of Vermont, Burlington, VT.
- Alm, P. A. (2014): Stuttering in relation to anxiety, temperament, and personality: Review and analysis with focus on causality. *Journal of Fluency Disorders*, **40**. 5–21.  
<https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2014.01.004>
- Anderson, J. D., Pellowski, M. W., Conture, E. G. & Kelly, E. M. (2003): Temperamental charac-

teristics of young children who stutter. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, **46**. 1221–1233.

[https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2003/095\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2003/095))

- Bacsárdi Csilla (2018): *Dadogó gyermekek kötődésének vizsgálata*. Doktori Disszertáció. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola. Gyógypedagógiai Program.
- Bende Zsófia, Radnai Tímea, Habis Melinda és Mirnics Zsuzsanna (2007): Anya-gyermek interakciók két korcsoportnál a Közös Rorschach Vizsgálatban. In: Bagdy Emőke, Mirnics Zsuzsanna és Vargha András (szerk.) *Egyén, pár, család – Tanulmányok a pszichodiagnosztikai tesztadaptációs és tesztfejlesztő kutatások köréből*. Animula, Budapest, 75–87.
- BNO-10: *A betegségek és az egészséggel kapcsolatos problémák nemzetközi statisztikai osztályozása* (10. revízió), Budapest, Népjóléti Minisztérium, 1995.
- Bowlby, J. (1969): *Attachment and loss, Volume I. Attachment*. Basic Books, New York.
- Bowlby, J. (1973): *Attachment and Loss: Separation, anxiety and anger*. Basic Books, the United States of America.
- Bowlby, J. (1988): *A secure base. Clinical applications of attachment theory*. Tavistock Publication, Tavistock.
- Bowlby, J. (2009): *A biztos bázis – A kötődéelmélet klinikai alkalmazásai*. Animula, Budapest.
- Cassidy, J. (1994): Emotion regulation: Influences of attachment relationships [Abstract]. *Monographs of the society for research in child development*, **59**. 2–3. sz., 228–249.  
<https://doi.org/10.2307/1166148>
- Cooper, E. B. & Cooper, C. S. (1998): Multicultural considerations in the assessment and treatment of stuttering. In: Battle, Delores E. (szerk.): *Communication disorders in multicultural populations* (2nd ed.). Butterworth-Heinemann, Boston.
- Crowe, T. A. & Cooper, E. B. (1977): Parental attitudes toward and knowledge of stuttering. *Journal of Communication Disorders*, **10**. 4. sz., 343–357.  
[https://doi.org/10.1016/0021-9924\(77\)90031-4](https://doi.org/10.1016/0021-9924(77)90031-4)
- Crockenberg, S. B. (1981): Infant irritability, mother responsiveness, and social support influences on the security of infant-mother attachment. *Child Development*, **52**. 3. sz., 857–865.  
<https://doi.org/10.2307/1129087>

- Crockenberg, S. B. (1986): Are temperamental differences in babies associated with predictable differences in care giving? *New Directions for Child and Adolescent Development*, **31**, 53–73.  
<https://doi.org/10.1002/cd.23219863105>
- Guitar, B. (2003): Acoustic startle responses and temperament in individuals who stutter. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, **46**, 1. sz., 233–240.  
[https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2003/018\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2003/018))
- Glauber, I. P. (1958): The psychoanalysis of Stuttering. In: Eisenson, J. (ed.). *Stuttering: A Symposium*. Harper and Brothers, New York, 71–119.
- Goldsmith, H. H. & Alansky, J. A. (1987): Maternal and infant temperamental predictors of attachment: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **55**, 6. sz., 805–816.  
<https://doi.org/10.1037/0022-006X.55.6.805>
- Hauner, K., Shriberg, L., Kwiatkowski, J. & Allen, C. (2005): A subtype of speech delay associated with developmental psychosocial involvement. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, **48**, 3. sz., 635–650.  
[https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005/044\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/044))
- Hirschberg Jenő (1965): A dadogásról. *Orvosi hetilap*, **106**, 17. sz., 780–784.
- Hunt, W. R. (1984): 'The psychology of stuttering; the insights of I. P. Glauber'. *Contemporary Psychoanalysis*, **20**, 3. sz., 464–470.  
<https://doi.org/10.1080/00107530.1984.10745746>
- Jones, R., Choi, D., Conture, E. & Walden, T. (2014): Temperament, emotion, and childhood stuttering. *Seminars in Speech and Language*, **35**, 2. sz., 114–131.
- Kagan, J., Reznick, J. S. & Snidman, N. (1987): The physiology and psychology of behavioral inhibition in children. *Child Development*, **58**, 6. sz., 1459–1473.  
<https://doi.org/10.2307/1130685>
- Kanizsai Dezső (1961): *A beszédhibák javítása*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Karrass, J., Walden, T.A., Conture, E., Graham, C., Arnold, H., Hartfield, K & Schwenk, K. (2006): Relation of emotional reactivity and regulation to childhood stuttering. *Journal of Communication Disorders*, **39**, 6. sz., 402–423.  
<https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2005.12.004>
- Kefalianos, E., Onslow, M., Block, S., Menzies, R. & Reilly, S. (2012): Early Stuttering, Temperament and Anxiety: Two Hypotheses. *Journal of Fluency Disorders*, **37**, 3. sz., 151–163.  
<https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2012.03.002>
- Klaniczay Sára (1982): A frusztrált megkapaszkodás szerepe a dadogás kialakulásában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **39**, 3. sz., 301–310.
- Klaniczay Sára (2001): *A gyermekkori dadogásról*. Logopédiai Kiadó, Budapest.
- Kuhn Gabriella (2004): Nehézlégzés a hatalmas elemek tövében – Tizenegy éves dadogó fiú vizsgálata és kezelése. In: Bagdy Emőke és Safir Eeika (szerk.) *Klinikai pszichológiai esettanulmányok*. Animula Kiadó, Budapest, 150–168.
- Lajos Péter (2003, 2009, 2016): *Dadogásról Mindenkinek*. Pont Kiadó, A 3. kiadás: Krasznár és Társa Bt., Budapest.
- Láng András (2009): Érzelemszabályozás és kötődés összefüggései normatív mintában. *Alkalmazott pszichológia*, **11**, 3–4. sz., 5–17.
- Langlois, A., Hanrahan, L. L. & Inouye, L. L. (1986): A comparison of interactions between stuttering children, nonstuttering children, and their mothers. *Journal of Fluency Disorders*, **11**, 3. sz., 263–273.  
[https://doi.org/10.1016/0094-730X\(86\)90014-8](https://doi.org/10.1016/0094-730X(86)90014-8)
- Lau, S. R., Beilby, J. M., Byrnes, M. L. & Hennessey, N. W. (2012): Parenting styles and attachment in school-aged children who stutter. *Journal of Communication Disorder*, **45**, 2. sz., 98–110.  
<https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2011.12.002>
- Mahler, M. S. (1975): *The Psychological Birth of the Human Infant: Symbiosis and Individuation*. Basic Books, New York.
- McDevitt, S. & Carey, W. (1978): The measurement of temperament in 3 7-year-old children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, **19**, 3. sz., 245–253.  
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1978.tb00467.x>
- Mérei Vera és Vinczéné Bíró Etelka (1984): *Dadogás I. Etiológia és tünettan*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Meyers, S. C. & Freeman, F. J. (1985): Are mothers of stutterers different? An investigation of social-communicative interaction. *Journal of Fluency Disorders*, **10**, 3. sz., 193–209.  
[https://doi.org/10.1016/0094-730X\(85\)90010-5](https://doi.org/10.1016/0094-730X(85)90010-5)
- Newman, D. L., Caspi, A., Moffitt, T. E. & Silva, P. A. (1997): Antecedents of adult interpersonal functioning: Effects of individual differences in age 3 temperament. *Developmental Psychology*, **33**, 2. sz., 206–217.  
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.2.206>



- Prasse, J. E. & Kikano, G. E. (2008): Stuttering: An Overview. *American Family Physician*, **77**. 9. sz., 1271–1276.
- Schwenk, K., Conture, E. & Walden, T. (2007): Reaction to background stimulation of preschool children who do and do not stutter. *Journal of Communication Disorders*, **40**. 3. sz., 129–141.  
<https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2006.06.003>
- Seery, C. H., Watkins, R. V., Mangelsdorf, S. C. & Shigeto, A. (2007): Subtyping stuttering II: Contributions from language and temperament. *Journal of fluency disorders*, **32**. 3. sz., 197–217.  
<https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2007.07.001>
- Sroufe, L. A. (1985): Attachment classification from the perspective of infant-caregiver relationships and infant temperament. *Child Development*, **56**. 1. sz., 1–14.  
<https://doi.org/10.2307/1130168>
- Szabó Éva (1988): Dialóguszavar-dadogás. *Gyógy-pedagógiai Szemle*, **16**. 3. sz., 176–179.
- Tanberg, C. (2009): The clinical significance of the symptomatology and etiology of stuttering. *Journal of Speech*, **23**. 654 – 659.  
<https://doi.org/10.1080/00335633709380321>
- Tóthné Aszalai Anett (2016): *Dadogó gyermek és anyja interakciójának vizsgálata*. Doktori Disszertáció. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola. Gyógy-pedagógiai Program.
- Warren, S. L., Huston, L., Egeland, B. & Sroufe, L. A. (1997): Child and adolescent anxiety disorders and early attachment. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, **36**. 5. sz., 637–644.  
<https://doi.org/10.1097/00004583-199705000-00014>
- Waters, E. & Deane, K. (1985): Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. In: Bretherton, I. & Waters, E. (eds.): *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, **50**., 41–65.  
<https://doi.org/10.2307/3333826>
- Wilkinson, M. (2001): His mother-tongue: from stuttering to separation, a case history. *The Journal of Analytical Psychology*, **46**. 2. sz., 257–273.  
<https://doi.org/10.1111/1465-5922.00236>
- Wyatt, G. L. (1969): *Language Learning and Communication Disorders in Children*. The Free Press, New York.

### Attachment Theory and Stuttering

*Stuttering is one of the most significant communication disorder. There are a lot of research and case stories dealing with its causes. In our study, we try to find the relevance of attachment with the experimental data, to prove its role in the etiology of stuttering. Attachment is a basic phenomenon of human behavior. Attachment theory is a powerful research area in the field of psychology. We focus four components of attachment behavior, security, interaction, autonomy and affect regulation, and we looked for relationships with stuttering. Several authors highlight the important role of mother-child relationship, interaction, and attachment to stuttering. According to them, stuttering is a defensive reaction to the trauma of the child's feeling of separation from the primary identification with the mother or disruption of communication. Attachment as a determinant factor of stuttering has many aspects and forms of manifestation: child temperament, parental speech characteristics, communication style, knowledge about stuttering, and attitude to speech disorder.*

**Keywords:** *stuttering, attachment, interaction, autonomy, affect regulation*

Lajos Péter, Bacsárdi Csilla és Molnár Zita (2018): A kötődés jelentősége a dadogásban. *Gyermeknevelés*, **6**. 3. sz., 99–110.

# A beszédfejlődés kisgyermekkortól kamaszkorig

**BÓNA JUDIT**

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Fonetikai Tanszék

*A gyermeknyelvi kutatások döntő többsége főként az első életévekben lezajló fejlődést mutatja be, habár az anyanyelv-elsajátítás nem zárul le ekkor, fontos fejlődés történik még 6–7 éves kor után is. A jelen összefoglaló tanulmány a magyar gyermekek beszédfejlődésével kapcsolatos eredményeket mutatja be hároméves kortól kamaszkorig. Kitér a beszédszervek változásaira, a kiejtés, a szókincs és a nyelvtan fejlődésére, majd bemutatja a folyamatos beszéd fejlődésének legfontosabb jellemzőit. Röviden arról is szól, hogyan alkalmazzák a gyermekek a beszédet különféle kommunikációs szándékaik kifejezésére, illetve a társalgásban való megfelelő részvételre.*

**Kulcsszavak:** beszédfejlődés, artikuláció, szókincs, nyelvtan, folyamatos beszéd

## Bevezetés

Az anyanyelv-elsajátítással kapcsolatos kutatások fókuszában hosszú ideig főképp az első három évben végbemenő folyamatok álltak, a kutatók arra keresték a választ, hogyan, milyen fázisokon keresztül sajátítja el egy kisgyermek az első nyelv alapjait (Gósy, 2017). A 3. életév fontos mérföldkő az anyanyelv-elsajátítás szempontjából, hiszen tipikus fejlődés esetén a gyermekek percpációs bázisa alapszinten kialakul, és hangkörnyezettől függetlenül is képessé válnak a magyar beszédhangok felismerésére (Gósy, 2005). A gyermekek ekkorra elsajátítják az anyanyelvükre jellemző beszédhangokat, és a pergőhang kivételével valamennyi mássalhangzót képesek kiejteni (Gósy, 2005), bár az artikuláció ügyetlensége és a beszédhang-differenciálás későbbi stabilizálódása miatt (Gósy, 2006) kiejtésük még nagymértékben különbözik a felnőttekétől. Ebben az életkorban a gyermekek már akár négy-öt tagú vagy akár hosszabb közléseket, egyszerűbb mondatokat is létrehozhatnak (Gósy, 2005). Egyre többet és szívesen beszélnek, különféle kommunikációs stratégiákat sajátítanak el. Mind a szókincsük, mind a nyelvtani tudásuk egyre gazdagabb, és a pragmatikai kompetenciájuk is fokozatosan fejlődik. Hároméves korra a gyermekek elsajátítják a társalgási stratégiák számos elemét: képesek párbeszéd kezdeményezésére, ismernek több

szóátadási konvenciót, tudnak megfelelően válaszolni, magyarázatot adni (Crystal, 2003). Mivel tipikus fejlődés esetén a gyermekek beszédindulása a lányoknál legkésőbb két éves korra, a fiúknál két és fél éves korra tehető (Gósy, 2005), hároméves korban szükséges a gyermekek nyelvi fejlettségének szűrése (Kas, Lőrök és Bertalan, 2017), és az esetleges elmaradások esetén a mielőbbi fejlesztés megkezdése. Csak ebben az esetben várható, hogy mire a gyermek eljut az iskolakezdéshez, kialakuljon a megfelelő nyelvi tudatossága.

Bár a gyermeknyelvi kutatások döntő többsége főként az első életévekben lezajló fejlődést mutatja be, az anyanyelv-elsajátítás nem zárul le ekkor, de még 6–7 éves korban sem (tulajdonképpen egész életünk folyamán tart, Gósy, 2005). Vizsgálatakor fontos figyelembe venni azt is, hogy szoros összefüggésben áll más kognitív készségek fejlődésével is (például Vakula, 2013). A továbbiakban a tanulmány a magyar gyermekek beszédfejlődésével kapcsolatos eredményeket mutatja be hároméves kortól kamaszkorig. Kitér a beszédszervek változásaira, a kiejtés, a szókincs és a nyelvtan fejlődésére, majd bemutatja a folyamatos beszéd fejlődésének legfontosabb jellemzőit. Nem elhanyagolható szempont a pragmatikai kompetencia fejlődése sem – a tanulmány röviden arról is szól, hogyan alkalmazzák a gyermekek a beszédet a társalgásban való megfelelő részvételre.

A jelen tanulmánynak nem célja a beszédfeldolgozás fejlődésének bemutatása. Ugyanakkor rendkívül fontos annak kiemelése, hogy a beszédprodukción és általában a kommunikációs készségek fejlődésének, illetve majd az írott nyelv megtanulásának feltétele a beszédfeldolgozás megfelelő működése. Hároméves korra ugyan kialakul a hierarchikus beszédfeldolgozási rendszer, de az észlelés, megértés és értelmezés szintje még sokat fejlődik az óvodás (és kisiskolás) kor alatt (Gósy, 2005). A beszédfeldolgozás megfelelő fejlődése (hasonlóan a beszédprodukciónhoz) nagymértékben függ a környezettől, kezdetben a szűkebb családtól, majd később az óvodai és iskolai neveléstől. Meghatározó a szülők nyelvhasználata, az otthoni és az óvodai mesélés (amely nemcsak a szókincset és a szövegértést, de a gondolkodást és az erkölcsöt is fejleszti), a valódi beszélgetések rendszeressége (pl. Gósy, 2005; Tancz, 2009; Vakula, 2015), de például fontos tényező az is, hogy mennyire zajos az óvodai vagy az otthoni környezete a gyermeknek (Balázs és Gósy, 1988; Gósy, 2000).

### A beszédszervek változása hároméves kor után

Agyunk és a beszédképző szerveink hároméves kor után is még fontos változásokon mennek keresztül, amelyek hatással vannak a nyelv és a beszéd elsajátítására, fejlődésére. Az agy méretei és felépítése is változnak az életkorral: az újszülött agyának súlya 350 gramm, a gyermekek agya pubertás korban 1350 gramm (a lányoké némileg kevesebb, a fiúké több), a felnőtteknél az átlag 1400 gramm (Hámori, 2005). Változik az idegrendszer morfológiai struktúrája is: például az idegrostok körüli myelinburkolat lassan fejlődik ki. A mielinizáció, amely a gyorsabb és célzottabb ingerületvezetést teszi lehetővé az agyban, és így az egyes területei között mind több és jobb összeköttetést biztosít, 5–8 éves kor között felgyorsul (Gallai és Vetier, 2011) (a folyamat általában csak 20–25 éves korra fejeződik be; Hámori, 2005). Ennek az érési folyamatnak az eredményeként alakul ki

a lateralitás (agyfélteke-dominancia), amely lehetővé teszi az összetettebb cselekvést és a magasabb szintű gondolkodást (Gallai és Vetier, 2011). A kézdominancia és az agyfélteke-dominancia kialakulása feltétele az iskolaelértségnak (Rácz, 2012).

A tüdőkapacitást nagymértékben befolyásolja a testméret, az életkor és a nem, emellett fontos, hogy a cserélt levegő mennyiségét a légzéstechnika is befolyásolja. Újszülött kortól kezdve a test növekedésével együtt nő a tüdőkapacitás is. A nők és a férfiak között az eltérő testméretek miatt felnőttkorban is különbség van a tüdőkapacitást tekintve (Balázs és Bóna, 2016). Ez különbséget okozhat a levegővételek gyakoriságában vagy akár abban, hogy milyen hangerővel képes valaki beszélni. A gyermekek légzéstechnikája is változik az életkorral. Bár 6–9 éves kor között a gyermekek hallható levegővételei egyre inkább hasonlítanak a felnőttek beszédében jellemző levegővételekre (Gyarmathy és Horváth, 2018), még kilencéves korban is van különbség a gyermekek és a felnőttek beszédlegzése között. Ugyanakkor nem elhanyagolható szempont az sem, hogy a beszéd közbeni (hallható) levegővételek gyakoriságát a beszédtervezési folyamatok is meghatározzák, azaz amikor a gyermekek rövidebb megnyilatkozásokat hoznak létre, az hatással lesz a szünettartásukra és a levegővételeikre is (Redford, 2015).

Születéskor a gyermekek gégeje (függetlenül attól, hogy fiúk vagy lányok) egyforma nagyságú (Vorperian és Kent, 2007). A hangszalagok hossza mintegy tízéves korig nemtől függetlenül kb. 1 cm. Ezért van az, hogy a kisgyermekek hangmagassága és hangterjedelme lényegében egyforma (körülbelül egy oktávnyi terjedelmű), így hang alapján nem állapítható meg, hogy fiút vagy lányt hallunk-e beszélni. Több, kisgyermekekkel végzett vizsgálat azt mutatja, hogy 5–10 éves kor között gyakran magasabb a fiúk alaphangmagassága, mint a lányoké (lásd 1. táblázat). A hormonális érés következtében pubertás korban a hangot tekintve is különböző változások mennek végbe. A gége méretei nagymértékben megnőnek, így a hangszalagok hossza

is megváltozik: a felnőtt nők hangszalagjai körülbelül 1,5–2 cm hosszúak, a felnőtt férfiaké 1,9–2,9 cm közöttiek, és a nők hangszalagjainál vastagabbak. A mutálás során a gége alkotóelemei nem harmonikusan nőnek, ennek következtében átmenetileg mintegy fél évig hangképző szervi ügyetlenség figyelhető meg. A hangszalagok hosszának és rezgő tömegének változásai az alaphangmagasság megváltozását eredményezik: elkülönül egymástól a

női hang és a férfihang (*Balázs és Bóna*, 2016). Már tizenhárom éves korban is jól hallható a különbség: *Auszmann és Neuburger* (2014) a lányoknál átlagosan 198 Hz-es, a fiúknál 146 Hz-es alaphangmagasságot mért. Felnőttkorra még nagyobb lesz a két nem alaphangmagasságában az eltérés: *Markó* (2015) a nőknél 198 Hz-es átlagos alaphangmagasságot, a férfiaknál pedig 114 Hz-es átlagos alaphangmagasságot adatolt.

Életkor	Átlagos alaphangmagasság (Hz)	
	Fiúk	Lányok
5 évesek (Tóth, 2014)	261	262
6–7 évesek (Deme, 2012)	288	272
7 évesek (Beke és Horváth, 2015)	241	236
8 évesek (Beke és Horváth, 2015)	232	235
9 évesek (Beke és Horváth, 2015)	224	239
10 évesek (Tóth, 2014)	255	246

1. táblázat: Az alaphangmagasság változása gyermekkorban

A toldalékcső méretei is változnak a gyermekek növekedésével. Születéskor a toldalékcső hossza hozzávetőlegesen 6–8 cm; ez a felnőtt nőknél mintegy 14,1–15 cm-re nő, a férfiaknál 16,9 cm, de akár 18 cm is lehet (*Gósy*, 2004; *Vorperian és Kent*, 2007). Az állkapocs, a nyelv és az ajkak növekedése a két nemnél eltérő fejlődési ütemet mutat: a lányok esetében átlagosan tizenhat éves korig, a fiúknál tizennyolc éves korig tart. 7–10 éves kor között éri el az arc alsó részének növekedése a felnőttkorra jellemző arányokat, a nyelv és az ajkak hirtelen, ugrásszerű fejlődése 9 és 13 éves kor között figyelhető meg (*Hirschberg, Hacki és Mészáros*, 2013). Az általában 6–7 éves korban kezdődő fogváltás is átmenetileg befolyásolja a beszédképzést: a tejfogak kiesése és a maradandó fogak kibújása közötti időben a fogazat részleges hiánya átmenetileg megváltoztathatja a beszéd artikulációs (és akusztikai) sajátosságait. Szintén hatással van az artikuláció jellemzőire (különösen a labiodentális [f, v], az alveoláris, főképp az [s, z, ts, dz] vagy a posztalveoláris hangok [ʃ, ʒ, tʃ, dʒ] képzésére), hogy a maradandó fogazat kialakulása után sokan fogszabályzót kapnak, de az esetek döntő többségében a fogszabályozó készülék

által okozott artikulációs zavar mindössze egy–három hétig tart (*Götz*, 2013).

### Az artikuláció változása kisgyermekkorától kamaszkorig

Hároméves korra a magyar gyermekek (más anyanyelvű gyermekekhez hasonlóan) már az adott nyelvre jellemző módon ejtik a magánhangzókat (bár a felnőtteknél nagyobb magánhangzótérben és sokkal variábilisabban; vö. *Deme*, 2012), és a mássalhangzók ejtése is egyre pontosabb. Az artikuláció fejlődése szoros kapcsolatban áll az artikulációs szervek növekedésével, azok ügyesedésével, illetve a percepció folyamatokkal is (*Gósy*, 2005). Ez utóbbi azt jelenti, hogy a gyermek csak akkor fogja tudni megfelelően kiejteni az adott beszédhangot, ha képes megfelelően észlelni, illetve megkülönböztetni más beszédhangoktól. Ezért van az, hogy például a rövid-hosszú magánhangzók időtartam szerinti elkülönülése a spontán beszédben csak hétéves kor után válik felnőttszerűvé (azaz a felnőttek ejtéséhez hasonlóvá), mivel a stabil percepció megkülönböztetésük is erre az életkorra tehető (*Gósy*, 2005). Természetesen már egész kicsi korban is ejtenek rövid és hosszú

magánhangzókat és mássalhangzókat a gyermekek, de ez még nem a felnőttek spontán beszédére jellemző módon történik.

A magánhangzók artikulációjának fejlődése fokozatosan változik hároméves kor után is (Krepsz, 2018), és tizenhárom éves korra válik a felnőttekéhez hasonlóvá (Auszmann, 2016). A fejlődés még ebben az életkorban sem fejlődik be, mivel a fiúk és a lányok közötti ejtésbeli különbség még ekkor sem felnőttszerű (Auszmann, 2016).

A mássalhangzók ejtése is egyre pontosabb lesz az életkor előrehaladtával. A pergőhang és a laterális közelítőhang (a *r* és a *l*) kiejtése sokáig nehézséget okoz a kisgyermekeknek. Emellett azoknak a beszédhangoknak az artikulációja (és ezáltal akusztikai jellemzői) is változik, amelyeket már ki tudnak ejteni az adott nyelvre jellemzően a gyermekek. A magyar réshangok akusztikai szerkezetében például 6–7 éves kor között figyelhető meg jelentős változás (Grácsi, Krepsz és Neuburger, 2017), de a folyamat még tinédzserkorban is tart. Ugyanez igaz a felpattanó zárhangokra is, amelyek közül egyes hangok ejtése még tizenhárom éves korban sem felnőttszerű (Bóna és Auszmann, 2014).

A szegmentális szint időzítési jellemzői között elemezték a szóidőtartamokat és a toldalékolt szavakon belül a morfémák időtartamarányait is (Horváth, 2014; Krepsz és Gósy, 2017). Az eredmények szerint a négyévesek beszédében még nem, de a hatéveseknél már a felnőttekhez hasonlóan érvényesül a kiegyenlítődségi tendencia mind a tömorfémákat, mind a toldalékolt alakokat tekintve (Krepsz és Gósy, 2017). A beszéd további temporális jellemzőiről egy későbbi alfejezetben lesz szó.

### A szókincs változása

A szókincs nagyságának fejlődése, változása az anyanyelv-elsajátítás során látványos, ugrásszerű, ugyanakkor nem egyenletes és nagy egyéni különbségeket mutat. A felnőtt emberek szókincse sem egyforma, és a bővülése az egész életen át tart (Gósy, 2005). A mentális

lexikonban tárolt szavak mennyiségéről talán csak az első száz szó elsajátításáig vannak relatíve pontos adataink – ekkor is elsősorban a produkció oldaláról tudjuk vizsgálni a szókincset, a receptív szókincs nagyságára csak következtetni tudunk. Különböző kutatások szerint a hároméves gyermekek 150–1000 szót ismernek, más adatok szerint ebben az életkorban a gyermekek expresszív szókincse 900–1000, míg receptív szókincse 2000–3000 szó (Pléh, 2006). Négyévesen az expresszív szókincs 1500–2000 szóra tehető, az iskoláskor kezdetén mintegy 2500 szó (Pléh, 2006). Nagy (1978; 1980) az 1980-as Prefer-vizsgálat során azt találta munkatársaival, hogy az öt éves gyermek receptív szókincséhez képest az öt és fél évesek szókincse 4,9 százalékponttal, a hatéveseké 10 százalékponttal, a hat és fél évesé 15,4 százalékponttal, míg a hét éveseké 21,1 százalékponttal nagyobb. Ez azt jelenti, hogy az öt évesek szókincse 80%-a a hét éves gyermekek szókincsének. A szókincs terjedelmét illetően a különböző nyelvekre vonatkozóan eltérő eredményeket olvashatunk a szakirodalomban. Ennek az is lehet az oka, hogy amíg a magyar toldalékoló, addig az angolban például előljárószókkal fejezik ki a különböző eseteket. Vagyis amit a magyar gyermek egy szóval fejez ki, azt az angol gyermek (és felnőtt) gyakran két szóval mondja. Ezért lehet az, hogy például Clark (1995) az öt éves amerikai gyermekek szókincsét 14000 szóra becsüli.

Az írásbeliség elsajátítása, az intézményesített oktatás nagy hatással van a szókincs gyarapodására is. Az olvasás mennyisége szignifikánsan befolyásolja a szókincs nagyságát és egyben a szövegértési teljesítményt is (összefoglalásként a témáról lásd Cs. Czachesz, 2014).

A mennyiségi növekedés mellett minőségi változások is történnek a szókincsben. A gyermek kezdetben leginkább főneveket használ. 3–4 éves kor közé tehető az ún. verbális mámor időszaka (Gósy, 2005). Sugárné (1985) vizsgálatai szerint az életkor növekedésével a főnevek nagy száma mellett egyre nagyobb arányban jelennek meg más szófajú szavak is, ami a gyermek kognitív fejlődésére és a közlési szándékára vezethető vissza.

A szókincs fejlődését, a szóelőhívás jellemzőit gyakran vizsgálják szóasszociációs tesztekkel. Több ismert kutatás készült magyar anyanyelvű gyermekekkel is: a legelső *Cser János* nevéhez fűződik, aki 1939-ben vizsgálta ezzel a módszerrel a magyar gyermekek szókincsét. *Neuberger* (2008) kiscsoportos (négyévesek) és nagycsoportos óvodások (hatévesek) körében végzett szabad szóasszociációs tesztet (a feladat során mindenféle megkötés nélkül kellett a gyermekeknek szavakat mondaniuk), és elemezte, hogyan hat az életkor és a szociális helyzet a gyermekek szókincsére. Eredményei szerint mindkét faktor fontos befolyásoló tényező: a nagycsoportosok több szót tudtak aktiválni, mint a kiscsoportosok, illetve az iskolázatlan szülők gyermekeinek szóaktiválása mind mennyiségében, mind minőségében eltért az értelmiségi szülők gyermekeiétől. Az értelmiségi családból származó gyermekek több szót aktiváltak: ez egyrészt jelentheti azt, hogy jobb a mentális lexikonhoz való hozzáférésük, másrészt pedig azt, hogy szívesebben vesznek részt a verbális kommunikációban, de arra is utalhat, hogy nagyobb a szókincsük, mint az iskolázatlan szülők gyermekeinek. A két csoport teljesítménye közötti minőségi különbségek abban mutatkoztak meg, hogy az értelmiségi családból származó gyermekek változatosabb asszociációkat produkáltak.

A szóasszociációk minősége és mennyisége a későbbi életkorokban is fejlődést mutat. *Gósy* és *Kovács* (2001) eredményei szerint szignifikáns különbség volt a tizenkét és a tizenhárom évesek szóasszociációinak mennyiségében: az idősebb gyermekek hívtak elő több szót ugyanannyi idő alatt. *Libárdi* (2017) szóismerteti tesztjében a tizennégy, tizenhat, tizennyolc éves korú gimnazisták teljesítménye között is volt különbség, de ez leginkább a tizennégy évesek és a másik két életkori csoport között mutatkozott meg. A tizenhat és tizennyolc évesek egymáshoz hasonlóan teljesítettek.

A szókincs nemcsak mennyiségileg változik, hanem egyfajta átrendeződés is megfigyelhető benne. *Horváth* (2016) hét-, nyolc- és kilencéves gyermekek narratíváinak szavait vizsgálva azt találta, hogy a hét- és nyolcéve-

seknél még a *játszik* szó az első, illetve második leggyakoribb tartalmas szó a gyermekek beszédében, a kilencéveseknél azonban már megelőzi például az *iskola* szó előfordulása. Egy másik kutatás szerint (*Neuberger*, 2014) a kilencéveseknél még megmarad a *játszik* szó kitüntetett szerepe a spontán beszédben, de tizenegy éves korra csökken az előfordulási gyakorisága, tizenhárom éves korban pedig már nem szerepel a tíz leggyakoribb szó között. Természetesen az előforduló leggyakoribb szavakat nagymértékben befolyásolja az, hogy milyen témáról beszélnek a gyermekek. Az idézett vizsgálatokban a napi időtöltésükről kellett beszélniük. A szókincsben, illetve a szóelőhívási folyamatokban a későbbi életkorokban is nagy különbségeket találunk (*Lengyel*, 2011), az átrendeződés gyakorlatilag élethosszig tartó folyamat.

Kérdés azonban, hogy mit jelent egy szó ismerete. A sikeres kommunikációhoz nem elegendő, hogy csupán a szavak hangalakját ismerjük, hanem tudnunk kell a jelentésüket, és ismernünk a lehetséges kapcsolódásaikat is (*Gósy*, 2005). Csecsemőkorban a gyermek még a közvetlen tapasztalati információkat használja fel a fogalomalkotáshoz, és fokozatosan jut el a fogalmi fejlődés során a felnőttkori absztraktabb, a nyelv által strukturált fogalmakig (*Csépe, Győri és Ragó*, 2007. 296. o.). A nyelvi tudatosság, amelynek része a szótudat is, fokozatosan alakul ki a gyermek megismerő tevékenységével és nyelvi fejlődésével párhuzamosan (*Adamikné*, 2006). A gyermek kibontakozó gondolkodásának példái a gyermeknyelvi produktumok, amelyek sokszor nagyon kreatív nyelvhasználatról tanúskodnak. A gyermeki szóalkotási módok között találunk példát szórövidítésre (*lakatajt* 'olyan ajtó, amin lakat van'), szóképzésre (*aluda* – 'hálószoba, ágy'), kontaminációra (*pami* – 'papi x mami'), a morfológiai tagolási határ elcsúsztatására (*Kimosod a kámat?* – a kádat helyett), vagy például gyermeki etimologizálásra (*Adamikné*, 2006; *Egerszegi*, 2012). Ez utóbbi főként a 4–5 éves korosztályra jellemző (*Egerszegi*, 2012).

A szójelentések megtanulásának egyik lehetséges módja az, ha a szülők, majd a gon-

dozók és a tanárok meghatározzák, definiálják az adott jelentést (Nagy-Varga, 2014; Bóna és Imre, 2017). A tanulás szempontjából fontos, hogy a gyermek maga is tudjon definíciókat készíteni (Bóna és Imre, 2017). A szókincs fejlődése és a definíciós készség összefüggésben állnak egymással. Az ötévesek definícióalkotási stratégiái kevésbé változatosak, mint a hét- és kilencévesekéi, és a magasabb gondolkodási műveletekről árulkodó fölérendelt fogalom használata még nem jelenik meg náluk mint stratégia. Ez utóbbi már jelen van a hétéveseknél (Bóna és Imre, 2017). Az óvodások sokkal nagyobb arányban támaszkodnak a szó szerinti jelentésre az idiómák értelmezésében, mint a nagyobbak, és gyakoribb náluk a „nincs válasz” kategóriája is (Bóna és Imre, 2017). A kamaszoknál (16–17 évesek) már egyáltalán nem jellemző, hogy a definícióalkotási feladat során nem adnak választ valamelyik fogalomra (Nagy-Varga, 2014).

### A beszéd grammatikai komplexitásának fejlődése

A harmadik évre a gyermekek majdnem teljes biztonsággal használják a ragokat, a jeleket és az igeidőket (Bunta, Bóna és Gósy, 2016). Hároméves kor után megjelennek a több tagmondatból álló összetett mondatok, egyre kevesebb lesz a túláltalánosításból adódó alaktani tévesztés, kiépülnek a paradigmatis rendszerek is. Az öt-hat évesek számára már nem okoz problémát a toldalékolásnál a szóvégi hang nyújtása (*almá-t*), a kötőhang (*arc-ot*), illetve a rövidülés (*kez-et*). Egyes kutatók szerint a nyelvtan elsajátítása öt-hat éves korban befejeződik, de a tapasztalatok azt mutatják, hogy a nyelvtani fejlődés még tovább tart, egyes nyelvtani szerkezetek használata csak nyolcéves kor után szilárdul meg (Pléh, Palotás és Lőrök, 2002). 5-6 éves korban a ritka tőtípusok (*majm-ot*, *lov-at*) még nehézséget jelenthetnek a gyermekeknek (Gósy, 2005).

A grammatikai ismeretek kialakulásának tekintetében kiemelkedő fontosságú az isko-

lakezdés időszaka, hiszen a nyelvi tudatosság megléte feltétele az iskolai tanulásnak, a fonológiai tudatosság kialakulása az olvasástanulás feltétele (A. Jászó, 2006; Jordanidisz, 2017). Éppen ezért több kutatás foglalkozott a hatéves korú és kisiskolás magyar gyermekek beszédének komplexitásával (pl. Horváth, 2006; Laczkó, 2011; Neuberger, 2014; Horváth, 2017a). A vizsgálatok megállapították, hogy a hatévesek több és változatosabb alá- és mellérendelő szerkezetet használnak, mint a fiatalabbak (Laczkó, 2011), de ebben az életkorban még a tárgyias szerkezetek használata dominál (Neuberger, 2014). Az intézményesített oktatás, az írott nyelv elsajátítása során a nyelvi tudatosság tovább fejlődik (Adamikné, 2006), ez pedig hatással van a spontán beszéd grammatikájára is. Az életkor előrehaladtával egyre nagyobb számban jelennek meg az összetett mondatok a gyermekek beszédében, és egyre inkább nő a határozók és jelzők használatának aránya is (Neuberger, 2014). Ugyanakkor nagy egyéni különbségek figyelhetők meg a gyermekek között ebben a tekintetben is, és nem elhanyagolható az sem, hogy milyen a gyermek beszédkedve, azaz milyen hosszan és szívesen beszél a vizsgálatokhoz rögzített hanganyagokon (Horváth, 2017a).

### A folyamatos beszéd jellemzői

Hároméves korban a gyermekek már 3–5 szavas mondatokkal kommunikálnak, beszédükben megjelennek az összetett mondatok, és egyre többször vesznek részt valódi dialógusokban is (Albertné, 2004). Az óvodások beszédére egészen hatéves korig leginkább a szituatív beszéd jellemző. Ebben az időszakban ugyanis a gyermek által mondottakat nagymértékben kiegészítik a szituáció adta kimondatlan információk. Ez azt jelenti, hogy ahhoz, hogy a felnőtt megértse a gyermek által elmondottakat, szükséges a beszédhelyzet, a nem nyelvi tényezők ismerete is. A kontextusos beszéd, azaz amikor maga a szöveg tartalmazza a feldolgozásához szükséges minden információt, 5–6 éves kortól kezd kialakulni. Természetesen a szituatív beszéd a

felnőttekre is jellemző, megjelenése függ a beszédhelyzettől, illetve a közös előismeretektől (Albertné, 2004).

A gondolkodás komplexebbé válásával a beszédben is egyre összetettebb mondatok jelennek meg, amelyek a beszédtervezési folyamatok bonyolultabb működését feltételezik. A beszédprodukciónak rejtetten működő folyamatairól a megakadásjelenségek nyújtanak információt (Gósy, 2005). Ezek közé a jelenségek közé soroljuk a hezitálást, a nyújtást, a töltelékszót, az újraindítást, az ismétlést, a szünetet a szóban jelenségeket és a hibajavításokat (vö. Roberts, Meltzer és Wilding, 2009). A magyar szakirodalomban ide soroljuk az összes hibajelenséget is a javítás tényétől függetlenül (Gósy, 2005), amelyek közé a következők tartoznak (Gyarmathy, 2015; a zárójelben szereplő példák a „Nyelvbtlás”-korpusz 6. részéből származnak, Gósy et al. szerk., 2009): téves szó (*Járt ma itt a bádogos, mármint a kőműves?*), téves kezdés (*Felhívtad a pa □ a mamádat?*), „nyelvem hegyén van” jelenség (*ha kölcsönadod az izédet, amivel könyveket a könyvtárból, na □ tudod □ olvasójegyedet, akkor elintézem helyetted*), grammatikai hiba (*nem vagyunk beszélő viszonyal*), kontamináció (két nyelvi jel vegyülése, például: *meg kell mondjam, nekem tiszta a lelkifurdalásom 'tisza a lelkiismeretem x nincs lelkifurdalásom'*), sorrendiségi hibák (perszeveráció: *verbalításban jobbak a nőbbek nők*, anticipáció: *Mi a prombléma?*, metatézis: *belelóg a szemem a hajamba*) és egyszerű nyelvbtlás (*biztos, hogy van tapasztalatok 'tapasztalatotok'*). Vannak olyan jelenségek is, amelyek több tervezési szintre is visszavezethetők. A megakadások gyakran egymás mellett, akár sorozatot alkotva is megjelenhetnek (Gósy, 2012). A különböző anyanyelvű gyermekek beszédének vizsgálata azt mutatja, hogy az életkor nemcsak a megakadások megjelenésének a gyakoriságára, hanem a megakadástípusok arányaira is hatással van (pl. Carlo és Watson, 2003).

A magyar gyermekek beszédében előforduló megakadásjelenségekkel számos vizsgálat foglalkozott. Ezekben sokszor eltérő gyakorisági adatokat olvashatunk (l. 2. táblázat), ez a nagy egyéni különbségekre, illet-

ve a különböző mértékegységekre, elemzett típusokra és beszédhelyzetekre vezethető vissza. Neuberger (2014) 6–13 éves kor közötti gyermekek spontán beszédében vetette össze a megakadások gyakoriságát és típusait. Eredményei szerint a legritkábban a hétévesek, a leggyakrabban a tizenhárom évesek produkáltak megakadást – ha a megakadások percenkénti előfordulását vesszük figyelembe. Az 2. táblázatban szereplő adatok szerint a 6–7 évesek egyes csoportjaiban 14,3, illetve 10,8 megakadás fordul elő percenként (Neuberger, 2014), míg más gyermekeket vizsgálva mindössze 7 (Horváth, 2006), illetve 6,4 és 8,2 (Horváth, 2017b). Bóna (2015) hat-, kilenc- és tizenhárom éves iskolások beszédében elemezte a megakadásokat úgy, hogy ugyanazon beszélőktől különböző beszéd típusokban rögzített hanganyagot. Az eredmények szerint a beszéd típus nagyobb hatással volt a megakadások gyakoriságára, mint az életkor. Egyik beszéd típusban sem volt szignifikáns különbség az összes megakadás gyakoriságában a három adatközlői csoport között. A gyermekeknél adatolt megakadások típusainak aránya különbözött a felnőttek beszédére jellemző arányoktól (például Gósy, 2003): a gyermekeknél nem minden esetben a hezitálás lett a legnagyobb arányban előforduló megakadástípus, hanem a nyújtás. E jelenség nem egyedülálló, mivel hasonló eredményt kapott például Deme és Markó (2013) is. Az ő adataik szerint a gyermekeknél kétszer gyakoribbak voltak a nyújtások, mint a felnőtteknél. Emellett az is jellegzetes volt, hogy az életkor előrehaladtával nőtt a töltelékszók előfordulása a gyermekek beszédében (Bóna, 2015).



Életkor (Forrás)	Gyakoriság
6–7 éves óvodások (Horváth, 2006)	7 megakadás/perc
6 évesek (Neuberger, 2014)	17,5 megakadás/100 szó; 14,3 megakadás/perc
6 évesek (Horváth, 2017b)	8,7 megakadás/100 szó 6,4 megakadás/perc
7 évesek (Neuberger, 2014)	13,7 megakadás/100 szó; 10,8 megakadás/perc
7 évesek (Horváth, 2017b)	10,2 megakadás/100 szó; 8,2 megakadás/perc
8 évesek bizonytalansági megakadásai (Szabó, 2008)	11,14 szó/megakadás; 7,5 megakadás/perc
9 évesek (Horváth, 2014)	9,1 megakadás/perc
9 évesek (Neuberger, 2014)	17,3 megakadás/100 szó; 14,9 megakadás/perc
9 évesek (Horváth, 2017b)	10,4 megakadás/100 szó; 7,7 megakadás/perc
11 évesek (Neuberger, 2014)	16,1 megakadás/100 szó; 14,0 megakadás/perc
13 évesek (Neuberger, 2014)	17,1 megakadás/100 szó; 16,4 megakadás/perc
14–15 évesek (Imre és Horváth, 2010)	12,3 megakadás/perc
22–45 évesek (Gósy, 2003)	10,1 szó/megakadás

2. táblázat: A megakadások gyakorisága különböző életkorokban

A beszéd folyamatosságának megítélését nagyban befolyásolják a temporális jellemzők (beszédtempó, artikulációs tempó, szünettartás) is. Amíg a beszédtempó a tervezési folyamatoktól és a szünettartástól is függ, addig az artikulációs tempó elsősorban az artikulációs szervek működésének gyorsaságával áll összefüggésben. Az életkor előrehaladtával a beszédtempó és az artikulációs tempó gyorsul, bár ez a gyorsulás nem egyenletes, illetve nem mutatható ki évről évre (Horváth, 2016). Neuberger (2014) eredményei szerint a hatévesek rövidebb beszédszakaszokban, hosszabb szünetekkel tagolva beszélnek, mint a kisiskolások és a kamaszok, majd a beszédük az életkor előrehaladtával fokozatosan folyamatosabbá válik. Ez azt jelenti, hogy a szünettől szünetig terjedő beszédszakaszok időtartamai nőnek, míg a szünetidőtartamok csökkennek. A beszédprodukción egyre komplexebbé válásával a kitöltött szünetek

gyakorisága és aránya is nő a beszédben, azaz a gyermekek egyre többet hezitálnak (Lackó, 1991; Neuberger, 2014). Az életkor azt is befolyásolja, hogy milyen típusú szünetet tartanak nagyobb arányban a gyermekek a beszédben: a 8–9 évesek a felnőttekhez hasonló arányban tartanak tagoló funkciójú szüneteket, míg a kisebb gyermekeknél nagyobb a megakadásokhoz kapcsolódó szünettartás aránya (Gyarmathy és Horváth, 2018). Igen jelentősek az egyéni különbségek a szünetek előfordulásának gyakoriságában: Vakula és Krepsz (2018) vizsgálatai szerint a szünettartás gyakorisága ötéveseknél 11,1–28,9 db/perc; hétéveseknél 5,1–27,2 db/perc; kilencéveseknél 8,9–36,2 db/perc is lehet.

Az iskolai teljesítmény és előrehaladás szempontjából annak a vizsgálata is fontos, hogy a gyermekek hogyan képesek összefüggő szövegeket alkotni, milyen tartalmi és nyelvi jellemzői vannak a szövegalkotásnak. A 3–4

évesek még nem képesek képsor segítségével sem összefüggő történeteket alkotni, inkább csak felsorolják a szereplőket, megneveznek egy-egy cselekvést az egyes képek alapján. A 6–7 évesek ugyanazon képsorozatról mondott történetei már sokkal koherensebbek, ők már képesek strukturált szöveget létrehozni (Murányi, 2018). Ugyanakkor még kihívás ebben az életkorban is a szóbeli történetmesélés, a történetek felépítése hiányos, általában a bevezetés és a befejezés szövegrésze marad el (Csákberényiné és Hajdu, 2011). Zsák (2017) 6, 9 és 17 évesek történetmesélését vizsgálta ugyanazon képsor alapján. A három életkori csoport között nem volt különbség a történetek hosszában, ugyanakkor a minőségük (strukturáltság, szókincs stb.) nagy életkori különbségeket mutatott. A hatévesek még nem összefüggő egészként tekintettek a képsorra, hanem egyesével nézték és értelmezték a képeket, így nem is jöhetett létre koherens szöveg. A kilencévesek már gyakrabban említettek ok-okozati összefüggéseket, de még az ő szövegalkotásukat is töredezettség jellemezte. Ezzel szemben a tizenhét évesek történetben gondolkodtak, közléseik változatosabbak, színesebbek voltak mind a szókincset, mind a grammatikai megformálást tekintve, mint a másik két (fiatalabb) korosztályé.

### A társalgásban való részvétel

Az anyanyelv-elsajátítás fontos része az is, hogy a gyermekek (a grammatikai és lexikai ismeretek mellett) megtanulják, hogyan tudják megfelelően használni a nyelvi ismereteiket a hétköznapi szituációkban. Ez a pragmatikai kompetencia fejlődésével áll összefüggésben. A társalgási stratégiák elsajátítása már nagyon korai életkorban elkezdődik, és hároméves korra a gyermekek már számos elemet alkalmaznak is (lásd a bevezetést) (Crystal, 2003). Magyar óvodások társalgását elemezve azt találták, hogy a gyermekek a felnőtteknél sokkal hosszabb szüneteket tartottak, és a hallgatások időtartamai is szignifikánsan hosszabbak voltak. Amíg a felnőttekre

főként az együttműködő stratégia volt jellemző, addig a 4–5 éves óvodásoknál a versengés dominált (Szabó és Tóth, 2012). Az iskolában a gyermekeknek új nyelvi követelményeknek kell megfelelniük, az írott nyelv elsajátítása mellett új szavakat, szakszókincset, nyelvi formákat elsajátítaniuk, illetve meg kell tanulniuk egy metanyelvet, amellyel a nyelvről is lehet beszélni (Crystal, 2003). El kell sajátítaniuk udvariassági formákat, és egyre többféle formális beszédhelyzetben kell megnyilatkozniuk. Az osztálytermi kommunikáció egy specifikus beszédhelyzet, amelynek kutatása hazánkban is egyre nagyobb teret kap mind a tanári kommunikáció, mind a diákok beszédének vizsgálata szempontjából (Asztalos, 2015).

### Kitekintés

A tanulmány a magyar gyermekek beszédfejlődésének legfontosabb jellemzőit tekintette át óvodáskortól kamaszkorig. Természetesen sok más aspektust is figyelembe kell venni, amikor egy-egy gyermek vagy gyermekcsoport nyelvi fejlődését vizsgáljuk. A gyermekek egyéni képességei mellett meghatározó a családi háttérük, a szociális státuszuk, az óvónők és a tanítók kommunikációja stb. is. Nagy különbségek vannak az egynyelvű és a kétnyelvű gyermekek nyelvi és beszédfejlődésében is.

A tapasztalatok és a kutatások is azt mutatják, hogy még iskoláskorban is nagy szükség van a gyermekek beszédfeldolgozásának és szóbeli megnyilatkozásainak célzott fejlesztésére. A megfelelő beszédkézség és beszédértés feltétele az iskolai sikerességnek és a felnőtt életben való könnyebb boldogulásnak.

### Felhasznált irodalom

- Adamikné Jászó Anna (2006): A nyelvi tudatosság fejlődése az anyanyelv elsajátítása során. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, **6.** 1–2. sz., 5–23.
- Asztalos Anikó (2015): A tanórai beszédfejlesztést támogató óratervezési stratégiák. *Anyanyelvpedagógia*, **8.** 2. sz.

- URL: <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=571>
- Auszmann Anita (2016): *Magyar gyermekek magánhangzóinak akusztikai-fonetikai jellemzői*. Doktori értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- Auszmann, A. és Neuberger, T. (2014): Age- and gender-related differences in formant structure during the stabilization process of vowels. In: *Proceedings of the Olomouc Linguistics Colloquium 2014*. 663–676.
- Balázs Boglárka és Bóna Judit (2016): Életkori sajátosságok a beszédképzésben és a beszédfeldolgozásban. In: Bóna Judit (szerk.): *Fonetikai olvasókönyv*. ELTE BTK Fonetikai Tanszék, Budapest, 7–19.
- Balázs Boglárka és Gósy Mária (1988): Környezetünk hangjelenségeinek hatása a beszédre. *Fül-, Orr-, Gégegyógyászat*, **34.** sz., 145–150.
- Beke András és Horváth Viktória (2015): Kisiskolások alaphangmagasságának variabilitása. *Beszédkutató*, **23.** 133–147.
- Bóna Judit (2015): 6–13 éves iskolások megakadást különböző beszéd típusokban. *Anyanyelv-pedagógia*, **8.** 2. sz.  
URL: <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=569>
- Bóna, J. és Auszmann, A. (2014): Voice onset time in language acquisition: Data from Hungarian. In: Fuchs, S., Grice, M., Hermes, A., Lancia, L. és Mücke, D. (szerk.): *Proceedings of the 10th International Seminar on Speech Production (ISSP)*. Köln. 41–44.
- Bóna Judit és Imre Angéla (2017): Szójelentések meghatározása 5 és 9 éves kor között. *Beszédkutató*, **25.** 185–203.
- Bunta, F., Bóna, J. és Gósy, M. (2016): HU-LARSP: Assessing children's language skills in Hungarian. In: Fletcher, P., Ball, M. J. és Crystal, D. (szerk.): *Profiling Grammar: More Languages of LARSP*. Multilingual Matters Ltd., Bristol, 80–98.  
<https://doi.org/10.21832/9781783094875-007>
- Carlo, E. J. és Watson, J. B. (2003): Disfluencies of 3- and 5-year old Spanish-speaking children. *Journal of Fluency Disorders*, **28.** 1. sz., 37–53.  
[https://doi.org/10.1016/S0094-730X\(03\)00004-4](https://doi.org/10.1016/S0094-730X(03)00004-4)
- Clark, E. (1995): Later lexical development and word formation. In: Fletcher, P. és MacWhinney, B. (eds): *The Handbook of Child Language*. Basil Blackwell, Oxford, 127–168.
- Crystal, D. (2003): *A nyelv enciklopédiája*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Cs. Czachesz Erzsébet (2014): A szókinccs és az olvasás kapcsolata az iskoláskor előtt. *Könyv és Nevelés: Az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet folyóirata*, **16.** 2. sz., 64–72.
- Csákberényiné Tóth Klára és Hajdu Tünde (2011): Az iskolába lépő gyerekek szóbeli szövegalkotásának jellemzői. *Anyanyelv-pedagógia*, **4.** 3. sz.  
URL: <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=332>
- Csépe Valéria, Győri Miklós és Ragó Anett (2007, szerk.): *Általános pszichológia 2. Tanulás, emlékezés, tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Deme Andrea (2012): Óvodások magánhangzóinak akusztikai jellemzői. In: Markó Alexandra (szerk.): *Beszédtudomány: az anyanyelv-elsajátítástól a zöngékezdési időig*. ELTE–MTA, Budapest, 77–99.
- Deme, A. és Markó, A. (2013): Lengthenings and filled pauses in Hungarian adults' and children's speech. In: Ecklund, R. (ed.) *Proceedings of DiSS 2013, The 6th Workshop on Disfluency in Spontaneous Speech*. KTH Royal Institute of Technology, Stockholm, 21–24.
- Egerszegi Anna (2012): Az etimologizálás jeleniségének vizsgálata óvodás korú gyermekek nyelvhasználatában. *Anyanyelv-pedagógia*, **5.** 1. sz.  
URL: <http://www.anyp.hu/cikkek.php?id=376>
- Gallai Mária és Vetier Anna (2011): Mozogj, érzekelj, légy aktív és egészséges! – Testi növekedés, motoros és érzékszervi fejlődés, valamint az egészség. In: Danis Ildikó, Farkas Mária, Herczog Mária és Szilvási Léna (szerk.): *A koragyermekkori fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest, 102–144.
- Gósy Mária (2000): *A hallástól a tanulásig*. Nikol Kkt, Budapest.
- Gósy Mária (2004): *Fonetika, a beszéd tudománya*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Gósy Mária (2005): *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Gósy Mária (2012): Sorozatmegakadások mintázata a spontán beszédben. *Beszédkutató* **20.** 107–131.
- Gósy Mária (2017): Anyanyelv-elsajátítás: kutatási irányok, módszerek, lehetőségek. In: Bóna

- Judit (szerk.): *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 9–33.
- Gósy Mária és Kovács Magdolna (2001): A mentális lexikon a szóasszociációk tükrében. *Magyar Nyelvőr*, **125**. 3. sz., 330–354.
- Götz Gergely (2013): A fogszabályozó készülékek hatása a hangképzésre. *Beszédkutatás*, **21**. 271–277.
- Grác Tekla Etelka, Krepsz Valéria és Neuberger Tilda (2017): *A z, sz, s hangok akusztikai szerkezete az anyanyelv-elsajátítás során*. Előadás a Magyar Fonetikai, Foniátriai és Logopédiai Társaság Kongresszusán. Budapest, 2017. június 17.
- Gyarmathy Dorottya és Horváth Viktória (2018): A néma szünetek sajátosságai óvodások és kisiskolások spontán beszédében. *Beszédkutatás* **26**., 134–155.
- Hámori József (2005): *Az emberi agy aszimmetriái*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs.
- Hirschberg Jenő, Hacki Tamás és Mészáros Krisztina (2013): *Foniátria és társtudományok II*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Horváth Viktória (2006): A spontán beszéd és a beszédfeldolgozás összefüggései gyerekeknél. *Beszédkutatás*, **14**. 134–146.
- Horváth Viktória (2016): Kisiskolás gyermekek spontán beszédének jellemzői. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, **16**. 1. sz.  
<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2016.1.002>
- Horváth Viktória (2017a): Közlések grammatikai szerkesztettsége 6–9 éves gyermekek narratíváiban. *Anyanyelv-pedagógia*, **10**. 4. sz. 5–18.  
URL: <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=703>
- Horváth Viktória (2017b): Megakadásjelenségek és időzítési sajátosságai 6–9 éves gyermekek spontán narratíváiban. In: Bóna Judit (szerk.) *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 97–120.
- Jordanidisz Ágnes (2017): Magyar anyanyelvű gyermekek fonológiai tudatosságának fejlődése 4 és 10 éves kor között. In: Bóna Judit (szerk.): *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 203–220.
- Kas Bence, Lőrík József és Bertalan Regina Frida (2017): A korai nyelvi-kommunikációs fejlettség új mérőeszköze, a MacArthur-Bates Kommunikatív Fejlődési Adattár 3. (KOFA-3) alapjai és gyakorlati alkalmazási lehetőségei. *Logopédia*, **2**. 1. sz., 41–56.
- Krepsz Valéria (2018): *Akusztikai-fonetikai jellemzők a spontán beszéd elsajátításában*. Doktori értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- Krepsz Valéria és Gósy Mária (2017): Morfémaidőztési sajátosságok az anyanyelv-elsajátításban. In: Bóna Judit (szerk.): *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 141–168.
- Lackó, M. (1991): The interrelation of articulation rate and pauses in children's speech. In: Gósy, M. (ed.): *Temporal Factors in Speech. A collection of papers*. HAS Research Institute for Linguistics, Budapest, 139–151.
- Laczkó Mária (2011): Óvodások és kisiskolások spontán mondatalkotási folyamatai. *Magyar Nyelvőr*, **135**. 4. sz., 440–459.
- Lengyel Zsolt (2011): A szóasszociációs vizsgálatok újabb eredményei. *Hungarológiai Évkönyv*, **12**. 179–191.
- Libárdi Péter (2017): *A mentális lexikon több szempontú vizsgálata*. Doktori értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- Markó Alexandra (2015): *A spontán beszéd prozódiai szerkezete. Időzítés és beszéd dallam*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Murányi Sarolta (2018): A szavaktól a történetekig. *Anyanyelv-pedagógia*, **11**. 3. sz.  
<https://doi.org/10.21030/anyp.2018.3.2>
- Nagy J. József (1978): A szófajok gyakorisági jellemzői a 8–10 éves tanulók nyelvhasználatában. *Magyar Nyelv*, **74**. 186–204.
- Nagy J. József (1980): *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy Sándor (főszerk.) (1976): *Pedagógiai lexikon A–F*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy-Varga Zsolt (2014): Definícióalkotási stratégiák tizenéves diákok körében. *Anyanyelv-pedagógia*, **7**. 3. sz.  
URL: <http://www.anyp.hu/cikkek.php?id=525>
- Neuberger Tilda (2008): A szókinccs fejlődése óvodáskorban. *Anyanyelv-pedagógia*, **1**. 3–4. sz.  
URL: <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=86>
- Neuberger Tilda (2014): *A spontán beszéd sajátosságai gyermekkorban. Beszéd – Kutatás – Alkalmazás* 4. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Pléh Csaba (2006): A gyermeknyelv. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *A magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Pléh Csaba, Palotás Gábor és Lőrík József (2002): *Nyelvfejlődési szűrővizsgálat (PPL)*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Rácz Katalin (2012): A lateralitás alakulása óvodában. In: Darvay Sarolta (szerk.): *Tanulmányok a gyermekkori egészségfejlesztés témaköréből*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. 126–136.
- Redford, M. A. (2015): The acquisition of temporal patterns. In: Redford, M. A. (ed.): *The Handbook of Speech Production*. John Wiley & Sons. 379–403.  
<https://doi.org/10.1002/9781118584156.ch17>
- Roberts, P. M., Meltzer, A. és Wilding, J. (2009): Disfluencies in non-stuttering adults across sample lengths and topics. *Journal of Communication Disorders*, **42**. 414–427.  
<https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2009.06.001>
- Sugárné Kádár Júlia (1985): A szókincs és a szófajok gyakoriságának alakulása 3-6 éves gyermekek beszédében verbális feladat megoldás, illetve kommunikáció során. In: Sugárné Kádár Júlia (szerk.): *Beszéd és kommunikáció az óvodás- és kisiskoláskorban*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 149–158.
- Szabó Kalliopé (2008): Megakadási jelenségek nyolcévesek spontán beszédében. *Anyanyelv-pedagógia*, **1**. 2. sz.  
 URL: <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=56>
- Szabó Ágnes és Tóth Andrea (2012): A beszélő-váltások sajátosságai óvodáskorú gyermekek társalgásában. *Beszédkutató*, **20**. 234–245.
- Tancz Tünde (2009): *Népmesék az óvodai anyanyelvi-kommunikációs nevelésben*. *Anyanyelv-pedagógia*, **2**. 2. sz.  
 URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=161>
- Tóth Andrea (2014): Gyermekek nemének és életkorának meghatározása a beszédük alapján. *Beszédkutató*, **22**. 98–111.
- Vakula Tímea (2013): Kísérlet a munkamemória, a szókincs és a szövegértés összefüggéseinek a jellemzésére 3–8 éves korban. *Anyanyelv-pedagógia*, **6**. 3. sz.  
 URL: <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=468>
- Vakula Tímea (2015): Népmesék az óvodai anyanyelvi-kommunikációs nevelésben. *Anyanyelv-pedagógia*, **8**. 4. sz.  
 URL: <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=596>
- Vakula Tímea és Krepsz Valéria (2018): Egyéni sajátosságok vizsgálata a spontán beszéd temporális szerkezetében. In: Magyar Sára, Bartha Krisztina (szerk.): *Nyelv – nyelvközösség – közösségi perspektíva*. Partium Kiadó, Nagyvárad, 45–58.
- Vorperian, H. K. és Kent, R. D. (2007): Vowel acoustic space development in children: a synthesis of acoustic and anatomic data. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, **50**. 1510–1545.  
[https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007\)104](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007)104)
- Zsák Éva Indira (2017): Életkori sajátosságok történetmeséléskor. In: Bóna Judit (szerk.): *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 221–233.

### Speech development from early childhood to adolescence

*Majority of researches done on child language present the development in the very first years of life, although language acquisition doesn't end at this age. Important development takes place even after the age of 6–7. This present summary paper looks through the results of research on Hungarian children's speech development from the age of 3 to adolescence. It presents the changes in speech organs, the development of articulation, vocabulary and grammar, and also the most important characteristics of fluent speech. It also deals with the ways how children use speech for expressing their communicational aims, and participating in conversations.*

**Keywords:** *speech development, articulation, vocabulary, grammar, fluent speech*

- Bóna Judit (2018): A beszédfejlődés kisgyermekkorától kamaszkorig. *Gyermeknevelés*, **6**. 3. sz., 111–122.

# Szótárhasználati munkafüzetek az oktatásban

**P. MÁRKUS KATALIN**

Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Angol Nyelvészeti Tanszék

*A szótárak első olyan referenciakönyvek, amelyeket az iskolásoknak nyelvtanuláskor használniuk kellene. A nyelvtanároknak nem szabadna alábecsülni a szótárhasználati tudást, hiszen ez teszi majd lehetővé az egyéb könyvek, információforrások hatékony használatát. A jó szótárhasználati ismeretekkel rendelkező diákok a közoktatás magasabb szintjein is könnyebben férnek hozzá más referenciakönyvek információihoz. Emellett a nyelvtudás biztos alapjául is szolgál. Jelen tanulmány különféle gyakorlatok prezentálásával próbálja bemutatni a szótárhasználati készségek fejlesztését, a biztosabb nyelvi tudás kiaknázását.*

**Kulcsszavak:** szótár, referenciakönyv, nyelvi készség, gyakorlatok, szótárhasználat

Jelen tanulmány egy tervezett tanulmányso-rozat első része. Gyakorló lexikográfusként és nyelvtanárként már régóta foglalkoztat a kérdés, hogy Magyarországon miért nem elérhető a könyvpiacra kapható szótárakhoz *szótárhasználati munkafüzet*. A Grimm Szótárak sorozatban megjelent szótárak közül kettőt emelnék ki, a *Gyerekszótárt* és a *Tanulószo-tárt*, amelyek egyik legfontosabb célközönsége az iskoláskorú nyelvtanulók. A rendszerváltozás után a Grimm Kiadónál fogalmazódott meg az ötlet egy új szótártípus kidolgozására, mivel az akkoriban rendelkezésre álló szótárak az iskolás tanulók számára „nehézkésen” használhatóak voltak, ezen pedig változtatni szerettek volna. A cél tehát az volt, hogy a kiadónál készülő szótárakat az említett célközönség számára felhasználóbarátabbá kell tenni. Az ötlet és megvalósulása nagy sikert aratott, hiszen az iskolások körében nagyon népszerűek lettek a *Tanulószótárak* és a *Gyerekszótárak*<sup>1</sup>, azonban úgy látom, hogy még mindig nagyon sok, a szótárban található információ kiaknázatlanul bújjik meg a sorok között (P. Márkus, 2014, 2016). Régóta tervezem ezért, hogy a közoktatásban is használható *szótárhasználati*

*munkafüzetet* állítok össze a *Gyerekszótár* és a *Tanulószótár* struktúrája alapján. Jelen tanulmányban a *Gyerekszótár* készülő munkafüzetét fogom bemutatni, majd egy következő számban a *Tanulószótár* munkafüzetét következik, végül ezek gyakorlati alkalmazásáról és az eredményekről szeretnék beszámolni. Az angol *Gyerekszótár* és *Tanulószótár* szerkesztőjeként kizárólag ezekhez készítem a munkafüzeteket, amelyek a tervek szerint 2019 tavaszán jelennek majd meg.

A hatályos Nemzeti alaptantervben az „Idegen nyelvek” alpont alatt olvashatunk a szótárak nyelvtanulásban való fontosságáról és arról, hogy a különböző kompetenciák fejlesztése, valamint információk elsajátítása mellett az élethosszig tartó tanulás biztosítása érdekében mely források használatának elsajátítása lenne fontos feladat:

„A nyelvtanulási folyamat sikeressége szempontjából kiemelt jelentőségűek a nyelvtanulási stratégiák. A tanuló a nyelvtanulási folyamat során kapjon világos/egyértelmű információt a tanulás céljáról, folyamatáról és módszereiről. Legyen alkalma a tanulási folyamat során saját kommunikációs szükségleteit megfogalmazni, témákat, tevékenységeket, eljárásmodokat kérni vagy javasolni. Nyíljon lehetősége önálló feladatmegoldásra, ismerje meg azon források használatát (szótárak, kézikönyvek, nyelvtan-

<sup>1</sup> A *Mozsárné Magay Eszter* és *P. Márkus Katalin* által készített Angol–magyar magyar–angol tanulószótár 2007-ben elnyerte az MTA Kiváló Magyar Szótár Díját, 2009-ben pedig a Magyar Termék Nagydíjat ítéltek oda neki.

könyvek, gyakorlóanyagok, elektronikus források stb.), amelyek segíthetik az önálló munkában.” (NAT, 2012)

A készülő, új NAT sem tartalmaz kiforrott, átgondolt koncepciót arra nézve, hogy a nyelvtanulók a szótárhasználat készségét milyen úton tudják elsajátítani.

Az iskolákban használt tankönyvcsaládokhoz készített tanmenetjavaslatok csak elenyésző számban tartalmazzák az eredményes szótárhasználat készségére irányuló célokat és feladatokat. A tanárok a szótárhasználat oktatásának elmaradásáért sokszor az időhiányt említik, illetve a megfelelő eszközök (szótárak és azokra kidolgozott feladatok) hozzáférhetlenségét hozzák fel magyarázatul. Ezen hiányokat és űrt tölti ki a jövőben két hamarosan megjelenő szótárhasználati munkafüzet. A gyakorlati feladatok a Grimm szótárakat veszik alapul<sup>2</sup>, logikusan egymásra épülő fejezetek/feladatsorozatok az ábécérend kérdésével kezdve a kiejtési, nyelvtani információk keresztül a jelentéstani és egyéb kulturális információkat érintve gyakorlati úton vezetnek végig és készítik majd fel a tanulókat a lehető legeredményesebb és legigényesebb szótárhasználatra. A készülő munkafüzet két különböző szótárt (Gyerekszótár és Tanulószótár) és két különböző korcsoportot (alsós tanulók, illetve felsős/középiskolások) céloz meg.

Szótárhasználati munkafüzetek a legnevezebb egynyelvű szótárakra (Oxford, Longman, Collins) kidolgozva online változatban már elérhetők, azonban az egynyelvű szótárak a haladó nyelvtanulók igényeit szolgálják ki (amikorra az alapvető szótározási képességnek már ki kellene alakulnia). A nyelvtanulás kezdeti szakaszaiban a nyelvtanulók többnyire kétnyelvű szótárakat használnak és ez az a szakasz, amikor a nyelvórákon a szótárak használatát fokozatosan a gyakorlatban is be kellene mutatni. Sajnos eddig Magyarországon elmaradt annak a felismerése, hogy a szótárhasz-

nálatot (is) tanítani kell az iskolákban. Érdekes tény azonban, hogy maga a „szótárhasználat” fogalma és angol terminusa: *dictionary use*, szótártörténetileg Magyarországhoz fűződik, hiszen 1988-ban az EURALEX (European Association for Lexicography, Európai Lexikográfiai Társaság) 3. nemzetközi kongresszusán (BudaLEX '88) vezették be, elsősorban az angol (nyelvű) lexikográfusok.

Magyarországon szótárhasználati munkafüzet kétnyelvű szótárakra kidolgozva eddig még nem volt széles körben hozzáférhető. Bizom abban, hogy a megjelenő munkafüzet a nyelvtanárok kezébe egy, a tanórákba és a tanmenetbe is jól beépíthető feladatsorozatokat tudunk adni, így akár évközben „apránként” vagy projektheteket rendezve, rendszeresen jelen lesz a szótárhasználat gyakorlati elsajátítása az iskolákban. A szótárhasználat elsajátítása nagyon fontos lenne a nyelvtanuló jövőjét tekintve is, hiszen a kötelező iskolákat elvégezve ez a képesség tudásuk része lesz, amit az iskolában tanult nyelv(ek) szintjének fenntartásában és tökéletesítésében, valamint új nyelv(ek) elsajátításában is segítségülre lesz. A tanulók figyelmét már az általános iskolában fel kellene hívni a szótárak szerepére, hogy a későbbiekben is eredményesen tudjanak szótárak segítségével nyelveket tanulni (Márkus és Szöllősy, 2006; Sárosdy, Farczádi, Poór és Vadnay, 2006).

Korábbi kutatásaim, egyetemi kurzusaim és szótárhasználati monitorozások eredményei sajnos szomorú képet mutatnak a tanulók szótározási eredményességéről. A legtöbb tanuló nincs tisztában a szótárakban található tömördeki kiaknázható információval, esetleg nem is tudja értelmezni azokat. Azonban azt is láthatjuk, hogy sokszor már a szavak, illetve jelentések kikeresésénél kezdődik a gond. Többek között a nyelvtanárok feladata lenne, hogy a tanulók figyelmét felhívják a szótárakban közölt fontosabb nyelvtani információkra, a szótározás alapvető szabályaira, mivel maguktól azokat nem tudják értelmezni, és így az egyébként lényeges információk felett egyszerűen átsiklik a figyelmük (Márkus és Szöllősy, 2006. 108. o.).

A szótárakat, legyenek azok egynyelvűek vagy kétnyelvűek, gyerekszótárak, tanulószótárak, esetleg felnőtteknek szánt

<sup>2</sup> Mozsárné Magay Eszter és P. Márkus Katalin (2017, szerk.): *Angol–magyar magyar–angol gyerekszótár*. Maxim Kiadó, Szeged.; Mozsárné Magay Eszter és P. Márkus Katalin (2017): *Angol–magyar, magyar–angol tanulószótár*. Maxim Kiadó, Szeged.

kéziszótárak, két nagyobb részre lehet osztani, az első maga a szótári rész, amely az angol nyelv esetében, A–Z-ig, a magyar nyelv esetében A–Zs-ig terjed, a másik pedig az összes ezen kívül közölt anyag (bevezető, függelék, illetve a szótárban elszórva található minden információ). A régebbi szótárak szótári részében csak és kizárólag szócikket találtunk, manapság azonban egyre gyakoribbá válik a nyelvvel és a kultúrával kapcsolatos érdekes összefoglalóknak a szótári részben történő elhelyezése. Ezek gyakran rövid nyelvtani összefoglalók, kulturális vagy enciklopédikus információk, információs „ablakok”. A bennük található információk egyrészt hasznosak a nyelvtanulóknak, hiszen ha nyelvtani bizonytalanságaik lennének, akkor nem kell egyéb nyelvtanokhoz fordulniuk, másrészt ezek az információk színesítik a szótárt, gazdagítják a szótárhasználó tudását (vö. *Atkins & Rundell*, 2008, 176–177. o.; *P. Márkus*, 2014).

A szótári részen kívül eső bevezető a szótár egészéről szól, elolvasása és tanulmányozása pedig elengedhetetlen minden szótárhasználó számára. A szótár legelején általában a szerzők előszavát olvashatjuk, majd ezt követően útmutatást kaphatunk a szótár használatával kapcsolatban. A szótár új vonásairól is szó eshet, ha a szótárnak már volt(ak) korábbi kiadása(i). A szócikkek *felépítéséről* (címszó, szófaj, jelentések, állandósult szókapcsolatok, nyelvtani információk, szótári minősítések, utalások rendszere stb.) is képet kapunk, illetve arról, hogy mit hol keressünk a szótárban. A *kiejtési jelekről* is találunk itt ismertetőt (abban az esetben, ha angol–magyar szótárról van szó). A szótári rész előtt fog még szerepelni a *szótári minősítések* és rövidítések listája azok feloldásával, valamint a szótárban használt *jelek* (tilde, különböző zárójelek stb.) magyarázata. Ha a használó valóban haszonnal és sikerrel szeretné forgatni a szótárt, akkor a bevezető elolvasása elengedhetetlen, hiszen e nélkül nem fogunk minden, a szótárban közölt, információt megérteni és hasz-

nosítani. Már Samuel Johnson<sup>3</sup> (1709–1784) idejében hagyománynak számított, hogy a szótárak elején szó esett az angol nyelvtanról és nyelvtörténetéről. A szótár elején (esetleg a szótár végén függelékben) ma is sokszor találunk nyelvtannal kapcsolatos összefoglalókat (*Landau*, 1984. 115. o.).

A *függelékben* általában rengeteg további információt, összefoglalókat (nyelvtani összefoglalók, rendhagyó igék listája, főnevek rendhagyó többes száma, országok nevei és a belőlük képzett melléknevek stb.), hasznos táblázatokat (mértékegységek, pénzrendszer stb.), képeket (meghatározott témakörök szavai) vagy akár térképeket is találhatunk. Nemzetközi felmérések és kutatások bizonyítják, hogy sajnos a szótárhasználók nagyon kis százaléka olvassa el a bevezetőt (*Hartmann szerk.*, 1984; *Svensén*, 1993). A magyarországi szótárhasználati kutatásban is azt az eredményt kaptuk, hogy a szótárak alig egynegyedének olvasták el a bevezetését, illetve a használati útmutatóját. A nyelvtanulók kétharmada hasznosnak találta az itt található információkat, azonban minden hetedik tanuló arra panaszkodott, hogy bonyolult a használati útmutató szövegezése. (*Márkus és Szöllösy*, 2006). Az eredményekből van mit tanulni a lexikográfusoknak is. A bevezető és a használati útmutató sok középiskolás nyelvtanuló számára nehezen érthető,

<sup>3</sup> *Samuel Johnson* egyik legfontosabb műve, az *A Dictionary of the English Language* 1755-ben jelent meg, amely még a 19. század végén is egyike volt a legkiemelkedőbb angol lexikográfiai munkáknak. A napjainkban megjelenő szótárak is Johnson szótárírási alapelgondolásaira épülnek, így munkássága mindmáig időszerű. Johnson óriási hatással volt a későbbi lexikográfiára, két alapelvét kiemelve: szótára a nyelv egészének tudományos jegyzéke kívánt lenni, nem „vaktában” összehordott, „nehéz” szavakat tartalmazó szógyűjtemény; illetve műve a használatban előforduló példák korpuszára épült, magában foglalta az irodalmi nyelvhasználatot is és nem csak a szakszavakra összpontosított (szótárában idézeteket hoz többek között Shakespeare-től, Miltontól, Addisontól, Pope-tól és a Bibliából). A szótárak mértékadóvá, ezáltal mércévé váltak. Egyre inkább irányadóként használták őket a „helyes” nyelvhasználathoz



ezért a szótárszerkesztők legtöbbször nem érik el vele a céljukat. A használati útmutatót érdemes mindig a lehető legrövidebben és legegyszerűbben megfogalmazni és csak annyira részletezni, amennyire szükséges. Talán a rövid, célratörő, példákkal illusztrált útmutatók elolvasására többen vállalkoznak (Landau, 1984; Svensén, 1993; Márkus és Szöllösy, 2006). Erre példa a Grimm szótárak belső oldalán közölt rövid és a legalapvetőbb dolgokban igazítást adó ábra (l. Függelék). Egy következő megoldás lehetne, hogy a nyelvtanárok nagyobb hangsúlyt fektetnének a szótárhasználat oktatására és gyakorlatára. Sajnos a legtöbb ember természetesen veszi, hogy mindenki rendelkezik a szótárhasználat képességével, azonban a gyakorlatban azt tapasztalom, hogy ez nem így van. *A szótárhasználatot tanítani kell*, ezt a képességet is el kellene sajátítani minden nyelvtanulónak. A nyelvórákon a tanár feladata lenne a tanulókat bevezetni a szótárak használatába, beszélni a szótárakról és a bennük található információkról, hiszen nem csak az idegen nyelv tanulásában, hanem a(z) (anya)nyelvi nevelésben is nagyon fontos szerepet játszanak a szótárak. Erre érdemes lenne az órákon egy kevés időt szánni, érdekes feladatokkal és gyakorlatokkal megadni nekik azt az alapot, amire később már egyedül is tudnak építkezni (Landau, 1984; Magay, 2000).

A szótárhasználati munkafüzet tehát erre adna megoldást, egy hasznos eszközt a nyelvtanárok kezébe. Fontosnak tartom, hogy a feladatok lépésről lépésre vezessék be a tanulókat a szótárak használatába, mégpedig a klasszikus nyelvléírási modellt követve, illetve igazodva a mikrostruktúra alapegységében, a szócikkben egymást követően megjelenő információkhoz, annak struktúrájához. Tehát a szócikkek sorbarendezeésével kapcsolatos információk után a következő fejezetekre lesznek bontva a feladatok:

- ábécérend
- kiejtés
- morfológia (alaktan)
- szintaxis (mondattan)
- jelentések és ekvivalencia
- frazeológia

- kulturális információk ablakok és tematikus rajzok

A tanulmány második részében rövid példákat, ötleteket adva „lapozzunk bele” a készülő munkafüzetbe.

## Makrostruktúra

A *makrostruktúra* a szótár címszavainak valamilyen szempont alapján sorba rendezett együttese. A rendezés különböző szempontok alapján történhet: betűrend szerint, tematikusan, időrendben, gyakoriság szerint, stb. A *Gyerekszótár* rendezési elve az ábécérend. A szótárakban a szavakat általában *szigorú ábécérendben* találjuk meg. Ez azt jelenti, hogy a **power** ('áram') szócikket követi a **powerboat** '[nagyteljesítményű] motorcsónak'), majd a **power cut** ('áramszünet') következik. Ha tehát nem szigorú ábécérendbe lennének szedve a címszavak, akkor a **power** szót a **power cut** követné, és csak utánuk jönne a **powerboat**. Ez a fajta elrendezés a sorba rendezésnél mindig a szót veszi alapul. A szigorú ábécérend nagy előnye, hogy az olvasónak nem kell tudnia, hogy az alapszó után következő képzett szavak, összetételek egybe vagy külön vannak-e írva (esetleg kötőjellel, ami tovább bonyolítja a helyzetet). A *vonzatos igék* (phrasal verbs) azonban általában nem az előbb említett szigorú ábécérend szerint helyezkednek el, hanem saját igéjük után közvetlenül, egy csokorba gyűjtve ábécérendben. Tehát például a **bear up** vonzatos ige nem a **bearing** címszó után következik, hanem a **bear** ige szócikke után a **bear to** és **bear upon** vonzatos igék között. Nagyban segíti az olvasókat a keresésben a tipográfia, például az, hogy a címszavakat a szótárak kövér vagy félkövér betűvel szedik, sőt már a Magyarországon megjelenő szótárak is használják a színes címszavakat. Élnek azzal a nyomdatechnikai lehetőséggel, hogy a kövér vagy félkövér betűtípus mellett a címszavak színesek is. Hazánkban a Grimm Könyvkiadó *Tanulószótáraiban* használta először a színes (kék) címszavakat. A fent említett alapelvekre és ezek gyakorlására irányulnának tehát a munkafüzet első fejezetében csokorba gyűjtött feladatok:

Tedd ábécérendbe a következő szavakat, majd szótárad segítségével ellenőrizd magad!

APPLE / WINDOW / CHAIR / DESK / BAG / WOMAN

WINDSURF / WIPE / WIN / WINDOW / WHY / WARM

GET / GARDENER / GET UP / GET BACK / GUITAR / GET ON

**Keresed ki** a szavakat a szótáradban és írd melléjük az **oldalszámokat**, ahol megtaláltad őket. Tedd az oldalszámokat növekvő sorrendbe! Mit tapasztaltál?

MAN / PEN / BOARD / DOG / ORANGE / SCHOOL

A szótárban nem kizárólag jelentéseket keresünk, előfordul, hogy a *helyesírás* miatt fordulunk szótárunkhoz, mivel nem vagyunk biztosak abban, hogy az adott szót hogyan kell írni.

Melyik a helyes alak? Írd le helyesen! (Ne feledd, a szótárad mindig segítségedre van.)

**welcome / wellcome** .....  
**crossword / crossword** .....  
**evening / evning** .....

Az angol szavak kiejtése nagyon eltér az írásmódjuktól. Például gyakran néma *w*-vel kezdődnek a szavak, mint a **wrist** esetében vagy a **photo** szóban, ahol *f*-betűt hallunk, de *ph*-val írjuk.

Melyik a helyes alak? Írd le helyesen! (A szótárad segítségedre van, ha elbizonytalanodnál.)

**rong / wrong** .....  
**writer / riter** .....  
**phone / fone** .....  
**phrame / frame** .....

Mi lehet a szó? Egészítsd ki a szavakat! Segítenek a képek, illetve a szótárad, ha elakadnál!



I still have some mo\_\_\_\_\_.  
The sh\_\_\_\_\_ are in the field.  
I never go out in the r\_\_\_\_\_ without a raincoat.  
Would you like some ca\_\_\_\_\_?

## Kiejtés

Az angol szótárakban különösen fontos a *kiejtés* pontos jelölése, mivel az angol szavak kiejtése különbözik azok írásképétől. Általánosságban érvényes, hogy az angol nyelvben nincsenek kiejtési szabályok (vö. *Hanks*, 2006. 123. o.). Azonos betűk más és más hangokat jelölhetnek. Máskor pedig különböző betűkapcsolatok kiejtése megegyezik. A kiejtéssel a passzív (dekódoló)<sup>4</sup> szótárak foglalkoznak, általában a címszó után közvetlenül közlik a kiejtésre vonatkozó adatokat. A kiejtésnek valójában fontosabb szerepe lenne az aktív (kódoló) szótárakban, azonban praktikus okokból, ezt a passzív szótárakban tüntetik fel. Nehézkessé válna a használat és zavarossá tenné a szócikket, ha egy magyar–angol kézisztárban az ekvivalensek után mindenhol közölnénk a kiejtést. Az angolpárú szótárírási

<sup>4</sup> Kétnyelvű szótárak esetében fontos meghatározni, hogy *aktív* (kódoló) vagy *passzív* (dekódoló) szótárról van-e szó. A kétnyelvű szótárak ugyanis a forrásnyelven megjelenő címszavakat „fordítják” a célnyelvre. Legtöbbször egynél jóval több jelentést is megadnak. Mára már hagyományossá vált az a felfogás, mely szerint a kétnyelvű szótárak esetében meg kell különböztetnünk a kódoló és a dekódoló típust, attól függően, hogy a szótár mit támogat: az idegen nyelv megértését, vagy az idegen nyelven való megnyilatkozást.

hagyományok szerint a kiejtések átírásánál az IPA (*International Phonetic Alphabet*) jelei használatosak (a legutóbbi évek angol szótárainak hagyományát követve), és a *brit kiejtést* tekintik kiindulópontnak, de figyelemmel vannak más angol nyelvterületek, így mindegyik az amerikai angolság kiejtési sajátosságaira. A fonetikai jelek megtanítása és gyakorlása nagyon fontos már kisiskolás korban. Ezt is többféleképpen gyakoroltathatjuk:

A szótár bevezetőjében megtalálod a fonetikai jelek magyarozatát. Írd be a táblázat második oszlopába azokat a szavakat, amelyeket a szótár a megadott fonetikai jelek mellett példaként szerepeltet.

SOUND	EXAMPLE WORD
ŋ	ring [rɪŋ]
v	
ʊ	
æ	

Mely hangokat hallod a következő szavakban? Csoportosítsd a szavakat!

CHOIR / CHINA / CHEMIST / CHAT / CHEESE / CHRISTMAS

[k]	[tʃ]

Mely szavak magánhangzóit hallod azonosnak? Kösd össze a szavakat!

A	B
blue	store
short	cat
fat	go
big	moon
phone	drink

### Morfológia (alaktan)

A szótárhasználó négyféle grammatikai információt várhat el a szótártól. A szótár először is megadja a szavak analóg képzési formájától eltérő alakokat (inflexió, ragozás); közli a szófajjal kapcsolatos információkat; megadja a szó szintaxisát érintő információkat (tárgyas vagy

tárgyatlan ige stb.); végül példamondatok segítségével explicit módon is közöl grammatikai információkat). Mivel a *Gyerekszótár* célközönsége a magyar „felhasználó”, ezért a nyelvtani információk, a szófajok nevei magyar nyelvűek (pl. fn, mn), abban az esetben, ha a szó több szófajú, a címszavak külön szócikkbe kerülnek és felsőindexbe tett arab számmal vannak elkülönítve<sup>5</sup>.

**1comb** [kəʊm] <fn> fésű

**2comb** [kəʊm] <ige> fésül; megfésül:  
Cathy is combing her hair. Cathy fésüli a haját.

Minden címszó kiejtése után megtalálod a szófaji rövidítést. De tudod is mit jelentenek? Írd a vonalra a jelentésüket.

<mn> \_\_\_\_\_  
<fn> \_\_\_\_\_  
<szn> \_\_\_\_\_  
<isz> \_\_\_\_\_

**Rendhagyó alakok** – Keresd ki a **come** szót a szótáradban. A **kiejtési** és a **szófaji információ** után zárójelben megtalálod a **rendhagyó igék** megfelelő alakját.

**come** [kʌm] <ige> (came, come) **1.** jön; eljön: *We came by car. Kocsival jöttünk. \* Can you come to my party?* El tudsz jönni a bulimra? **2.** megjön; megérkezik: *Has he come yet? Megjött már?* **3.** következik: *March comes after February. Február után március következik.*

Mik az angol **come** ige rendhagyó alakjai?

A következő táblázatot töltsd ki a rendhagyó múlt idejű alakokkal!

break	broke	broken
catch		
go		
put		
write		

<sup>5</sup> Erről később a *Jelentések* részben bővebben olvashatunk.

**Rendhagyó alakok** – Keresd ki a **goose** szót a szótáradban. A **kiejtési** és a **szófaji információ** után zárójelben megtalálod a **rendhagyó főnevek** megfelelő alakját.

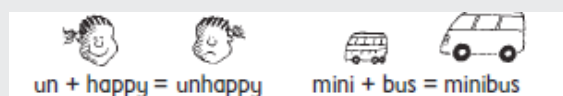
**goose** [gu:s] <fn> (tsz: geese) **liba; lúd**

Mi az angol **goose** főnév rendhagyó többes száma? \_\_\_\_\_

A következő táblázatot töltsd ki a rendhagyó többes számokkal!

<b>fish</b>	<b>fish</b>
<b>policeman</b>	
<b>tooth</b>	
<b>wolf</b>	

**Előtag** – a szavakhoz gyakran kapcsolunk **előtagot**, hogy **új szót** alkossunk.



Alkoss te is új szavakat! Használd a következő előtagokat:

under- / un- / dis-

**happy** \_\_\_\_\_  
**appear** \_\_\_\_\_  
**ground** \_\_\_\_\_  
**wrap** \_\_\_\_\_

**Toldalék** – Hasonlóképpen tudunk új szavakat alkotni toldalékokkal.



Alkoss te is új szavakat! Használd a toldalékokat: -ness / -able / -ful

**wonder** \_\_\_\_\_  
**dark** \_\_\_\_\_  
**comfort** \_\_\_\_\_

## Szintaxis (mondattan)

A szófaj, az inflexió (rag, ragozás, rendhagyó alakok) és a szóképzés tárgyalása után a szintaxisról is szót kell ejtenünk, lássunk pár példát ebből a részből is. Fontos, hogy a szótár megpróbáljon minden információt megadni a nyelvtanulónak anélkül, hogy egyéb nyelvtankönyvekhez kelljen fordulniuk. *Gyerekszótár* lévén a hasonló, kisiskolás korú, kezdő nyelvtanulóknak összeállított szótár nem tartalmaz nagyon bonyolult mondattant érintő információkat, mégis a legfontosabb alapszintű információkat közölni kell. Többnyire a szócikkekben található példamondatok fogják megmutatni a tanulóknak, hogy a címszavakat hogyan tudják nyelvtanilag helyesen mondatba illeszteni, nem a szótárakban megszokott kódok és rövidítések jelölik a nyelvtani információkat. Meg kell azonban azt is említenünk, hogy nyelvtannal kapcsolatos információk nem csak a szócikkekben, hanem a szótár elején, a bevezető és a szótár bemutatása után is előfordulhatnak. Készíthető egy grammatikai összefoglaló, amelyben érdemes összegyűjteni az angol nyelv legfontosabb morfológiai és szintaktikai szabályait. Egyre gyakoribb az is, hogy a szótárban elszórva (például az ún. *információs ablakokban*) találhatunk hosszabb-rövidebb nyelvtani összefoglalókat (vö. *P. Márkus és M. Pintér, 2014*).

A *Gyerekszótárban* az előbbit választottuk, így az előszó után helyet kapott egy „Használd *bátran* az angol nyelvet!” c. fejezet, amely a kommunikációra helyezi a hangsúlyt, és egy „Használd *helyesen* az angol nyelvet!” c. rész, ahol az adott nyelvi szintre kidolgozott nyelvtani összefoglalót olvashatnak a nyelvtanulók. Feladatokat tehát mindkét típusra érdemes készíteni, így a nyelvtani bevezetőben és a szócikkekben található információkat is tudatosan fogják használni a nyelvtanulók.

**Van valami valahol... there is... / there are...**  
Egészítsd ki a mondatokat!

There is a dog in the garden.

There are two books on the table.



Van egy kutya a kertben.



Van két könyv az asztalon.

There \_\_\_\_\_ one desk in the classroom.  
There \_\_\_\_\_ five chairs in the classroom.  
There \_\_\_\_\_ a cat in the garden.  
There \_\_\_\_\_ two children at the bus stop.  
There \_\_\_\_\_ milk in the fridge.  
There \_\_\_\_\_ three apples on the table.

Egészítsd ki a mondatokat! Segít a szótárad, illetve ellenőrizni tudod magad, ha a vastagon szedett szavakat kikeresed a szótáradban!

Emma is **afraid** \_\_\_\_\_ spiders.  
We are going to **travel** \_\_\_\_\_ car.  
I ate cheese \_\_\_\_\_ **breakfast**.  
I got a **pair** \_\_\_\_\_ shoes yesterday.  
I **prefer** milk \_\_\_\_\_ tea.

## Jelentések (jelentéstan, szemantika)

A *Gyerekszótár*ban a szócikken belüli jelentések arab számokkal vannak elkülönítve. Abban az esetben, ha egy címszó több szófajú, akkor azok külön szócikkbe kerülnek és felsőindexbe tett arab számok jelölik a sorrendet.

<sup>1</sup>**comb** [kəʊm] <fn> fésű

<sup>2</sup>**comb** [kəʊm] <ige> fésül; megfésül:

*Cathy is combing her hair.* Cathy fésüli a haját.

Bár a *Gyerekszótár* szócikkeinek szerkezete a célcsoport igényeinek megfelelően a lehető legegyszerűbb, mégis el kell kezdeni ezt a korcsoportot már ebben a tanulási szakaszban felkészíteni a jelentések pontos megtalálására és a szócikkben történő megfelelő eligazodásra, ezeket a készségeket be kell gyakoroltatni.

**come** [kʌm] <ige> (came, come) **1.** jön; **eljön:** *We came by car.* Kocsival jöttünk. \* *Can you come to my party?* El tudsz jönni a bulimra? **2.** megjön; **megérkezik:** *Has he come yet?* Megjött már? **3.** következik: *March comes after February.* Február után március következik.

Jelentések – Keresd ki a **come** szót a szótárban. Hány jelentése van?

Jelentések száma \_\_\_\_\_  
Hogyan vannak a jelenések elkülönítve?

Milyen magyar megfelelői vannak a szónak?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Jelentések – Keresd ki a vastagon szedett szavakat a szótárban. A jelentését a megadott mondatban az ige vagy a főnév alatt találtad meg? Mi a szó jelentése a mondatban?

Mondat	Jelentés	<ige>	<fn>
The <b>notice</b> on the wall says 'No smoking.'			X
Our dog has a black <b>mark</b> on her neck.			
These flowers will <b>bloom</b> in June.			

Jelentések – Keresd ki a vastagon szedett szavakat a szótárban. A mondatban szereplő jelentése hányadikként van megadva a szócikkben? Mi a pontos jelentése a mondatban?

Mondat	Jelentésszám	Jelentés
I pressed a <b>button</b> and the door opened.	2.	(kapcsoló) gomb
I always <b>keep</b> my promise.		
I can't find the bus <b>timetable</b> .		

## Frazeológia

Minden nyelvváltozat (a standard, az egyéb földrajzi nyelvjárások vagy a regiszterek) bővel-

kednek idiomatikus kifejezésekben, állandósult szókapcsolatokban, közmondásokban, amelyek szótárázása két okból is szükséges. Egyrészt azért, mert a szótár nyelvelírást végez, így nem hagyhatja ki anyagából a többszavas lexikai egységeket sem, hiszen ezek éppúgy a köznyelv részét képezik, mint az egy elemből álló lexémák. Másrészt pedig, ezek az állandósult szókapcsolatok bemutatják, hogy a szavak és jelentéseik hogyan viselkednek az élő nyelvben (Magay, 2004). A szótárhasználó nyelvi kompetenciáját fejlesztheti, szókincsét gazdagíthatja segítségével. Mivel állandósult szókapcsolatokról beszélünk, a legtöbb ide tartozó kifejezést, nyelvi egységet szó szerint kell megtanulni (nem lehet csak egyik vagy másik részüket ismerni), a szótáraknak pedig segíteniük kell ebben a nyelvtanulókat (P. Márkus és M. Pintér, 2014). A *Gyerekszótárban* is szükségét láttuk a korosztályhoz kapcsolódó és számukra is fontos állandósult szókapcsolatok felvételét.

Idiómákon azokat az állandósult szókapcsolatokat értjük, melyekben az egyes szavak jelentése nem tükrözi az adott lexikai egység értelmét (a részek jelentésének összege nem egyenlő az egész jelentésével). Például az angol *let the cat out of bag* ('titkot kikotyog, eljár a szája'). Némely esetben lehetőség van szinonimák használatára, mint például a *carry/take coals to Newcastle* ('Dunába vizet hord') kifejezésben (P. Márkus, 2009). A *Gyerekszótárban* az idiómák minden esetben a szócikk végén, rombuszszal bevezetve vannak felsorolva:

**hand** [hænd] <fn> **kéz**: *He had a book in his hand.* A kezében volt egy könyv.  
\* *Take my hand.* Fogd a kezem!  
♦ **hand in hand** kézen fogva

A közmondások olyan hosszabb egységek (egész mondatok, a legkötöttebb frazeológiai egységek), ahol nincs lehetőség sem lexikai, sem grammatikai variabilitásra. Népi bölcsességeket, illetve általános igazságokat tartalmaznak, miközben értelmük általában az egyes szavak jelentéséből is könnyen kiolvasható. Lássunk egy példát: *Every cloud has a silver lining.* ('Minden rosszban van valami jó.') (P. Márkus, 2009). A *Gyerekszótárban* a köz-

mondások is minden esetben a szócikk végén, rombuszszal bevezetve vannak felsorolva:

**cloud** [klaʊd] <fn> **felhő**: *Clouds are gathering in the sky.* Felhők gyülekeznek az égen. ♦ **Every cloud has a silver lining.** Minden rosszban van valami jó.

A fentiek mellett a *Gyerekszótárban* található még *vonzatos igék* (*phrasal verbs*) is, amelyek használata az angol nyelvben nagyon gyakori. Ugyanazon igének akár több vonzata is lehet, amelyek módosítják, sőt teljesen megváltoztatják annak eredeti jelentését. Általában az igéknek kikövetkeztethető (run + away = fut + el => elfut) és idiomatikus (run + over = fut + át => elüt, elgázol) jelentése is van, így tehát az idiomatikus jelentésekre a lexikográfusnak különösen figyelni kell. A vonzatos igék legtöbbször az igei szócikkek végén, ábécérendben vannak felsorolva (Magay, 2004. 66–68. o.; Atkins & Rundell, 2008. 224, 493. o.). A *Gyerekszótár* a könnyebb és gyorsabb hozzáférhetőség érdekében szövegdoboz segítségével emeli ki a vonzatos igéket:

<p><b>read</b> [ri:ð] &lt;ige&gt; (read, read) <b>olvas</b>: <i>What are you reading?</i> Mit olvasol? * <i>Do you like reading?</i> Szeretsz olvasni?</p> <p><b>read out</b> <b>felolvas</b>: <i>Larry read out a poem.</i> Larry felolvasott egy verset.</p>	<p><b>come</b> [kʌm] &lt;ige&gt; (came, come) <b>1. jön</b>; <i>eljön</i>: <i>We came by car.</i> Kocsival jöttünk. * <i>Can you come to my party?</i> El tudsz jönni a bulimra? <b>2. megjön</b>; <i>megérkezik</i>: <i>Has he come yet?</i> Megjött már? <b>3. következik</b>: <i>March comes after February.</i> Február után március következik.</p> <p><b>come apart</b> <b>szétesik</b>: <i>Your chair is coming apart.</i> Szétesik a széked.</p> <p><b>come back</b> <b>visszajön</b></p> <p><b>come from</b> (valahonnan) <b>származik</b>; (valahova) <b>való</b>: <i>Where do you come from?</i> Honnan származol?</p> <p><b>come off</b> <b>leesik</b>; <b>lejön</b>: <i>The button came off my trousers.</i> A nadrágtomról leesett a gomb.</p>
<p><b>hand</b> [hænd] &lt;fn&gt; <b>kéz</b>: <i>He had a book in his hand.</i> A kezében volt egy könyv. * <i>Take my hand.</i> Fogd a kezem! ♦ <b>hand in hand</b> kézen fogva</p>	
<p>Idiómák – Keresd ki a <b>hand</b> szót a szótárban. Rombuszszal bevezetve olyan kifejezéseket találsz, amelyeket szó szerint kell megtanulnod, mert mindig így együtt fog előfordulni az angol nyelvben. Hány szókapcsolatot találsz rombuszszal bevezetve? Egészítsd ki a mondatot! A szótárad segít, a szókapcsolatot a vastagon szedett szó alatt találod meg!</p>	

Peter and Anna walked through the park  
**hand** \_\_\_\_\_ hand.

There were two boys ahead, walking  
**side** \_\_\_\_\_ side.

She's always sticking her **nose** \_\_\_\_\_  
everything.

Vonzatos igék – Keresd ki a **come** szót a szótár-  
ban. Hány vonzatos igét találsz a szövegdoz-  
ban? Egészítsd ki a mondatokat! A szótárad  
segít!

Where do you **come** \_\_\_\_\_?

Honnan származol?

The button **came** \_\_\_\_\_ my trousers.

A nadrágomról leesett a gomb.

Larry **read** \_\_\_\_\_ a poem.

Larry felolvasott egy verset.

## Kulturális információs ablakok:

Keresd ki a **Baseball** információs ablakot! Tu-  
dod, hogy mely országban a legnépszerűbb  
sport? Hány fős csapat játsza? Milyen és mek-  
kora labdával folyik a játék?

Keresd ki a **Disneyland** információs ablakot!  
Mikor és hol épült az első Disneyland?

Keresd ki a **London Eye** információs ablakot!  
Hol található az építmény? Mikor lehetett elő-  
ször kipróbálni? Hány utast képes szállítani?

Keresd ki a **Fish and chips** információs ablakot!  
Dickens mely művében tesz említést erről a fi-  
nom ételről?

## Kulturális információs ablakok és tematikus rajzok

A *Gyereksztár* a szócikkeken túl kifejezetten az idegen nyelvet tanuló korosztály számá-  
ra tartalmaz hasznos elemeket. A *tematikus  
rajzok* (pl. piac, szoba, város, állatkert) azokat  
a témákat szemléltetik, amelyek a célcsoport  
életkorának, érdeklődési körének megfelel-  
nek, és ezáltal a szótárhasználó vizuális for-  
mában is bepillantást nyerhet az angol nyelv-  
területen élők mindennapjaiba. A *kulturális  
információs ablakok* (pl. London Eye, Fish  
and chips, Golf, Grand Canyon, Halloween)  
autentikus képekkel illusztrált országismereti,  
földrajzi, kultúrtörténeti és egyéb ismereteket  
közvetítenek. Ezek segítségével a gyerekek  
megismerik az adott nyelven beszélő embe-  
rek életét, szokásait, kultúráját, történelmét,  
valamint a nyelvterület növény- és állatvilágát  
(Mozsárné Magay és P. Márkus szerk., 2017).

Az idegen nyelv tanulása során nagyon  
fontos, hogy a nyelvtanulók az idegen nyelvi  
kultúra színes palettájáról minél többet meg-  
ismerjenek (ennek órákon történő hasznos-  
ságáról bővebben P. Márkus, 2017).

## Tematikus rajzok:

Lapozd fel a 234–235. oldalt! Egy **város** tár-  
tul eléd. Nevez meg minél több dolgot an-  
golul a képen! Hány angol szót tudsz írni a  
kép alapján?



## Összegzés

A *Gyereksztár*ból válogatott és bemuta-  
tott példák látványosan szemléltetik, hogy  
az áttekinthetőség érdekében a szerkesztők  
igyekeztek a legegyszerűbb tipográfiát alkalmazni a szótárban, ezzel is szem előtt tartva a célcsoport igényeit. A *Gyereksztár* a szótárhasználatot igyekszik bevezetni, mintegy „becsempészni” a gyerekek életébe. Fontos a gyors és az egyszerű használat, mégis a szótárhasználati feladatminták jól szemléltették, hogy az ismeretanyagot tekintve nagyon sok szemszögből lehet a *Gyereksztár* használatát

is gyakoroltatni. Az itt közölt feladatminták tehát nem a kész kiadványból lettek válogatva, csak rövid példák arra nézve, hogy milyen feladattípusokat tartalmaz majd a tervek szerint 2019 tavaszán megjelelő szótárhasználati munkafüzet.

A *Gyerekszótár* illeszkedik a Grimm szótárak kék címszavas sorozatába, így a *Gyerekszótár* a Grimm szótárak között megjelent *Tanulósztár* előfutárának tekinthető (formailag és szerkezetileg). Cikksorozatomban következő részeként a *Tanulósztár* használatát segítő szótárhasználati munkafüzetet fogom bemutatni, amely tervek szerint szintén jövő tavasszal jelenik meg.

## Szótárak

Mozsárné Magay Eszter és P. Márkus Katalin (2017, szerk.): *Angol–magyar magyar–angol gyerekszótár*. Maxim Kiadó, Szeged.

Mozsárné Magay Eszter és P. Márkus Katalin (2017, szerk.): *Angol–magyar magyar–angol tanulósztár*. Maxim Kiadó, Szeged.

## Felhasznált irodalom

Atkins, B. T. S. & Rundell, M. (2008): *The Oxford Guide to Practical Lexicography*. Oxford University Press, New York.

Hanks, P. (2006): Lexicography: Overview. In: Brown, K. (ed.) *Encyclopedia of Language and Linguistics*, Elsevier, Boston, 113–128.  
<https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/04873-2>

Hartmann, R. R. K. (1984, ed.): *Workbook on lexicography*. Exeter Linguistic Studies. 8. University of Exeter, Exeter.

Landau, S. I. (1984): *Dictionaries: The Art and Craft of Lexicography*. The Scribner Press, New York.

Magay Tamás (2000): Teaching Lexicography. In: Heid, U., Evert, S., Lehmann, E. & Rohrer, Ch. (eds.) *Proceedings of the Ninth EURALEX International Congress, EURALEX 2000*. Universität Stuttgart, Stuttgart, 443–451.

Magay Tamás (2004) Szó, ami szó. In: Fóris Ágota és Pálffy Miklós (szerk.) *A lexikográfia Magyarországon*. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 53–71.

Márkus Katalin és Szöllősy Éva (2006): Angolul tanuló középiskolásaink szótárhasználati szokásairól. In: Magay Tamás (szerk.) *Szótárak és használóik. Lexikográfiai füzetek 2*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 95–116.

*Nemzeti alaptanterv*, 2012

P. Márkus Katalin (2014): Szükség van gyerekszótárra? Miért? In: Márkus Éva és Trentinné Benkő Éva (szerk.) *A korai idegennyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata: Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok*. ELTE, Budapest, 349–355.

P. Márkus Katalin (2016): Miért hasznosak a gyerekszótárak? *Gyermeknevelés*, 4. 1. sz., 222–225.

P. Márkus Katalin (2017): A kulturális kompetencia fejlesztése nyelvórán. In: Márkus Éva, M. Pintér Tibor és Trentinné Benkő Éva (szerk.) *Jó gyakorlatok a korai idegen nyelvi fejlesztésben és pedagógusképzésben*. ELTE TÓK, Budapest, 196–206.

P. Márkus Katalin és M. Pintér Tibor (2014): Szótárak és használóik – az angol–magyar, magyar–angol lexikográfia módszertani alapjai. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 16. 4. sz., 125–161.

Sárosdy Judit, Farczádi Bencze Tamás, Poór Zoltán és Vadnay Marianna (2006): *Applied Linguistics I for BA Students in English*. Bölcsész Konzorcium, Budapest.

Scholes B. & Scholes, A. (2014): *Collins Dictionary Skills for Ages 5 –7*. Harper Collins Publishers, London.



# FÜGGELÉK

címszó kék színnel

földrajzi/regionális besorolás

kötött forma

számozott homonima

szófaji besorolás

stílusminősítés

állandósult szókapcsolatot bevezető jel

állandósult szókapcsolat és fordítása

rendhagyó többes számú alak(ok)

rendhagyó angol ige jelölése

példákat elválasztó jel

nyelvtani információs ablak

### A magyar-angol szótárrész szerkezete

**fúvarozó** <fn> carrier; AmE trucker

**fúvóka** <fn> 1. (hangszeren) mouthpiece 2. (műszaki) jet

**fuvola** <fn> flute

**fuvolás** <fn> flautist; AmE flutist

**fuvolázik** <ige> flute; play the flute

**fúvós** <mn> **fúvós hangszer** wind instrument

**fúvós** <fn> 1. (hangszer) wind instrument 2. (zenész) wind instrument player

**fúvószerekar** <fn> brass band; wind band

**fúzó** <fn> 1. (egyesülés, társulás) merger; amalgamation 2. fiz fusion

**fúziónál** <ige> merge; amalgamate

**fű** <fn> 1. (növény) grass 2. (göep) lawn; grass: *Ül a fűvön. He is sitting on the grass. \* Fűre lépmi tilos! Keep off the grass! 3. szl (marihuána) grass; weed; pot*

**fűbe harap biz bite\* the dust ♦ fűt-fát ígér vkinek biz promise the world**

**füge** <fn> fig

**fügefafa** <fn> fig (tree)

**fügefalevél** <fn> fig leaf (tsz: fig leaves)

**függ** <ige> 1. (lóg) hang; 2. depend on (vkitől/vmitől sy/sg); hang\* on (vmitől sg); be\* up to (vkitől sy); *Ez attól függ! That depends/It all depends! \* A jövőm ettől a vizsgától függ. My future depends on this exam. \* Tőle függ. It's up to him. 3. (kiszolgáltatott) be\* dependent on (vkitől/vmitől sy/sg)*

**függelék** <fn> appendix (tsz: appendices v. appendixes)

**függés** <fn> 1. (lógás) hanging; suspension 2. dependence (vmitől on sg) 3. (függőség) addiction

**függeszt** <ige> hang\*; suspend

**független** <mn> independent (vkitől/vmitől of sy/sg); *Az az ország független Angliától. That country is independent of Britain. \* Független hölgy. She is an independent lady. \* Anyáulag független a férjétől. She is independent of her husband.*

**függetlenség** <fn> independence: a függetlenséget vívott harc the struggle for independence \* *Mikor vált az országotok függetlenné Angliától? When did your country gain independence from Britain?*

**függő** <mn> 1. (lógó) hanging; suspended 2. (szorválytól) addicted to sg 3. (függőben lévő) pending 4. dependent (vkitől/vmitől on sy/sg); subordinate (vkitől/vmitől to sy/sg) 5. nyelvi indirect; reported: függő beszéd *indirect/reported speech*

**függőágy** <fn> hammock

**függőhid** <fn> suspension bridge

**függőleges** <mn> vertical; perpendicular; upright: *függőleges vonalak vertical lines* \* A landoláshoz függőlegesen állnak a székek. The seats are in an upright position for landing.

**függöny** <fn> 1. curtain; drapes (tsz: behúzza a függőnyt draw the curtain 2. (színházi) curtain: a függöny felmegy/lees a curtain rises/falls

Függő beszéd • Reported speech

a) **Függő mondatok • Reported clauses**

Ha múlt idejű cselekményt (**past simple**) „idézzük” saját szavunkkal: a szabály az, hogy ha az **indító mondat igéje past simple**-ben áll, a tőle függő mellékmondat igéje is **past**-ba kerül. Azonban a magyarban ezt többnyire jelen idővel fordítjuk.

**Példák:**

Tom said he could speak Italian. *Tom azt mondta, hogy tud olvasni.* \* He felt that he had to do something. *Úgy érezte, hogy valamit tennie kell.* \* Peter said he wanted to go home. *Peter azt mondta, hogy haza akar menni.*

Ha a múltira irányul a **függő mondat** (vagyis a **hogy** utáni mondat), „eggyel lejjebb”, vagyis **past perfect**-be kerül:

**Példa:**

Lucy said that he'd been to Scotland. *Lucy azt mondta, hogy Skóciában volt.*

Ha a jövőre irányul, a **hogy** után **would** áll, vagyis a **will past tense**-c:

**Példa:**

Jim said she would come. *Jim azt mondta, hogy eljön/él fog jönni.*

b) **Függő kérdések • Reported questions**

Ezeknél arra kell vigyázni, hogy a **függő kérdés** szórendje „kiegyenesedik”, vagyis az állító mondatéval azonos lesz.

**Példák:**

She asked me why I was so late. *Megkérdezte, miért késtem annyit.* \* Do you know where Jane is? *Tudod, hol van Jane?* (Fontos: a függő kérdés végén az angolban az írásjel: pont.)

angol megfelelő kék színnel

jelentés sorszáma

lapszéli index

angol vonzat

magyar vonzat

glossza

fogalomköri/szaknyelvi besorolás

magyar példa és fordítása

többes számú angol megfelelő jelölése

A  
B  
C  
Cs  
D  
E  
F  
G  
Gy  
H  
I  
J  
K  
L  
Ly  
M  
N  
Ny  
O  
Ö  
P  
Q  
R  
S  
Sz  
T  
U  
Ü  
V  
W  
X  
Y  
Z  
Zs

## Dictionary skills workbook in primary and secondary schools

*Dictionaries are the first reference books children should learn to use at school. We should not underestimate the importance of dictionary skills because these skills transfer to the use of other reference books that students will use in their future studies to find information or undertake research. Students with proficient dictionary skills will find it easy to use different reference materials as they transition from primary school to secondary school, and university. Mastery of the dictionary should be an important part of their language skills. In this article, you can find exercises and activities to help you and your students to get the most out of your dictionary.*

**Keywords:** dictionary, reference book, language skills, activities, dictionary use

# A magyarországi gyermek nyelvi vizsgák tartalmi és jogi szabályozottsága<sup>1</sup>

ÖVEGES ENIKŐ

Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

*A tanulmány célja, hogy bepillantást nyújtson a ma Magyarországon a gyermekek, azaz a köznevelésben tanulók számára kötelező, illetve elérhető nyelvi mérésekről és vizsgákról. Az összefoglalás négy nyelvi tesztre tér ki: az idegen nyelvi és a célnyelvi mérésekre, az érettségire és a nyelvvizsgákra, ezen belül az államilag elismert és a junior vizsgákra. A felsoroltakat megvizsgálja céljaik és felépítésük szempontjából, áttekinti az elérhető vizsgaeredményeket és idevágó elemzéseket, valamint bemutatja hozadékaikat és esetleges hátrányaikat. A nyelvi teszteseteket hazai és európai környezetükbe helyezve tárgyalja, ennek részeként megvizsgálja a Közös Európai Referenciakerettel való kapcsolódásukat is. Összességében képet ad arról, hogy az ezredforduló óta kiépült, komplex nyelvi vizsga rendszer milyen pozitív hozadékokat eredményez, és rámutat a kevésbé előnyös velejárókra, például a nyelvtanításban tapasztalható vizsgaközpontúságra is.*

**Kulcsszavak:** nyelvi mérés, nyelvi érettségi, nyelvvizsga, Közös Európai Referenciakeret, gyermekvizsga

## Bevezető

Nyelvoktatásunkat, különös tekintettel a köznevelésben folyó munkát, és általában a hazai populáció nyelvtudását számos ponton érik folyamatos kritikák mind a szakma, mind a közvélemény részéről: empirikus adatok és leginkább véleményen alapuló következtetések sora építi fel a negatív megítélést. Ez mérés-értékelési szempontból számos kérdést vet fel, melyek közül a gyermekek vonatkozásában a legfontosabbakra keresi a választ a jelen tanulmány: 1. milyen mérések, vizsgák adnak képet ma hazánkban ennek a korosztálynak a nyelvi haladásáról?, 2. mennyire valóságosak, megbízhatóak ezek a mérések? és 3. hogyan illeszkednek ezek a mérések az európai tendenciákhoz. A kontextus rövid összefoglalása után az áttekintés kitér a köznevelésben ma releváns négy nyelvi vizsga (idegen nyelvi mérés, célnyelvi mérés, érettségi és

állami nyelvvizsga) ezekből a szempontokból történő tárgyalására, azaz bemutatja a vizsga vagy mérés 1. céljait, felépítését és az elérhető vizsgaeredményeket, elemzéseket, 2. előnyeit és esetleges hátrányait, valamint az európai környezetben megfogalmazható helyét, szerepét. A tanulmány célja az, hogy a vizsgált méréseket az idevágó elméleti háttérre és elemzésekre építve értékelje, összevesse, és az általuk alkotott komplex rendszer koherenciájának mértékét és milyenségét hazai és európai viszonylatban feltárja.

A tanulmányban a 'gyermek' kifejezés a köznevelésben tanuló diákokat jelöli. A különböző méréseket a 'nyelvi vizsgák' kifejezés fedi le, így megkülönböztetve ezeket az állami nyelvvizsgáktól, azaz a 'nyelvi vizsgák' egy gyűjtőfogalom a nyelvi érettségire, az idegen és a célnyelvi mérésre, valamint a nyelvvizsgára.

## A nyelvi vizsgák háttere

### *A nyelvoktatás keretei a hazai köznevelésben*

A jelenleg érvényben lévő szabályozás előírásai alapján az első idegen nyelv tanulását a gyer-

<sup>1</sup> A cikk megírása a NKFI-6-K-129149 pályázat keretében történt.

This research was supported by the National Research, Development and Innovation Office in Hungary (NKFI-6-K-129149).

mekek a 4. évfolyamon kell, hogy megkezdjék, kivéve ha nemzetiségi vagy két tanítási nyelvű képzésben vesznek részt. Első idegen nyelvként négy élő idegen nyelv közül (angol, német, francia és kínai) választhatnak, melyet a 4. osztályban heti 2, 5–12. osztályban pedig heti 3 nyelvórán tanulhatnak. Ez a minimálisan kötelező óraszám, amelyet a 2012-ben kiadott központi tartalmi szabályozás középső pillére, a kerettantervek határoznak meg. Ettől az intézmények profiljuk és lehetőségeik ismeretében eltérhetnek: a nyelvtanítást korábban, az 1–3. évfolyamokon is megkezdhetik és a szabad órakeret terhére további nyelvórákat is biztosíthatnak, amennyiben ehhez a megfelelő feltételek rendelkezésre állnak. Az első idegen nyelvből a 8. évfolyam végére a Közös Európai Referenciakeret (KER) szerinti A2, a középiskolai tanulmányok végére pedig a B1 (középszintű érettségi) szintet kell minimálisan elérni.

Második idegen nyelvet 7. évfolyamtól lehet bevezetni, de ténylegesen csak a gimnáziumi képzésben, 9. osztálytól kötelező, heti 3 órában a középiskolai években. Második nyelvként élő és klasszikus nyelvek szabadon választhatóak. Az előírt kötelezően elérendő minimum kimeneti szint a 12. osztály végére a KER A2.

A nyelvoktatás szervezési és tartalmi kereteit hazánkban több dokumentum együttesen szabályozza. A háromszintű tartalmi szabályozás legfelső szintjén a Nemzeti alaptanterv áll, ennek Élő idegen nyelvek része határozza meg a mindenki számára kötelező alapelveket, célokat és kimeneti szinteket 1–12. évfolyamokra. A következő, közbülső szint a kerettanterv, amely még mindig nem nyelvspecifikusan ugyan, de alapképességekre bontva összegzi az elsajátítandó tartalmakat és évfolyamonkénti bontásban meghatározza a minimálisan kötelező heti óraszámokat. Idegen nyelvi kerettantervből gazdag a tár, hiszen a többi tantárgyhoz hasonlóan, készült előírás alsó és felső tagozatra, a középiskola különböző típusaira (gimnázium, szakgimnázium, szerkezetváltó), a sajátos programokra (például nyelvi előkészítő évfolyam), megkülönböztetve – ahol releváns – az első

és második idegen nyelvet. A kerettanterveket nyelvspecifikus függelékek egészítik ki, de csupán angol és német nyelvekből, valamint második idegen nyelvként latinból. A harmadik szint, a pedagógiai program és az ennek részeként a konkrét tantárgyakat tárgyaló helyi tanterv, mely a központi dokumentumokra építve intézményi szinten szabályoz.

Két speciális, közvetlenül az idegennyelvoktatást megcélzó képzés létezik ma Magyarországon, a nyelvi előkészítő évfolyam (NYEK) és a két tanítási nyelvű képzés, mindkettőre kitér a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012., valamint az ezt módosító 22/2013. EMMI-rendelet, amely előírásokat ad meg például a nyelvi vagy a két tanítási nyelvű előkészítő évfolyamok számozása tekintetében, valamint a 136. és a 137. paragrafusokban összegzi a két tanítási nyelvű és a nyelvi előkészítő évfolyammal induló iskolai nevelés-oktatás feltételeit. A kéttannyelvű intézményekben folyó munka további részleteit az idevágó irányelv határozza meg (a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról szóló 4/2013. (I. 11.) EMMI-rendelet), amely megadja például a minimálisan kötelező kimeneti szinteket (6. osztály: A2, 8.: B1, 12.: B2) és az adott évfolyamon célnyelven tanítható közismereti tárgyakat (például az 1–2. évfolyamon énekzene, vizuális kultúra, testnevelés, környezetismeret, életvitel és gyakorlat).

Meg kell még említenünk azt a jelen tanulmány szempontjából igen releváns szabályozást, mely 2020-tól előírja azt, hogy felvételizni hazai felsőoktatási intézmény bármilyen szakjára csak úgy lehet, hogy B2 szintű nyelvtudást kell igazolni egy idegen nyelvből, azaz vagy emelt szintű érettségit vagy akkreditált középfokú nyelvvizsgát kell tenni az adott nyelvből.

### ***A KER szerepe a hazai nyelvoktatásban***

Az Európa Tanács 2001-ben adta ki a Közös Európai Referenciakeret (KER, 2002) (angolul CEFR, azaz *Common European Framework of Reference for Languages*) című

nyelvoktatáspolitikai kézikönyvét azzal a céllal, hogy közös alapot biztosítson az európai országok nyelvoktatáspolitikájának. A dokumentum nem egy mindenkire érvényes szabályozás, hanem olyan javaslatcsomag, amely teret hagy az egyes országok igényeinek, profiljának. Fő alapelvei a cselekvésközpontúság és a többnyelvűség, ezekből kiindulva tárgyal minden, a nyelvoktatás folyamatában és értékelésében érvényes kérdést. Számos újdonság és innovációja közül a legjelentősebbek 1. a korábban elfogadottnál jóval összetettebb nyelvtanulói modell, mely a nyelvtudást a nyelvi komponens mellett kibővíti a szociolingvisztikai és pragmatikai elemekkel és az általános kompetenciákkal, benne a tanulási készségekkel (121–158. oldalak), valamint 2. a nyelvtudás mérésére kidolgozott (kipróbált és bemért) nyelvi szintrendszer, mely mára a nyelvi vizsgák elengedhetetlen összevetési alapja lett (27–55. oldalak). Nagy hozzájárulást tett még az értékelés megbízhatóságának erősítésében: olyan sokelemű és minden aspektust lefedő skálarendszert vezetett be, amely a nyelvtudás minősítését új alapokra helyezte. A KER alkotja a köznevelés tartalmi szabályozóinak alapját és kereteit is: mind az alapvető célok, mind a követelmények és elvárt tartalmak erre épülnek. Ugyanez elmondható a kerettantervekről, mely megközelítésében és logikájában telje összhangot mutat a referenciakerettel. Különösen igaz e nem nyelvspecifikus nyelvi kerettantervek nyelvspecifikus függelékeire: az ezekben felsorolt fogalomkörök és kommunikációs eszközök mind a KER-t tükrözik.

Az EU-ban Magyarország, hasonlóan a környező országokhoz, egyike azoknak az országoknak, ahol minden mérés a KER-hez van igazítva (*European Commission*, 2017a. 32. o.), ennek ellenére nem tartozik azon hét ország közé (Észtország, Lettország, Litvánia, Franciaország, Ausztria, Szlovákia és Románia) (*European Commission*, 2017b. 17. o.), ahol minden vizsga igazolásában a KER-szintekkel jelölik a nyelvtudást. Bár a nyelvvizsgák esetében ez így történik, a legjelentősebb közneveléshez tartozó nyelvi mérés, az érettségi bizonyítványában nincs ilyen

meghatározás, azaz Magyarország azon országok egyike, ahol a vizsga hivatalos dokumentumában nem KER-szerinti a minősítés annak ellenére, hogy az egyes szintek (közép- és emelt) egyértelműen illesztve vannak a Közös Európai Referenciakeret megfelelő szintjeihez (B1 és B2). A KER-szintekhez történő igazítás lehetővé teszi a nálunk létező számos nyelvi vizsga összevetését és a nemzetközi teszteknek való megfeleltetését.

A KER nyelvi szintek, skálák és alapelvek minden hazai, a gyermekek számára kötelező vagy elérhető nyelvi vizsgában alapvetőek. Az idegen nyelvi és a célnyelvi mérés tartalmi kereteiben (*Oktatási Hivatal*, 2014) a jellemzők között a nyelvi szint meghatározására a KER szinteket használják, és ugyanezt tapasztalhatjuk a célnyelvi mérés releváns dokumentumában (*Oktatási Hivatal*, 2017). Az élő idegen nyelv érettségi vizsga részletes követelményeiben már az első oldalon egyértelművé válik a KER-hez való kapcsolódás: „A követelmények az Élő idegen nyelvi érettségi vizsga általános követelményei, valamint az Európa Tanács idegennyelv-oktatással kapcsolatos ajánlásai alapján készültek. Az idegen nyelvi érettségi vizsga szintmeghatározásai igazodnak az Európa Tanács skálájához.” A két érintett szintre (B1 és B2) történő utalás végigkíséri a dokumentumot, és ugyanez igaz a vizsgaleírásra is. A nyelvvizsga-akkreditáció kézikönyve szintén utal a KER-re a harmadik fejezetében: „A nyelvvizsga tartalmi követelményét [...] a Közös Európai Referenciakeret A2, B1, B2 és C1 szintleírásai határozzák meg.” (*Akkreditációs kézikönyv*, 2018).

### **Vizsgaközpontúság a nyelvtanításban**

A nyelvi vizsgák régóta elvitathatatlan hatással vannak a hazai nyelvoktatásra általában, és több kutatás adatai alapján ugyanez látszik beigazolódni a köznevelésben folyó nyelvtanításra is. Egy a közelmúltban végzett nagymintás felmérésben (*Öveges és Csizér*, 2018) megkérdezték az intézményvezetőket, hogy mit tekintenek a három legfontosabb eredménynek iskolájuk nyelvoktatásában. A kö-

zépiskolai igazgatók válaszaiban a sikerek nagy részét tanulói sikeres nyelvi vizsgái tették ki (az összes siker 65%-a gimnáziumban, és 64,5%-a szakgimnázium), de még általános iskolában is 15 százaléka volt az eredményeknek vizsgával kapcsolatos (*Tartsay, Tiboldi és Katona, 2018*). A vizsgálatban a hetedikes és tizenegyedikes tanulók véleményét is feltárták. A válaszokból kiderül, hogy a tizenegyedikesek nagy többsége vagy már rendelkezik sikeresen letett nyelvi érettségivel vagy nyelvvizsgával, vagy tervezi azt mielőbb letenni (*Tankó, Albert és Piniel, 2018*). Az iskolán belüli, de tanórán kívüli nyelvtanulási lehetőségek közül középiskolában a nyelvi vizsgákra való felkészülés jelentős mértékben jelent meg a lehetőségek között (például gimnázium: az összes válasz 63%, ebből érettségi 34%, nyelvvizsga 29%, szakgimnázium: 24%) történő felkészítés került említésre.

Egy 2007-es tanulmány (*Öveges, 2007*) a nyelvi előkészítő évfolyamosok körében vizsgálta az érettségi és a nyelvvizsga közti viszonyt és azt találta, hogy ebben a tanulói körben a nyelvvizsga a népszerűbb, ezt a vizsgát tekintik mérföldkőnek nyelvtudásuk felmérésében és ennek tulajdonítanak legtöbb praktikus hozadékot. A kutatás kitért az iskolaigazgatók és a nyelvtanárok véleményé-

re is, és azt a következtetést vonta le, hogy a tanulóktól eltérően, ez a két válaszadói csoport a két vizsga jelentőségét hasonlóan ítéli meg. A nyelvi előkészítő évfolyamot átfogóan kutató vizsgálatban a szülők véleményére is kíváncsiak voltak. Arra a kérdésre, hogy miért választották ezt a képzést gyermeküknek, a második leggyakrabban említett válasz az volt, hogy a sikeres nyelvvizsga érdekében (*Nikolov, Ottó és Öveges, 2009, 142. o.*).

## Nyelvi vizsgák Magyarországon

A mai hazai köznevelés legnagyobb jelentőségű nyelvi vizsgája az érettségi, mely egy nyelvből minden érettségiző számára kötelező. Az általános iskolások nyelvtudásának monitorolására 2015-ben vezették be az idegen nyelvi mérést angol és német nyelvből. Ezt megelőzően, 2014-ben indult a két tanítási nyelvű általános iskolákban a célnyelvi mérés és 2015-ben ennek középiskolai megfelelője, amely ebben a képzési típusban az idegen nyelvi haladást méri angolból, németből és kínaiból. Jelentős számban vesznek még részt a köznevelésben tanulók a külső, akkreditált állami nyelvvizsgákon. Mindezeknek a vizsgáknak a KER szerinti kimeneti szintjeit a lenti táblázat foglalja össze.

KER szerinti nyelvi szintek	Idegen nyelvi mérés	Célnyelvi mérés (csak két tanítási nyelvű iskolákban)	Érettségi idegen nyelvből	Államilag elismert nyelvvizsga
A1	6. osztály			
A2	8. osztály	6. osztály		
B1		8. osztály	középszint	alapfok
B2			emelt szint	középfok
C1				felsőfok

1. táblázat: A gyermek nyelvi vizsgák szintrendszere

A tételt bíró formális nyelvi vizsgák mellett az iskolákban gyakran szerveznek helyben összeállított és értékelt felvételi vizsgák és szintfelmérők, illetve házi- vagy próbavizsgák. Mivel ezek nem központilag vagy hatóságilag összeállított, bemért és ellenőrzött nyelvi tesztek, jelen tanulmány nem tárgyalja őket.

A gyermekek részére kidolgozott vagy általuk is letehető vizsgák, mérések szakirodalma igen korlátozott, többek között ezek nem

túl régen történt bevezetése miatt is: adatok leginkább a központi dokumentumokban és jelentésekben érhetőek el (*Oktatási Hivatal, 2017a; Oktatási Hivatal, 2017b; Kákonyi, 2016; Nikolov & Szabó, 2015*). Elméleti és empirikus alapú elemzések leggyakrabban az érettségi vizsgával kapcsolatban készültek (*Einhorn, 2008; Halápi és Hegedűs, 2014; Jilly és Nagy, 2010; Sominé és Vigh, 2010; Vigh, 2013*).

**Érettségi**

A 2004/2005. tanévben bevezetett érettségi rendszer reformjai az idegen nyelveket is érintették. *Einhorn* (2007) a legfontosabb előrelépéseket a következőkben határozta meg: 1. a korábbiaknál jóval részletesebb vizsgadokumentáció, vizsgaleírás, 2. készségközpontú megközelítés, 3. részletesen kidolgozott értékelési rendszer és nem utolsósorban az a tény, hogy 4. a bizonyítvány más az iskola-rendszeren kívül is érvényessé vált. További előremutató, az iskolai nyelvtanításra is pozitívan visszaható szakmai szempont volt még például az, hogy a felhasznált szövegek autentikusak, illetve hogy a feladatsorok teljesen egynyelvűvé váltak. A vizsga standardizált lett, azaz minden középiskolás, akár gimnáziumba, akár szakközépiskolába jár, ugyanazt a tesztet írja. Jelentős változás a két szint bevezetése (középszint: KER szerinti B1, emelt szint: B2) és az ezzel járó funkcióváltás: a vizsga már nem csak érettségi, hanem felvételi vizsgaként is működik. A különböző nyelvek követelményrendszere egységes, a 2017-től bevezetett módosítások mentén mára ez már teljes mértékben igaz. A feladatsorok fő jellemzői, a szövegek szószáma, az itemszámok, a pontszámok vagy az időbeosztás az átdolgozás előtt is megfelelték egymásnak, de számos ponton volt eltérés, például az olvasott szöveg értése feladatsorban az igaz/hamis feladatban harmadik opció („a szövegből nem állapítható meg”) is szerepelt (*Halápi és Hegedűs*, 2014. 27. o.).

A nyelvi érettségi vizsgát letehetik a tanulók előrehozottan, és ez a szabályozás megmaradt akkor is, amikor többi tantárgy előrehozhatóságát megszüntették (kivételem még az informatika). Az előrehozott vizsgák aránya az összeshez képest a vizsga első éveire viszonyítva nőtt, de még 2012-ben is csupán a teljes vizsgaszám 18 százalékát tette ki (*Vígh*, 2012). Ez feltételezhetően tovább erősödik majd a 2020-as B2-es felvételi követelmény érvénybe lépésével. Az eredmények vonatkozásában látható, hogy a középszinten angolból vizsgázók által elért átlagok évről évre eléggé állandóak (2007–2012 között évenként

százalékban: 63, 62, 66, 65, 63, 63). Angolból az olvasott szöveg értése bizonyult legkönnyebbnek, míg a nyelvhelyesség vizsgarész a legnehezebbnek a vizsgázók számára. Németből is viszonylag állandó a teljes vizsga százalékos átlaga (59–62%), bár 2011-ben volt egy szignifikánsan alacsonyabb (51%) (*Vígh*, 2013). Itt is kézzelfogható, hogy az angol vizsgák eredményei általában magasabbak, mint a németeké. Ezt alátámasztják *Halápi és Hegedűs* (2014) kutatásának eredményei is, kiegészítve azzal, hogy ez igaz mindkét középiskolátípusban tanulókra, azaz mind a gimnazisták, mind az akkor még szak-középiskolások, ma szakgimnazisták jobban teljesítettek angolból a vizsgált időszakban, 2009–2012 között.

A vizsgareformmal a nyelvi érettséginek a nyelvvizsgával való viszonya is megváltozott: míg 2005-ig a nyelvvizsga kiválthatta az érettségit és mentesíthetett a középiskolai nyelvórák alól, ettől kezdve erre már nem volt lehetőség, sőt az érettségivel is olyan előnyök társultak, melyeket korábban csak a nyelvvizsgával voltak megszerezhetőek. Ez feltétlenül üdvözlendő, de fontos lenne olyan körülményeket biztosítani az emelt szinthez, amely vonzóbbá teszi azt a nyelvtudásukról széles körben elfogadott dokumentumot szerezni akarók körében. Ennek eszköze lehetne például az, ha a nyelvvizsgákhoz hasonlóan, több vizsgaalkalom lenne évente, több próbálkozási lehetőség vagy akár az egyszintű rendszer visszavezetése idegen nyelvekből, amely a megfelelő szintű érettségi bizonyítványt nyújtja. Így elkerülhető lenne az a ma elterjedt gyakorlat, miszerint a középiskolások először középszintűt tesznek, majd külön alkalommal mennek emelt szintű vizsgára, ami mind tőlük, mind a vizsgáztatás oldaláról indokolatlan terheket jelent. Megoldás lehetne az is, ha a két szint egymásnak megfeleltethető lenne, mert az emelt szinten szerezhető alacsonyabb százalék miatt sokan döntenek a középszint mellett, ahol a megszerzett magas százalék többet tesz hozzá a felvételi pontszámokhoz (különösen igaz ez akkor, ha a szükséges emelt szintű vizsgákat más tárgyakból célozzák meg a tanulók). Szintén a

nyelvvizsgák választása mellett szól az a tény, hogy szinte mindegyik esetében rengeteg tananyag, segédanyag és akár tanári továbbképzés áll rendelkezésre, míg ezek az érettségi terén csekélyek. Mindez hozzájárulhatna ahhoz, hogy a mai, az összes nyelvi érettségi viszonylatában megközelítőleg 1:5 aránya az emelt szintű nyelvi érettségi vizsgáknak növekedhetne, így segítve a nyelvtanulókat abban, hogy a köznevelés keretein belül feleljenek meg a 2020-as B2 nyelvi szint igazolását előíró követelménynek. Többek közt nagy lépés lenne ez az esélyegyenlőség erősítésében is.

### ***Idegen nyelvi és célnyelvi mérés***

Az idegennyelv-tudás országos szintű, éves rendszerességű vizsgálatát 2014-ben vették be, idegen nyelvi mérés elnevezéssel, a Nemzeti alaptantervről (110/2012. (VI. 4.)) szóló kormányrendelet és a kerettantervekről (51/2012. (XII. 21.) szóló EMMI-rendelet 2. melléklete előírásai alapján. A mérést ekkorra már a szakma hosszú ideje javasolta, hogy hasonlóan a matematika- és magyar-kompetencia-mérésekhez, a már 2003 óta kompetenciaalapú Nemzeti alaptanterv ilyen megközelítésű értékelése megvalósuljon. Az idegen nyelvi mérés két nyelvből, angolból és németből zajlik, és minden hatodikos és nyolcadikos tanuló részt vesz benne. A lebonyolítás általában a tanév legvégén történik, mindig egy napra meghirdetve, melyet a tanév rendjében központilag határoznak meg.

A mérés feltételeit az Oktatási Hivatal honlapján található tartalmi keret foglalja össze (*Oktatási Hivatal*, 2017). Alapelveként azt határozza meg, hogy a fókuszban a használható nyelvtudásnak kell lennie, melyet valós nyelvhasználathoz hasonló helyzeteket leképező feladatokkal és autentikus, vagy ahhoz közeli szövegekkel kell megvalósítani, a tanulók érdeklődésének és életkorának megfelelő témákban. A mérésnek kizárólag írásban teljesített részei vannak. Két alapkészséget céloz meg: az olvasott és hallott szöveg értését, azaz kizárólag szövegértésre épül, a receptív készségeket méri. A feladatok zárt

végűek: a tanulóknak minden esetben előre megadott válaszok közül kell kiválasztaniuk az általuk helyesnek vélt megoldást. A tanulói válaszokat saját tanáraik értékelik központi javítókulcs alapján.

A mérésben a 2016/2016. tanévben 2755 telephelyen 87666 hatodikos és 85165 nyolcadikos tanuló vett részt. A hatodikosoknál 2015 óta mindig meghaladta a minimumot elérő tanulók aránya a 70 százalékot. A nyolcadikosoknál ez folyamatosan alacsonyabb értékeket mutat, német nyelvből különösen (német, 2016/2017: 42,1%) (*Oktatási Hivatal*, 2017).

A hatodikos és nyolcadikos idegen nyelvi mérés a szakma régi javaslatát váltotta valóra, mert általános vélekedés volt, hogy szükség van ebben a nevelési-oktatási szakaszban is arra, hogy központi és standardizált módon képet kapjunk a tanulók nyelvi haladásáról. Emellett a teszt hordozza azt az üzenetet, hogy már az általános iskolában szükséges és lehetséges elérni mérhető nyelvtudást, és segíti az ezt minősítő KER szintek mélyebb megértését, használatát.

A nyilvánvaló hozadékok mellett azonban negatív jellemzők is tetten érhetők. Tartalmi kerete alapján a mérés célja mindkettő évfolyamon a használható nyelvtudás elért mértékének vizsgálata, azonban ténylegesen ezt nem teljesítheti, hiszen csupán a receptív (olvasott és hallott szöveg értése) készségekre fókuszál és kizárólag zárt végű feladatokat (például párosítás, feladatválasztás) tartalmaz. Mivel a dolgozatokat, bár központi javítókulcs alapján, a tanulók saját nyelvtanáraik értékelik és az eredményeket ők viszik fel a központi rendszerbe, a mérés belső értékelésű, így nem tekinthető megbízhatónak. Másik furcsaság, hogy míg az érvényes szabályozás első idegen nyelvként általános iskolában négy választható nyelvet ír elő, ezek közül idegen nyelvi mérés csak kettőből: angolból és németből áll rendelkezésre. Mivel kínait jelenleg ebben a pedagógiai szakaszban csak egy két tanítási nyelvű intézményben tanítanak, ahol a célnyelvi mérés ebből a nyelvből megvalósul, ezzel nincsen gond (amíg meg nem kezdik ennek a nyelvnek a tanítását más,

normál képzést biztosító iskolában), azonban a francia hiánya egyértelmű és megkérdőjelezhetetlen. Említésre érdemes még az, hogy az elméletben formatív jellegű teszt, melynek visszajelzést kellene adnia a tanítási-tanulási folyamatban résztvevőknek az előrehaladásról, valójában inkább egy kritériumorientált, szummatív mérésnek működik, mely ténylegesen arról ad csak információt, hogy a tanulók megfeleltek-e az előírt küszöbértéknek.

A tartalmi problémák mellett kiemelendő még az a szabályozási hiányosság, hogy a felmérés csak egy napon zajlik, pótnap nélkül, viszont az érvényben lévő rendeletek nem határozzák meg sem azt, hogy a hiányzók miképpen pótolhatják a megírást, sem azt, hogy a milyen arányban kell jelen lennie a tanulónak ahhoz, hogy az adott csoportban az eredmény értelmezhető legyen. Példaként véve a 2017-es évet: bár az adatok szerint (*Oktatási Hivatal, 2017*) csupán az érintett tanulók 6 százaléka hiányzott a mérés idején, azaz nem írta meg a dolgozatot, ez összesen közel 9500 gyermeket jelent, amihez hozzáadódik még az a 476 fő, akik késés, felmentés, vagy egyéb okok miatt nem teljesen töltötte ki a tesztet. Az eredmények vonatkozásában kihangsúlyozandó még, ehhez a ponthoz is csatlakozva, hogy a nyilvános jelentés a teljesítményeket elnagyoltan, kevés részlettel, a kompetenciamérések eredményelemzéséhez képest jóval felületesebben mutatja be: gyakorlatilag a pontszámokat, azok szórását, valamint a megfelelt minősítést elérők arányát adja meg az egész évfolyam vonatkozásában (nyelvek, készségek megosztásban), valamint régiós és településtípus szerinti bontásban – csoport-, illetve egyéni szintű adatok nem kerülnek nyilvánosságra. Mindezeket várhatóan jó irányba változtat majd a hírek szerint a közeljövőben várható módosítás, mely a mérést számítógépes alapú, adaptív tesztté alakítja.

A két tanítási nyelvű iskolákban, osztályokban tanulók idegen nyelvi kompetenciáinak felmérésére vezették be 2014-től a célnyelvi mérést, melyet abban a tanévben 81 iskolában a két tanítási nyelvű nevelés-oktatás tekintetében a 22/2013. EMMI-rendelettel módosított 20/2012 EMMI-rendelet indított

útjára. Eszerint a két tanítási nyelvű általános iskolának teljesítenie kell azt a feltételt, hogy három egymást követő év átlagában a hivatal által szervezett célnyelvi mérésben a tanulók legalább hatvan százaléka megfelel a KER szerinti B1 szintű nyelvtudást mérő célnyelvi mérés követelményeinek, a középiskolák viszonylatában pedig a tanulók ötven százaléknak kell elérnie a tizedik évfolyam végére a B2 szintet (ez alól mentesülnek a B2 szintű nyelvtudást igazoló államilag elismert nyelvvizsga-bizonyítvánnyal rendelkező tanulók). Ezeknek teljesülését, több egyéb feltételével együtt, a 2016–2017-es tanévtől kezdve kellett vizsgálni. Amennyiben az intézmény nem felel meg az előírásoknak, a két tanítási nyelvű oktatás felmenő rendszerben megszűnik az iskolában. A hivatali mérés központi feladatsorral és javítókulccsal zajlik, értékelését azonban az iskolai nyelvtanárok végzik.

A célnyelvi mérés több szempontból, például alapelvben, 60%-os minimumszintjében, zárt feladataiban és belső értékelésében hasonlít az idegen nyelvi mérésre, de eltér tőle abban, hogy 1. eggyel több, azaz három készséget mér (olvasott és hallott szöveg értése, valamint íráskészség), 2. így már a produktív készségek is szerephez jutnak, 3. három nyelvből valósul meg: az angol és a német mellett kínai nyelvekből, 4. készségenként 2, összesen 6 feladattal háromszor 30 percben mér, és 5. a megcélzott kimeneti szint hatodikban a KER szerinti A2, míg nyolcadikban a B1. A 10. osztályosokat a mérésbe csak 2015-ben és 2016-ban vonták be, B2 szinten. A célnyelvi mérésben az idegen nyelvi mérésnél jóval kevesebb, 2016/2017. tanévben összesen 112 feladatellátási hely (általános iskola) 4807 tanulóval vett részt, ezek a számok a 2014. évi bevezetés óta folyamatosan nőnek. Az eredmények tekintetében elmondható, hogy megfelelt minősítés legmagasabb arányban a kis létszámú kínai nyelvet tanulók között jellemző (2017-ben 6. osztály: 97,6%, 8. osztály: 96,7%; 2015-ben mindkét évfolyamon 100%), és angolból általában itt is szignifikánsan magasabb az arány hatodikban és nyolcadikban is, mint németből (angol 2017-ben 6. osztály: 94,9%, 8. osztály: 95,4%; német 2017-ben 6.



osztály: 72,1%, 8. osztály: 76,4%) (*Oktatási Hivatal*, 2017b). *Nikolov & Szabó* (2015) idevágó tanulmányában olvasható, hogy mind hatodikban, mind nyolcadikban magasabb volt az átlag angol nyelvből, és érdekes tény, hogy németből a hatodikosoknál, míg angol nyelvből a nyolcadikosoknál nagyobb a szórási (190. oldal). Több más eredmény mellett a kutatók felhívták a figyelmet a tapasztalt igen jelentős különbségekre az iskolákban mért teljesítmények között.

### Nyelvvizsgák

Akkreditált nyelvvizsga attól az évtől tehető le, amelyikben a jelentkező betölti a 14. életévét. Az államilag elismert nyelvvizsga lehetősége ma három szinten (alapfokú: KER szerinti B1, középfokú: B2 és felsőfokú: C1), 34 nyelvből (általános és szaknyelvi; egynyelvű vagy kétynyelvű formában; papíralapú vagy számítógépes formátumban), 24 vizsgaközpontban áll a jelentkezők rendelkezésére. Az akkreditációs folyamatról részletesen ír Bárdos (2015), minden idevágó háttér és szakmai aspektust gondosan áttekintve. Az Oktatási Hivatal Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központjának<sup>2</sup> (NYAK) statisztikai adatai alapján megállapítható, hogy a legnépszerűbb vizsganyelv az angol (2018: 73330 fő, német: 18541 fő) és a leggyakrabban választott vizsgaszint a középfok (2018, alapfok: 4896 fő, közép: 80815, felső: 13594). A NYAK statisztikai adatai 2009-től elérhetőek és számos érdekes tény és tendencia bontakozik ki belőlük. A nyelvvizsgázók száma például folyamatosan csökken (2009: 175269 fő, 2018: 99305), és ezen nem látszik, hogy változtatott volna a 2018 elejétől érvényes, a 35 év alattiak számára elérhető ingyenes nyelvvizsga lehetőség, melynek keretében a 2018. január 1-je után letett, első sikeres komplex B2 vagy C1 szintű nyelvvizsga (szeptembertől már a többedik is), illetve emelt szintű érettségi vizsga díja visszaigényelhető. Az egyedüli nyelv, amelyből nőtt a vizsgázók száma 2009 óta az ukrán (2 főről 23-ra). A sikeresség szempontjából megállá-

pítható, hogy összesen két olyan nyelv van, amelyből 2018-ban többen teljesítették sikertelenül a vizsgát, mint sikeresen: lováriából és eszperantóból.

Jelen tanulmány vonatkozásában a legfontosabb tény, hogy 2009 óta minden évben a 14–19 éves korcsoport jelenik meg a vizsgázók közt a legnagyobb számban és arányban (2018: 43764 fő, a teljes vizsgázói populáció 44%-a az évben), folyamatosan megelőzve a felsőoktatásban tanulók korosztályát (20–24 évesek: 25977 fő). A képet finomíthatja az, hogy több egyetemen kifejlesztettek olyan belső nyelvvizsgát, amely kiváltja az államilag elismert vizsgát, legalábbis bizonyos szakirányokon, valamint hogy a célnyelvi nyelvszakos diploma teljesíti a követelményt. Viszátérő vélemény, hogy a középiskolásoknak sokkal inkább a köznevelés keretein belül, ingyenesen elérhető, életkornak megfelelő feladatok megoldásával kellene bizonyítaniuk nyelvtudásukat. 2005 óta erre lehetőségük is van, hiszen a kétszintű érettségi bevezetésével már nem a nyelvvizsga váltja ki az érettségit, hanem az emelt szintű érettségi garantálja a nyelvvizsga által biztosított előnyöket. Érdekes, hogy az intézkedéstől várt hatás, hogy a nyelvtanárok, nyelvtanulók vagy szülők a köznevelésben térítésmentesen letehető, az adott korosztály érdeklődésének és korának megfelelő feladatokat és tartalmakat tartalmazó érettségit tekintik majd inkább célnak, nem látszik teljesülni. Ennek különböző okai lehetnek: például a köznevelésben ma jelenlévő nyelvtanárok többségének a nyelvvizsgára történő felkészítésben van gyakorlata, ehhez vannak kiegészítő anyagai, így az átállás kevésbé lett hirtelen. Sokan ma is értékesebbnek tekintik a nyelvvizsgát, ehhez hozzájárulhat az érettségi korábban alacsony presztízse, amely a mai szülők körében még jellemző emlék, gondolat lehet. A nyelvtanárok szempontjából ok lehet még az is, hogy míg az érettségire történő felkészítésért, annak sikeréért teljes mértékben vállalniuk kell a felelősséget, a nyelvvizsga azonban beállítható egy külső, tőlük független megmérettetésnek, melyben sikertelenség esetén több, a tanáron kívül álló tényező és személy hibáztatható.

<sup>2</sup> www.nyak.hu

A nyelvvizsgáktól az érettségi felé elmozdulás lehetőségeiről fent, az érettségi vizsgákról szóló részben írtam.

A 14 éves kortól lehető, akkreditált nyelvvizsgák mellett mára megjelentek a fiatalabb korosztályt megcélzó nyelvi vizsgák. Az ELTE Origo Centrum a 10–14 éveseknek kínál nyelvvizsgát angolból, németből és franciából<sup>3</sup>, azoknak, akik „kíváncsiak valódi nyelvtudásukra”. Itt felmerül, hogy ténylegesen a gyermekek szeretnék-e ezt tudni, vagy inkább szüleik, tanáraik és az is, hogy miért ne tudnák ezt megítélni saját nyelvtanáraik. Az Origo Junior vizsgáin nem lehet megbukni és a fókuszban a formatív, az előrehaladást segítő értékelés áll, ami előremutató, de az aktív nyelvtanulóvá válásnak az értékelésre vonatkozó elemeinél ebben az életkorban érdemes inkább az önértékelésre, társértékelés fejlesztésére összpontosítani. A British Council már 7 éves kortól hirdet angol nyelvből gyermekvizsgákat<sup>4</sup>, mely „az egész fiatal gyermeket is motiválja, hogy angolul tanuljanak”. Ez a konkrét utalás a sikeres nyelvvizsga elsődleges szerepére a nyelvtanulási motivációban jól mutatja nyelvtanulásunk vizsgaközpontúságát és azt a veszélyt, hogy a belső motiváció kárára már ebben a korosztályban eltolódik a hangsúly a külső indíttatás felé. A British Councilnél három gyermekvizsga lehetőség van, 7–12 éves kor között, A1–A2 szinten. A vizsga minden alapkészséget mér: a hallott és olvasott szöveg értését, íráskészséget és szóbeli teljesítményt. A 7–8 éveseknek szánt változatban a vizsga ideje 20+20+3–5 perc, ami bár rövidnek tűnhet, elsős-másodikos gyermekek esetében nagy elvárás. A vizsgára felkészültséget mindkét vizsgaközpont óraszámában adja meg, a 7–8 évesek Pre1 Starter vizsgájához például 100 angolóra teljesítését ajánlják, kevéssé pontosítva ennek számolási módját. Ez ellentmondani látszik annak az alapelvnek, ami ebben az életkorban kifejezetten a minőséget (hogyan tanulják a gyer-

mekek a nyelvet?) helyezi a középpontba, nem pedig a mennyiséget, hiszen a cél a gyermekek nyelvtanulásában az élményalapú, játékos nyelvi tevékenységek biztosítása, amely előkészíti a tényleges nyelvtanulást és megszeretteti a nyelvet, a nyelvtudást, a nyelvtanulást.

Mivel ezek a célcsoport kora miatt nem akkreditálhatóak, a sikeres vizsgák esetében is további vizsgákra van szükség ahhoz, hogy a tanulók a nyelvvizsga adta előnyökkel élhessenek. A kialakulásukra számos évet hoznak az ezeket bevezetők: gyakorlási lehetőséget biztosítanak a gyerekeknek arra, hogy felkészüljenek a későbbi akkreditált vizsgákra, képet adnak a haladásról és az elvárásokról. Bár ezek kevéssé megkérdőjelezhető előnyök, fontos kihangsúlyozni, hogy ezek a vizsgák tovább erősíthetik azt az egyébként is erősen vizsgaközpontú, a vizsgákat a nyelvtudás tükréként beállító nyelvoktatást, mely háttérbe szorítja a valós nyelvhasználatot megcélzó nyelvtanulási tevékenységeket és tartalmakat. A gyermekek szemében akaratlanul is a nyelvvizsga rögzül, mint a tudásuk jó mérője, és nyelvtanulási stratégiáikat és céljaikat is ehhez igazíthatják. Mivel a nyelvvizsgák minden törekvésük ellenére sem képezhetik le teljesen a valós nyelvhasználatot és nyelvi szituációkat, a vizsgára készüléssel ebben a korban kevéssé tűnik támogatandónak.

### Európai kitekintés: országos nyelvi mérések

Európa országaiban a felső tagozaton és középiskolában lebonyolított, a közoktatáshoz kapcsolódó nyelvi mérések egyre nagyobb jelentőséggel bírnak, viszont jellemzőikben nagy eltéréseket mutatnak (*European Commission*, 2017a). 19 országban vannak a KER-hez igazított nemzeti nyelvi tesztek, közülük Luxemburg kivételével mindenhol minden idevágó mérés KER-alapú (*European Commission*, 2017b). 2015/16-os adatok alapján felső tagozaton a tesztek többsége több szinten mér. Kivétel Csehország és Románia, ahol az országos mérések az előbbiben kizá-

<sup>3</sup> <https://www.onyc.hu/junior-nyelvvizsga>

<sup>4</sup> <https://www.britishcouncil.hu/angol-nyelvvizsga/cambridge/tipusai/gyerek>

ról a KER szerinti A2 szintű feladatokkal mér negyedik és nyolcadik osztályban, utóbbiban pedig csak A1 szinten, és idetartozik még hazánk és Törökország. Ezekben az országokban tehát a teszt célja nem annyira a tanulók nyelvi szintjének felmérése, hanem annak megállapítása, hogy elérték-e az elvárt szintet. A legtöbb szintet Németország két releváns felmérése (A1-től C1 szintig) és Izland nemzeti tesztje (A1–C2) öleli fel. Az adatszolgáltató országokban az adott korosztály számára általában egy teszt van, kivétel Németország és Magyarország a két nyelvi mérés. Franciaországban szintén kettő felmérésben vesznek részt az 5–8. évfolyamosok, de ezek különböznek abban, hogy az egyik az első, a másik pedig a második idegen nyelvre vonatkozik. Hazánk tehát elől jár az idegen nyelvi mérések számában, azonban ezeken a felméréseken a szintek tekintetében az alsóbb régióban van, mert a többséget jellemző A2–B1 szint helyett az A1 és A2 szinteket célozza meg, így a kiadványban beazonosított négy csoportból a legalsóba, az A2 és az alatta mérő kategóriába tartozik (125. oldal).

A középiskolai tesztek többsége B1–B2 szinten mér, csupán öt országban ér el a mérés C1 szintig (Spanyolország, Lettország, Franciaország, Hollandia és Lengyelország). Hét országban, köztük hazánkban vizsgálják külön az első és további idegen nyelveket az érettségien. Érdekes, hogy négy olyan ország is van, például Németország, ahol a felső tagozatos tesztek igen, míg a középiskolaiak nem a KER-hez illesztettek. Észtországban francia, orosz és német nyelvekből a nemzeti érettségi vizsgát nemzetközi nyelvvizsgák váltják ki, és Szlovéniában még csak angol nyelvből illesztették a KER-hez az érettségit, egyéb nyelvekből ez még folyamatban van.

Míg az általános iskolai mérések általában csak korlátozott számú nyelvből vizsgálják a tanulók nyelvtudását (nálunk például angolból és németből), a középiskolai tesztek (általában érettségi vizsgák) a nyelvek sokkal szélesebb köréből állnak rendelkezésre. Franciaországban 44 nyelvből lehet vizsgát tenni: ezek között az idegen nyelvek mellett megtalálhatóak a betelepülők anyanyelvei is.

Az európai országok nyelvi tesztjeit összefoglaló és leíró kiadvány (*European Commission*, 2017) következtetéseiből kiderül, hogy ezek a tesztek jellemzően nagy téttel bírnak, és az eredményeket a nyelvtudás igazolására használják fel. Általában minden tanulóra vonatkoznak, de sok esetben a részvétel nem kötelező. Leginkább nevelési-oktatási szakaszok végén szervezik meg ezeket, mind a négy alapkészséget mérik, és általában külső értékelést alkalmaznak. A Magyarországon folytatott felső tagozatos gyakorlat a legtöbb ponton összhangban van az EU-s országokéval: nálunk is egyre nagyobb szerephez jutnak a nyelvi mérések, erre jó alátámasztásul szolgál az idegen nyelvi és célnyelvi mérések bevezetése. A tét szintén nem kicsi ezen vizsgák esetében sem, hiszen a tesztek inkább minősítésnek, megmérettetésnek, mint segítő értékelésnek tekintik az érintettek, bár ez, ellentétben a kompetenciamérésekkel, az eredmények elnagyolt bemutatása és alacsony fokú kielemzésége miatt nem feltétlenül tud iskolai szinten képet adni a haladásról, az egyén vagy tanulói csoport szintjén pedig egyáltalán nem. A mérések bár kötelezőek, a részvétel alól ki lehet bújni. A legjelentősebb különbség azonban a mérések megbízhatóságában van, hiszen a fentiekben összefoglaltak szerint, például a hatodikos és nyolcadikos idegen nyelvi mérés kizárólag a receptív készségeket méri, ezeket is csupán zártvégű itemekkel, és bár központi a javítókulcs, az értékelés minden esetben belső, azaz a tanulók saját tanára javítja a dolgozatokat és ő viszi fel az adatokat az adatbázisba.

Az érettségi vizsga idegen nyelvekből szintén több ponton egybeesik az európai gyakorlattal. A súlya, szerepe megerősödött a kétszintű mérés 2005-ben történt bevezetése óta. A standardizálás és a nyelvvizsgálóhoz való viszony megfordulása (addig a nyelvvizsga váltotta ki az érettségit, ettől kezdve azonban az érettségi bizonyítvány is biztosította a nyelvvizsgálóval járó előnyöket több viszonylatban), valamint a 2017-es további finomítások megnövelték az érettségi presztízsét, de még ennél is fontosabb elem volt ebben a folyamatban, hogy egyszerre a felsőoktatásba történő bejutáshoz szükséges felvételi vizsga

szerepét is átvette. Egy nyelvből az érettségi minden érettségiző tanuló számára kötelező legalább középszinten. Bár ez a vizsga minden alapkészséget mér, értékelése csak emelt szinten történik külsőleg. Ez alapján az emelt szintű érettségi vizsga áll legközelebb az EU-s országokban tapasztaltakhoz.

## Összefoglalás

Magyarországon a köznevelésben tanulók számára négy idegen nyelvi teszt kötelező, illetve áll rendelkezésre: az idegen nyelvi mérés angolból és németből, a célnyelvi mérés angolból, németből és kínai nyelvből, valamint az érettségi és a nyelvvizsgák számos nyelvből. Ennek a komplex vizsgarendszernek számos hozadéka van és jelentős előrehaladást jelent: egyre megbízhatóbb képet kapunk arról, hogy, már folyamatában, hogyan haladnak a gyermekek a nyelvtanulásukban, emellett a lezáró értékelések is megfelelően mutatják az elért nyelvtudást.

Több negatívum is van azonban, melyekről nem feledkezhetünk meg. A kiterjedt, a világon szinte egyedülállóan összetett és sok résztvevős vizsgarendszer tovább erősíti a már egyébként is jellemző vizsgaközpontúságot a nyelvtanításban, ami hátráltathatja a valós nyelvhasználat fejlesztését. Például az idegen nyelvi mérés esetében szakmai kritikák is megfogalmazhatóak, hiszen a csak receptív készségeket, csak zártvégű itemekkel mérő, belső értékelésű tesztek nem adhatnak tényleges belelátást az iskolások nyelvtudásába, különösen nem általános iskolában, ahol a hangsúlyoknak inkább a produktív készségek és a valós kommunikáció felé kellene, hogy elmozduljanak.

## Felhasznált irodalom

*Akkreditációs kézikönyv 2018.* Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ, Budapest.  
URL: [https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ak2018/Akkreditacios\\_Kezikonyv\\_2018.pdf](https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ak2018/Akkreditacios_Kezikonyv_2018.pdf)

Bárdos, J. (2015): Quality assurance in accrediting foreign language examinations. In: Holló, D. & Károly, K. (eds.) *Inspirations in foreign*

*language teaching: Studies in applied linguistics, language pedagogy and language teaching.* Harlow, Pearson Education, 207–219.

Council of Europe (2001): *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment.* Strasbourg.

URL: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf)

Einhorn Ágnes (2007): Az idegen nyelvi érettségi vizsga reformja. In: Vágó Irén (szerk.) *Fókuszban a nyelvtanulás.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 73–105.

Einhorn Ágnes (2008): Hogy vizsgázott az új érettségi németből? In: Bánkúti Zsuzsanna és Lukács Judit (szerk.) *Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 207–237.

Európa Tanács (2002): *Közös Európai Referencia-keret: Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés.*

URL: [https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker\\_2002.asp](https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp)

European Commission (2017a): *Languages in secondary education. An overview of national tests in Europe.* European Commission, Brussels.

European Commission (2017b): *Key data on teaching languages at school in Europe, 2017 Edition.*

URL: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/143EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf)

Halápi Magdolna és Hegedűs Kristóf (2014): *Érettségi vizsgatárgyak elemzése. 2009–2012 évi tavaszi vizsgaidőszakok. Angol nyelv.*

URL: [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/tamop318/erettsegi\\_vizsgatargyak\\_elemzese/angol.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/erettsegi_vizsgatargyak_elemzese/angol.pdf)

Jilly Viktor és Nagy Ildikó (2010): Összehasonlító elemzés angol nyelv vizsgatantárgyból.

URL: [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/tamop318/ertekelesi\\_skalak\\_osszehasonlitasa/ertekelesi\\_skalak\\_angol\\_nyelv.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/ertekelesi_skalak_osszehasonlitasa/ertekelesi_skalak_angol_nyelv.pdf)

Kákonyi Lucia (2016): Idegen nyelvi mérések tapasztalatai. Új köznevelés, **72.** 5–6. sz.,

URL: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-kozneveles/idegen-nyelvi-meresek-tapasztalatai>

Nikolov Marianne, Ottó, I. és Öveges Enikő (2009): A nyelvi előkészítő évfolyam értékelése, 2004/2005–2008/2009.

URL: <http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/aktualis/nyelvi-elokeszito>

Nikolov, M. & Szabó, G. (2015): A study on Hungarian 6th and 8th graders' proficiency in

- English and German at dual-language schools. In: Holló, D. & Károly, K. (eds.), *Inspirations in foreign language teaching: Studies in applied linguistics, language pedagogy and language teaching*. Pearson Education, Harlow, 184–206.
- Oktatási Hivatal (2014): *Tartalmi keret. Idegen nyelvi mérés*.  
URL: [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/meresek/idegen\\_nyelvi\\_meres/Idegen\\_nyelvi\\_meres\\_tartalmi\\_keret.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/idegen_nyelvi_meres/Idegen_nyelvi_meres_tartalmi_keret.pdf)
- Oktatási Hivatal (2017): *Tartalmi keret. Célnyelvi mérés*.  
URL: [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/meresek/celnyelvi\\_meresek/Celnyelvi\\_meres\\_tartalmi\\_keret.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/celnyelvi_meresek/Celnyelvi_meres_tartalmi_keret.pdf)
- Oktatási Hivatal (2017a): *Eredmények összesítése. Idegen nyelvi mérés, 2017*.  
URL: [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/meresek/idegen\\_nyelvi\\_meres/Idegennyelvimeres2017\\_Eredmenyekosszesitese.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/idegen_nyelvi_meres/Idegennyelvimeres2017_Eredmenyekosszesitese.pdf)
- Oktatási Hivatal. (2017b): *Eredmények összesítése. Célnyelvi mérés, 2017*.  
URL: [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/meresek/celnyelvi\\_meresek/Celnyelvi2017\\_Eredmenyekosszesitese.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/celnyelvi_meresek/Celnyelvi2017_Eredmenyekosszesitese.pdf)
- Öveges, E. (2007): The role language proficiency exams play in the year of intensive language learning. In: Horváth, J. & Nikolov, M. (eds.), *UPRT 2007. Empirical studies in English applied linguistics*. 19–33.  
URL: <http://mek.oszk.hu/07500/07557/>
- Öveges Enikő és Csizér Kata (2018, szerk.): *Az idegennyelv-oktatás keretei és hatékonysága a köznevelésben. Kutatási jelentés*. Emberi Erőforrások Minisztériuma és Oktatási Hivatal, Budapest.  
URL: [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas\\_kutatasi\\_jelentes\\_2018.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf)
- Sominé Hrebik Olga és Víg Tibor (2010): Összehasonlító elemzés német nyelv vizsgatantárgyból.  
URL: [http://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/tamop318/ertekelesi\\_skalak\\_osszehasonlitasa/ertekelesi\\_skalak\\_nemet\\_nyelv.pdf](http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/ertekelesi_skalak_osszehasonlitasa/ertekelesi_skalak_nemet_nyelv.pdf)
- Tankó Gyula, Albert Ágnes és Piniel Katalin (2018): A tanulók válaszai a 7. évfolyamon. Harmadik fejezet. In: Öveges Enikő és Csizér Kata (2018, szerk.): *Az idegennyelv-oktatás keretei és hatékonysága a köznevelésben. Kutatási jelentés*. Emberi Erőforrások Minisztériuma és Oktatási Hivatal, Budapest, 52–89.  
URL: [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas\\_kutatasi\\_jelentes\\_2018.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf)
- Tankó Gyula, Albert Ágnes és Piniel Katalin (2018): A tanulók válaszai a 11. évfolyamon. Negyedik fejezet. In: Öveges Enikő és Csizér Kata (2018, szerk.): *Az idegennyelv-oktatás keretei és hatékonysága a köznevelésben. Kutatási jelentés*. Emberi Erőforrások Minisztériuma és Oktatási Hivatal, Budapest, 90–160.  
URL: [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas\\_kutatasi\\_jelentes\\_2018.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf)
- Tartsayné Németh Nóra, Tiboldi Tímea és Katona László (2018): Az intézményvezetők válaszai. Második fejezet. In: Öveges Enikő és Csizér Kata (2018, szerk.): *Az idegennyelv-oktatás keretei és hatékonysága a köznevelésben. Kutatási jelentés*. Emberi Erőforrások Minisztériuma és Oktatási Hivatal, Budapest, 29–52.  
URL: [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas\\_kutatasi\\_jelentes\\_2018.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf)
- Víg Tibor (2013): A középszintű angol és német nyelvi érettségien elért teljesítmények változásai 2007 és 2012 között. *Modern nyelvoktatás*, **19**. 1–2. sz., 17–35.

### **Content and administration regulations on language tests for primary and secondary school students in Hungary**

*The present study offers insight into the foreign language tests that are available or compulsory for primary and secondary school students in Hungary. Four language tests are discussed: the foreign language proficiency test in English and German for 6th and 8th graders; the target language test in English, German, and Chinese for the dual-language school students; the school-leaving exams in foreign languages; and the state language exams, including the accredited and junior ones. The exams are explored from several aspects such as their aims and specifications, the student results achieved in the tests, and the benefits and potential drawbacks they may yield. The Hungarian and European contexts of the tests are also depicted, with special attention to the Common European Framework Of Reference for Languages aspects and relations. On the whole, the study aims to grant an overview of the positive and the less advantageous sides, for example, the language test orientedness of our language teaching at schools, of the uniquely complex system of language exams in Hungary.*

**Keywords:** *language test, school-leaving exam in languages, language exam, Common European Framework of Reference, tests for young language learners*

Öveges Enikő (2018): A magyarországi gyermek nyelvi vizsgák tartalmi és jogi szabályozottsága. *Gyermeknevelés*, 6. 3. sz., 135–147.

# A gyermekirodalom nyelve(zete)

**GOMBOS PÉTER**

Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar, Magyar Nyelvi és Kultúratudományi Tanszék

*A téma szűkítésének indoklása után elsőként a mesék nyelvezetét mutatom be. Sorrendben a népmese, az irodalmi népmese, a verses mese és a modern mese (elsősorban) nyelvi sajátosságait veszem górcső alá. A tanulmány második fejezete az ifjúsági regényekkel foglalkozik, elsősorban azzal, hogy hogyan jutottunk el egyfajta patetikus-decens nyelvhasználattól a kortárs próza szókimondásáig. A harmadik rész a gyermeklira nyelvi sajátosságainak változását mutatja be, a kezdetektől napjainkig. Természetesen kiemelt helye van itt Weöres Sándornak, akinek Bóbita, illetve Gyümölcskosár című kötete több idézett szerző szerint is egyfajta cezúrát jelent a magyar gyermekköltészetben. Az összegzésben először egy angol nyelvterületen megjelent érdekes „kísérletről” számolok be, amely projekt azt célozta meg, hogy jeles szerzők egy kötöt, előre leírt szólistát használva alkossanak műveket. A vállalkozás nem lett, nem lehetett sikeres. Ahogy az végkövetkeztetésként a magyar gyermekirodalom kapcsán is megfogalmazódik: nem a nyelvezet a releváns különbség a felnőttirodalomhoz képest.*

**Kulcsszavak:** gyermekirodalom, a mesék nyelvezete, a magyar gyermekpróza nyelvezete, a magyar gyermeklira nyelvezete

A téma bemutatása többféle megközelítést lehetővé tesz, miközben teljes feltárása, feldolgozása aligha képzelhető egy tanulmány keretei között. Jelen esetben rövid horizontális és vertikális kitekintést is teszek, vagyis igyekszem megmutatni az időbeli változás(oka)t, ugyanakkor összevetem a nagyjából azonos időben keletkezett, de más műfajú művek nyelvét is. Természetesen – a terjedelmi keretek miatt – nem vállalkozhatok arra, hogy a gyermekirodalmon belül korosztályonkénti bontásban is megnézzem a sajátosságokat, noha nyilvánvalóan fontosak lennének az ebből adódó különbségek. A legkisebbeknek és a nagykasznak szóló szövegek nyelvi jellegzetességei egészen eltérőek (lehetnek), ezúttal azonban nem erre fókuszálok elsősorban. A gyermekirodalom kategóriáját tágan értelmezem hát, korosztálytól függetlenül. S nyilván az sem lényegtelen, hogy elsősorban eredetileg magyar nyelven írott műveket veszek például, alapul elemzésemhez, fordításokat nem.

Mindenekelőtt nem árt leszögezni: a 'nyelv' terminus helyett pontosabb (lenne) a saussure-i 'nyelvezet'-et ('language') használni. Hiszen a nyelv „a beszélőképesség társadalmi terméke”, vagyis „a nyelvezetnek a társadalmi,

az egyéni kívül eső része, amelyet az egyén egymagában sem megalkotni, sem módosítani nem tud” (*de Saussure*, 1967, 32–33. o.). A meghatározás világosan mutatja, hogy a nyelv nem alakul át, sőt, meglehetősen állandó. Én viszont azt vizsgálom, hogyan *változik* a nyelv(ezet), amely valóban képes módosulni.

Még egy alapvetést fontos tennünk már a bevezetésben: ahogy a gyermekirodalmi műveket nem a poétikai, úgy nem is a nyelvi sajátosságai különítik el a „felnőttirodalomtól” (*Komáromi szerk.*, 1999). Ez nem jelenti azt, hogy nem lehetnek, nincsenek eltérések, de nem itt érdemes keresni a meghatározó sajátosságot.

## A népmeséktől a verses meséig

Először is a népmese műfajáról kell szólnom, több okból is kiemelve azt. Egyrészt azért kerül előre, mert különösen hangsúlyos szerepe van a gyermekek életében, az irodalmi szocializációnak is fontos része. Másrészt ez az a terület, ahol az időbeli módosulásokat kevésbé érdemes figyelni – e műfajban az archaikus nyelvi formulákat és szerkezeteket is természetesnek érezhetjük. (Vannak persze érde-

kes szerzői változtatások, ezekről később szó esik.) A meséknél mindazonáltal kulcskérdés a nyelvi megformálás, hiszen esztétikai hatásukat jórészt ezek adják (Kovácsné, 1997).

Ami a már leírt szövegek időbeli változásait illeti, bár a 19. század jeles gyűjtőinek anyagai eredeti formájukban esetleg nehezebben érthetőek, valójában a módosítások nem akkora mértékűek, hogy néhány tájszón, illetve régies kifejezésen kívül máson is fenn kellene akadnunk. (Érdekességképpen jegyzem meg: Benedek Elek első megjelent köteteiben szándékosan túlozta el a tájnyelvi sajátosságokat. Aztán később, amikor újra publikálta e történeteket, már korrigálta a szöveget, mivel saját korának befogadói számára is az érthetőség akadályai voltak az utólag nagyszámban betoldott, többségében erdővidéki terminusok, nyelvi jelenségek, vö. Lengyel, 1974.)

Nagy kérdés, hogy azok a kifejezések, amelyek mostanra nem részei az aktív szóincsünknek, mekkora nehézséget okozhatnak a gyermekek számára a megértésben. Bogárdi Tamás példákat is gyűjtött olyan kifejezésekre, amelyek szerint nem hétköznapiak: *cseperedett, legalantasabb cselédmunka, daliás királyfi, leroskadtt, magány virrad rám stb.* „Irodalmárok nyilván másként bírálják el ezeket a szavakat, és bizonyára azt tartják helyesnek, ha a gyermekek ilyeneket is megtanulnak. Ezt végeredményben nem ellenzem. Azonban messzemenően figyelembe kell venni a gyermekek felfogóképességét, beszédértő képességét, beszédkésztségét, fantáziálásra való hajlamosságát. Bennük a valóság és a mese határa elmosódott.” (Bogárdi, 2009. 12. o.)

Csak kis részben értek egyet e véleménnyel. A gyermek életkori sajátosságaira természetesen figyelemmel kell lenni, még a mesetípus megválasztásánál is. Ám azt is tapasztalhatjuk, hogy éppen a rendszeres mesélés van jó hatással a szóincsfejlődésre. Éppen a történetek hallgatása hozza működésbe a nyelvi tapasztalatokat (Nyitrai, 2015). Másrészt a mesei ketős tudat kialakulásával már nincs meg az az „elmosódás”, amelyet Bogárdi említ.

A népmese azért is a gyerekek egyik kedvenc műfaja, mert ismerős, „megnyugtató” világ számukra. Tele van ismétlődésekkel,

kiszámítható fordulatokkal – mind a narratíva, mind a narráció síkján. Az, hogy a két „elbukott” testvér után a legfiatalabb is útnak indul, s végül győzni fog, pont olyan bizakodással s megnyugvással tölti el a hallgatót, mint az unalomig ismert szófordulatok – a „Hol volt, hol nem volt”-tól a „mentek, mendegéltek”-en át „a Napra lehetett nézni, de rá nem”-ig. A történetek új, illetve ismerős motívumokból épülnek föl. Minél kisebb a gyermek, annál inkább az ismerősre van igénye. A nyelvezet pedig sokat segíthet abban, hogy a megszokott világban jól érezze magát.

Ha már Bogárdit idéztük, érdemes egy másik megjegyzésére is odafigyelnünk:

„Azonban az ún. klasszikus meséket, amelyek a régi korok felfogásának, gyermeknevelési szokásainak megfelelő, sokszor borzalmas történeteket beszélnek el, aligha lehet kiirtani. [...] A régi, híres mesék többségében szörnyűségek fordulnak elő. Az egyik mesében a főszereplőt a vasorrú bába ketreche dugja, felhizlalja azért, hogy majd megegye. Egy másik mesében a két lurkót megdarálják, és a maradékaikat megeszik a tyúkók” (Bogárdi, 2009. 12. o.)

Először is nem szerencsés egy mondatban, ugyanarra példaként hozni egy népmesei alapú és egy képregényszerű, ismert szerzőjű történetet. A Jancsi is Juliska legismertebb verziója Grimmékhez kapcsolható (Hänsel und Gretel), de megvolt már Perrault-gyűjteményében is. S itt rögtön hangsúlyoznunk kell: a népmese nagyjából a 19. századig kizárólag a felnőttek műfaja volt. Nem véletlen, hogy Grimmék kiadásról kiadásra finomították a történetet és a nyelvezetet, hiszen ők már (nem is kis felháborodást keltve) gyerekeket céloztak meg közönségül (Nagy, 2015). Nemcsak a kötet címe (Gyermek- és házimesék) utal erre, de több szempontból megvizsgálva a szövegeket kijelenthetjük, hogy „gyermekkönyvként is kiállt minden kritikát (Nagy, 2015. 62. o.). Igaz ez akkor is, ha anno maga Jacob Grimm is kételkedett abban, hogy ezek a történetek eredetileg gyermekeket céloztak meg (Steilein, 1993). Gyűjteményük magyar verziói hosszú ideig csak erős változtatásokkal (fordítói öncenzúrával) jelentek



meg, ugyancsak a célkorosztályra figyelemmel. Így aztán a Grimm-mesék (s Benedek Eleknek köszönhetően az ő feldolgozásában megjelent „magyar népmesék”) cselekménybeli és verbális durvaságából mi Magyarországon valójában keveset tapasztalhattunk meg.

A Bogárdi említette két „ledarált lurkó” Max és Móric lehet, akiket Wilhelm Busch örökített meg képregényszerű formában, 1865-ben, több mint 150 éve. A szerző pedagógiai elvei persze mára – finoman szólva – elavulttá váltak, ráadásul hiába tekinthetünk gyermekirodalmi klasszikusként a műre, ez valójában satirikus társadalomrajznak készült. Vagyis hasonló utat járt be, mint Swift Gulliverje.

Annál érdekesebb s fontosabb Bogárdi következő példája:

„Van azonban példa a jó mesére is. Ilyen például Fazekas Anna Öreg néne őzikéje című remekműve, amely véleményem szerint jobb, mint a híres, régi mesék” (Bogárdi, 2009. 12. o.)

E kijelentéssel több ponton is vitába szállnék. Egyrészt megint fals lehet csak az összehasonlítás, amikor egy verses mesét vetünk össze „rég, híres mesékkel”. (Még akkor is igaz ez, ha az utóbbi nem épp egzakt megjelölés.) Másrészt épp egy olyan szöveget kapunk pozitív példaként, amely sokkal problémásabb, mint azt a híre sugallja. Nincs ezen mit szépítgetni: az Öreg néne őzikéje mesének és versnek egyaránt rossz.

Bár nem e fejezetben lenne helye a részletesebb elemzésnek (inkább a verses résznél), az összehasonlítás miatt hadd értékeljek itt. Miközben egy művészeti alkotás esetében nem mindig lehet sommás véleményt alkotni, e mű gyengeségei eléggé nyilvánvalóak. Nem kell a poétika szakértőjének lenni, hogy meglassuk a „botladozó” rímeket:

*Könnybe lábad az őz szeme,  
hej, nagyon is visszamenne,  
ki-ki lakjék hazájában,  
őz erdőben, ember házban.*

*„Ég áldjon, rét, kicsi csalit” –  
s mint a szél, eliramodik.*

*fordul a föld egyszer-kétszer,  
zörgetnek a kerítésen.*

Egy szótagos összecsengések, néhol csupán ragrímek, s a felező nyolcas is meg-megbicsaklik.

Nemcsak a gyenge rímek miatt emlékeztet ez a versszak, amely mutatja a szerző ideológiai elkötelezettségét és szándékát is:

*„Egyiket Gál Péter hozta,  
másikat meg Kovács Julcsa,  
harmadikat Horváth Erzsi,  
úttörő lesz valamennyi.”*

Ami miatt azonban fontosnak éreztem, hogy Fazekas Anna verses meséjét górcső alá vegyem, az leginkább a nyelvezet és a stílus. A patetikus, „kenetes” beszédmód, amellyel él, jellemző volt az ötvenes évek előtti magyar gyermekirodalomra, ám a későbbi időszak zsenije messzire elkerülték ezt. Érdemes összevetni ezt az írást Zelk Zoltán A három nyúljával, Csukás István Sün Balázsával vagy épp Kormos István Vackorjával. Nemcsak a humor és a poétikai sajátosságok miatt élményszerűbbek utóbbiak. „Pósa bácsi és utódai vígan lubickoltak »kötészetük« békalencsés állóvizében, s nemzedékek fejét – gyanútlan gyerekfejeket – nyomták az undok lé alá, kortyoltatván belőle nagyokat, s a gyerekek ittak, nem lévén más italuk. Jobb nem gondolni gyerekköltészetünk őskorára – ennyi a története.” (Kormos, 1982. 156. o.)

Vagy ahogy Csukás István írta: „Nem akarok, nem tudok a gügyögő gyermekirodalommal közösséget vállalni.” (Fogarassy, 1991. 36. o.)

Miközben kisgyermekként magam is élvezője voltam e történetnek, lassan talán szembeüthetünk azzal: a szöveg minősége nem érdemel akkora figyelmet, amekkorát évtizedek óta kap. Nem utolsósorban a nyelvi sajátosságai miatt.

A népmesék és a verses mesék mellett két további műfajról is szót kell ejtenünk itt, különös figyelemmel azok nyelvi sajátosságaira.

Bár érthetetlenül keveset beszélünk róla, talán mert a műfaj kapcsán kialakult dichotóm gondolkodásba (népmese–műmese) nem fér bele, de hagyományosan fontos része a gyermekirodalomnak az „irodalmi népmese” (Gombos, 2017). Vagyis nem csupán a népmeséről és a műmeséről kell szólnunk, ha-

nem arról a műfajról is, amely előbbiből kiindulva, az utóbbihoz közeledve bontakozott ki, már a 19. században. Benedek Elek, majd Illyés Gyula vitathatatlanul jelentőset alkotott e téren, még ha – például éppen nyelvi szempontból – lehetnek is kifogásaink műveikkel kapcsolatban. A *77 magyar népmese*, illetve a *Magyar mese- és mondavilág* darabjai ugyanis – bármennyire hisszük az ellenkezőjét, különösen az utóbbi sorozat esetében – nem a hagyományos, élő szavas mesemondás, de általában véve nem a magyar népmese reprezentatív darabjainak gyűjteménye. Benedek Elek sok olyan mesei frazémát használt, amelyről mostanra sokan hiszik azt, hogy a folklór jellemző kifejezései, miközben csupán arról van szó, hogy „Elek apónak” köszönhetően széles körben elterjedtek.

A *77 magyar népmese* kapcsán Boldizsár Ildikó azt is megjegyzi: „minden apró mozzanatot motivál, megmagyaráz, s ezzel körülményessé, nehézkesé, túlbonyolítottá teszi a mesét. Illyés nem hagy semmit kimondatlanul, azaz megfosztja a tündérmesét egyik életető elemétől, a titoktól és a titokzatostól...” (Boldizsár, 1999. 81. o.)

Egyetértek Lovász Andrea általános kijelentésével is: „A népmeséssel összehasonlítva az irodalmi mesék (értsd: irodalmi népmesék – GP) csak ritkán szerencsések, ugyanis tudatosak, szándékoltak, tele vannak eltanult mesefogásokkal, szerkezetük laza, nyelvezetük mesterségesen színezett.” (Lovász, 2002. 58. o.)

Ugyanakkor el kell ismerni azt is, hogy az irodalmi népmese „mesterségesen színezett” nyelvezete érezhetően csiszolt, gazdag, ugyanazon történetnél sokszor szebbnek érezzük az írói kéz megformálta verziót, mint a feltehetően pontosabban lejegyzettet. (Példák részletes említése nélkül érdemes megnevezni a Rest macska Kriza János- és Benedek Elek-féle verzióját. Az utóbbi címe: Dolgozz, macska! Benedek olyannyira a tanulásra fókuszál, hogy a történet végén megszólítja a gyermekolvasót is, biztosan értette-e az üzenetet. Vagy amíg Kriza megelégszik ezzel: „Az éjfasszonka hazafutott az anyjához, elpanaszolta a dógot”, Benedek ezt írja: „De az asszony egyet gondolt, hazaszaladt az apja

házához, s nagy sírva elpanaszolta, hogy az ura milyen cudarul megverte a macskát az ő hátán. Elmondja azt is, hogy mit fogadott.”)

A mesék kapcsán még nem említett típus az úgynevezett 'modern mese'. A terminus nem egyszerűen egy régi, tradicionális műfaj legújabb kori változata. „A modern mesét nevezhetnénk antimesének, negatív mesének vagy meseparódiának is. Furcsa műfaj, mert bolondot csinál a meséből, miközben maga is az. Lázár Ervin szerint leginkább a vershez áll közel, ha jó. Ez a szerkesztettséget, a komponálást tekintve igaz is...” (Gombos, 2013. 26. o.). Ahogy a verset, e műfaj darabjait is – ellentétben a népmesével – szó szerint, a szerző változatában kell mondani, olvasni, hisz minden szónak jelentősége van. A sok jellemző közül ezúttal kettőt emelnék ki: a humort és a *felesleges* motívumot. Utóbbi a folklórban elképzelhetetlen (ha a szegénylegény talál, kap egy sípot, azt biztosan meg fogja fújni), Lázár Ervinnél ugyanakkor gyakran találkozunk vele. *A nyúl mint tolmács*ban olvashatjuk: „A tisztás szélén egy kerek képű Úritök vigyorgott. Nagyon tehetséges volt ebben a műfajban. Istenien tudott vigyorgni. Persze ez nem túl lényeges.” De ehhez hasonlóan nem viszi előre a cselekménysort a jó és rossz haragról szóló leírás a *Szegény Dzsoni és Árnika* elején.

De nem csupán Lázárt kell kiemelnünk. Lovász Andrea Csukás *Süsüjéről* írja: „A mesehősök, a cselekmény mozzanatai, a mese nyelve állandó párbeszédben vannak azzal a bizonyos »őstípusú« tündérmesével” (Lovász, 2002. 61. o.)

S hogy mi jellemző a modern mesék nyelvezetére, hogyan valósul meg ez a párbeszéd?

„A mese nyelve mímeli a népmesék nyelvet, ám ugyanakkor át is írja azt: a hasonlatok, káromkodások ízes népnyelvet idéznek, mégis egyediek, a humorosság a legfőbb jellemzőjük.” (Lovász, 2002. 61. o.)

A műfaj sikerének egyik titka éppen az, hogy nyelvezetében és motívumaiban – általában játékosan bár, de – megidézi a „nagy elődöt”. „Csak semmi egyszer volt, hol nem volt!” – kezdi Békés Pál *A kétbalkezes varázslót*. „Hegyen innen, völgyön túl, völgyön innen, hegyen túl volt egy kerek tó. A kerek

tó mellett királyi kastély, harminchat tornyú, háromszáz ablakos.” – írja Lázár Ervin *A Szegény Dzsoni és Árnika*-ban. Később persze éppen attól válik érdekessé e különös világ, hogy a szerző felrúgja a népmese szabályait – például az adok-kapok reciprocitását (*Komáromi*, 2007) –, vagyis mindenképpen kialakul egyfajta feszültség a szövegben, a régi és az új egyszerre megjelenésével.

## Gyermek- és ifjúsági regények

A gyermekirodalom hosszabb prózai alkotásait sok szempontból lehet csoportosítani, a két – mennyiségre bizonyosan – legjelentősebb típus a meseregény és az ifjúsági regény. (Noha a diszjunkció nem egyértelmű, hogy két példával éljünk csak: a *Harry Potter*, illetve *A Gyűrűk Ura* erőltettség nélkül besorolható lenne mindkét kategóriába.)

Ezúttal – a nyelvezetet görcső alá véve – csak a második csoporttal foglalkozunk, a meseregények sajátosságai ugyanis nem mutatnak jelentős eltérést bizonyos más műfajokhoz képest. A *Szegény Dzsoni és Árnika*, *A Bölcs Hiánypótló*, *A kétbalkezes varázsló* nyelvezete nem tér el a modern mesénél tárgyalattól (lásd az előző fejezetet). A *Mirr-Murr*, a *Helka* vagy a *Rumini* pedig ilyen szempontból az ifjúsági regényekkel rokonítható, ily módon nem igényelnek külön bemutatást.

Kérdés: hol, hogyan foghatók meg az ifjúsági regények egyedi nyelvi vonásai? (Miközben a műfaj meghatározása – például a sokszínűsége miatt – meglehetősen problémás, s éppúgy csak a befogadó felől értelmezhető, mint magáé a gyermekirodalomé.) Vannak olyan stílusjegyek, amelyek a felnőttirodalomban nincsenek meg? Vannak csak e műfajra jellemző szófordulatok? Aligha. Más a mondatszerkesztés? Nyilván nem. Lehetséges, hogy a jó ifjúsági regény pontosan olyan nyelvezetű, mint a felnőttek irodalma? Erre sok jó példát hozhatunk, igaz, kevesebbet magyar szerzőktől. Mert Robert Williams *Luke és Jon*-ját vagy Patrick Ness *Szólít a szörnyét nem sajátíthatja ki magának a kamaszolás*, nem kevésbé érdekesek ezek az idősebb be-

fogadók számára sem. De ugyanez igaz lehet Nógrádi Gábor *A gonosz hét napja* vagy Mézőly Ágnes *Szabadlábon* című regényére is.

A magyar ifjúsági regény a 20. század második felében bizonyos szempontból leválasztható volt a felnőttirodalomtól. Érdekes módon tehát nem a korai időszakban, hiszen a 19. század, illetve a 20. század első felének több ilyen regénye – a szerző, sőt akár a kiadó szándéka szerint – nem fiataloknak készült, ám végül mégis ők lettek a fő befogadók, Jókaitól Móriczig számtalan példánk van erre. A miértet vizsgálva valószínűleg fontos tényező lehet az iskola. A *Légy jó mindhalálig* esetében például korán megtörtént az iskolai irodalomként való „használat”, noha ezzel egyrészt még Móricz sem értett egyet, másrészt a kanonizáció ezen útja az interpretációs lehetőségeket is szűkítette, sőt félrevitte (*Baranyai*, 2010).

Később azonban a szándékoltan (kis)kamaszokat célzó irodalomnál könnyebben meghatározható lett a felnőttkönyvekhez képesti diszjunkció alapja. Leginkább azzal, hogy ez az irodalom nem léptette ki a gyerekolvasót a komfortzónájából. Nem beszélt tabutémákról (hogy mi számít annak, azt persze a felnőtt döntötte el...), nem kerülte el a hepiendet, s nyelvezetében is egy decens világ reprezentációját mutatta föl. Hősei elsősorban gyerekek voltak, a gyermeki világ gondoljaival, konfliktusaival. S ha nem is minden felnőtt lehetett példa a befogadó számára, e regényekben a világ rendje felborult egyensúlyának helyreállításához szükség volt felnőttekre. (A „világ” amúgy többnyire a mikrokörnyezetet, egy iskolai vagy lakóközösséget jelentett. Társadalmi szintű problémák nem kerülhettek elő, pláne nem kiskorú oldotta meg ezeket. Ilyenről csak a kétezres évek első felétől olvashattunk többet, külföldi szerzőknek köszönhetően. Bár a gyerekmegmentők már a 1980–90-es években megjelentek Endénél vagy épp Lowrynál – lásd Bux Barnabás Boldizsárt *A Végtelen Történetből* vagy Jonast *Az emlékek öréből*.) Mindez nem minőségi kritika a hazai műveket illetően, Csukás István hetvenes, Nógrádi Gábor nyolcvanas-kilencvenes évekbeli ifjúsági regényei akkor is kétségkívül remek olvas-

mányok voltak, ha hősei nem oldották meg az emberiség gondjait.

A nyelvezetre visszatérve: a „tapintatos, illedelmes nyelv” használata önmagában nem probléma. Ugyanakkor nyilván okozhatott némi feszültséget az olvasóban, hogy a könyvek bátor, néhol „vagány” hősei egész más „nyelvet” beszéltek, mint azt a befogadó a valóságban megtapasztalhatta. (Mondjuk ki: elképzelhetetlen lett volna egy magyar ifjúsági regényben például vulgaritást olvasni). A felnőttirodalom szókimondóbb volt, bár megjegyzem, például Ottlik *Iskola a határon*-jában mindössze egyszer beszél egy szereplő durván, miközben folyamatosan téma az, hogy milyen közönséges és trágár beszédmód uralkodik a katonai iskolában. Természetesen csak a gyerekek egymás közötti kommunikációjában.

A szocialista ifjúsági irodalom kifejezetten prűd volt hát e téren, de ne gondoljuk azt, hogy Rákosi idején kezdődött ez. Drescher Pál a harmincas években írta le: „A Kästnerek... könyveinek terjesztése a köz szempontjából nem lehet kívánatos... Erich Kästner mind ízlésbeli és morális gátlástól ment” (idézi *Komáromi*, 1990. 108. o.).

Mikor és miért változott meg mindez? A rendszerváltás után egyre nagyobb számban érkeztek meg külföldről Magyarországra azok a kamaszkönyvek, amelyek nem csupán tematikájukban minősíthetők szókimondónak. Mindazonáltal csak mostanában, a 2010-es éve végén értünk el oda, hogy azt mondhatjuk: újra elindult a magyar kamaszirodalom. Sőt, új műfaj is megjelent – a nagykamazok irodalma. Ez pedig magával hozta szókimondást is.

Mészöly Ágnes *Szabادلábor*-ja egyáltalán nem durva, gimnazista hősei valószínűleg semmivel sem beszélnek trágárabban egy átlag középiskolásnál, de indulataikat nem „ezer kartács!”-csal fejezik ki. (Félreértés ne essék, nem gondolom, hogy csak így lehet ma kamaszregényt írni. Ottliknál sem lehetett hiányérzetünk. De a csúnya szavak görcsös elkerülése inkább komikus hatást kelt.) Amúgy pedig – újra Esterházy szavaival élve – „...nem jó példát mutatni van az irodalom. [...] Nem arra van, hogy tanítson, neveljen, szórakoztas-

son. Nem »alkalmazott tudomány«.” (Esterházy, 2003. 29. o.) Régi félreértés ez, nem árt újra meg újra tudatosítani magunkban.

Nem szóltam külön arról, hogy napjaink regényei (de ez még a versekre is igaz) szókincsükben is „modernizálódtak”, a digitális kultúra óhatatlanul megjelenik a történetekben. Simon Réka Zsuzsanna szerint gyakorlatilag folyamatosan változik a nyelvhasználat, s persze nemcsak Magyarországon, ugyanez figyelhető meg a spanyol és katalán gyerekönyveknél is. Ugyanakkor megjegyzi azt, hogy például az ibériaiaknál nagyobb bátorságot, kísérletező kedvet lát e téren is (Demeter, 2015).

S ha már kortárs irodalom nagykamazokról, muszáj megemlítenünk Totth Benedek nagy sikerű, Margó-díjas regényét, a *Holtversenyt*. A könyv mai fiatalokról szól, egy sajátos szubkultúráról, amelynek ábrázolása – talán nem vagyok naiv, ha ezt gondolom – nyelvhasználatában és narratívájában is túlzó. Hallatlanul erős, a határokat feszegetően durva a történet, és ilyen a nyelvhasználat is. De nem(csak) ezért *nem* ifjúsági regény ez, ahogy ezt a szerző is megerősítette. A Bret Easton Ellis-i, húsbavágó nyersség, kíméletlen szókimondás mögött egy kor és egy korosztály kritikája is ott van, amelyről egy 14–16 éves figyelmét éppen a stílus terelheti el. Az a fajta szociokönyv ez, amely vagy nagyon megérinti a befogadót, vagy jobb, ha nem olvassa el.

Kicsit hasonló a helyzet Pacskovszky Zsolt *Szabadesésével*, ám ez a regény talán éppen megáll azon a határon, hogy nagykamazok is jól értsék, érthessék. Érdekes módon tehát a nyelvhasználat az ifjúsági regénynél, még inkább annál a kategóriánál, amelyet angolul Y/A, „young adult irodalom”-nak hívnak, vagyis amelyik egyszerre szólít meg felnőttet és nagykamazt, akár döntő is lehet. Az egyéni befogadói sajátosságok mellett ez megfoghatja az olvasót, de félre is viheti a interpretációt.

## A gyermekköltészetéről

Ha korábban a mese kiemelt szerepéről értekeztem, nem nagyon tehetek mást a versek kapcsán sem. Hiszen „az anyanyelv nem épp a költészetten keresztül tárul fel az ember

előtt, még pontosabban: nem a költészet vezet-e a gyermeket az anyanyelvébe?” (Bódis, 2005. 100. o.)

A magyar gyermeklíra korai korszakából (1848-cal bezárólag) nem maradt meg olyan mű, amely másfél évszázad múltán is érdekes lenne a gyermekolvasónak. (A következő korszakból, az 1860-as évekből is inkább a mesegyűjtemények között van máig is olvas(tat)ható, leginkább talán Kriza *Vadrózsákja*.) Nem kell szigorú ítésznek lennünk, hogy megállapítsuk az okot: a didaxist előtérbe helyező, sokszor a gyermekkel, gyermeknek gügyögő írások voltak jellemzőek erre az időszakra. Első jelentősebb gyerekversgyűjteményünk (1761) szerzője Literáti Mádi János volt, s sokat mondó már a kötet címe is: *Gyermeki elméhez intéztetett erkölcsi Rhythmusok*. Nem szépirodalom volt még ez, hanem – a kor szellemének megfelelően – tanversek csokra (Rigó, 1999).

A szövegek meglepően gyakorlatias tanácsokkal is szolgáltak:

„Pökd ki, ha nyálad nehéz,  
Elfordulj s reá nézz,  
Hogy másokra ne essen...”

Mi tagadás, szókimondó, konkrét javaslat ez, szellemében bizonyos szempontból elég távol állva a 150 évvel későbbi gyermeklírától...

Drescher Pál, a korszak ifjúsági irodalmának kritikusa a 20. század első feléből így értékeli az egyik népszerű 19. századi szerző, Ney Ferenc stílusát: „A hivatásos pedagógus jellegzetesen száraz és félszeg modora” (Drescher, 1934. 45. o.)

A magyar gyermekirodalom egyfajta alapkövének tekintett Bezerédj Amália-kötet, a *Flóri könyve* egyik legmaradandóbb darabja így kezdődik:

Volt egy picin cica,  
És azt a kis Vica  
Mindig hordozgatta,  
Téjjel jól tartotta...

Egy másik vers ugyanebből a kötetből:

„Gesztenye-fa nagyra nőhet,  
Több száz esztendeig élhet,

*Jó gyümölcsöt ad a fája,  
Asztalos munkát deszkája.”*

Bár napjainkból nehezebb megítélni ezt, de a korszak más műveivel összevetve azért jól látszik, hogy e szövegek nem csupán régi-es stílusúak, de van egy „patetikus-gügyögő”, mindamellett nagyon pozitív attitűdű alaphangjuk. A gyerektől próbálták távol tartani a negatív dolgokat – még olyan, transzformált formában is, ahogy azt a népmesékben látjuk. Mindamellett e szövegek poétikai értékei sem vethetők össze például a kortárs Vörösmartyval vagy Kölcseyvel, de igen messze van az egy generációval korábbi Csokonaitól is.

Az 1840-es évek egyik sikerszerzője, Lukács Pál ezt az alcímet adta verses füzetének: „gyermekeknek szíved hangján” (Drescher, 1934. 45. o.) 1855-ben Májér István *Szívmevelő beszélgetésekje* próbált közel kerülni az ifjúsághoz. Megint csak a didaktikusság szándéka s a korábban is látott kenetes-patetikus hang jelenik meg, már a címekben is.

Nagyjából ezzel egy időben, a negyvenes években a Kisfaludy Társaság sorozatot indított gyermekek számára, amellyel a népi költészetet szerették volna közelebb vinni a célközönséghez. Akkor még aligha sejtették, hogy ez a líra tudományosan igazolhatóan is milyen fontos a kicsik fejlődése szempontjából. Egyrészt a beszédtanulás miatt, másrészt a népi gyermekszövegek többségét gyakran kíséri valamilyen – önálló, vagy a felnőttel együtt végzett – mozgás (Bódis, 2005).

A szerzők (gyűjtők) között ott van többek között Erdélyi János, Kriza János, Arany László, Merényi László – jóval impozánsabb névsor ez, mint a költőké. Kiadványaik közül több is maradandónak bizonyult, műveik irodalmi értéke, esztétikai minősége jóval magasabb volt a fentebb említettekénél. S talán annak is volt szerepe ebben, hogy a gügyögés, a gyermekhez *lehajolás* nem volt jellemző rájuk. De az sem lehet véletlen, hogy gyermekirodalmunk következő évtizedeit „a népmese mindenek fölött való elterjedése s uralma, hatása jellemzi” (Drescher, 1934. 48. o.).

A magyar gyerekvers aranykorára sokat kellett még várni.

Fentebb idéztem Kormos Istvánt, a Móra (Ifjúsági) Kiadó egykori vezetőjét, aki arról panaszkodott, hogy a Weöres előtti gyermekköltészet – tisztelet a kivételnek – bizony, néha többet ártott, mint használt. Egyszerű és szemléletes a példája, amellyel megmutatja, helyenként mennyire gyenge minőségű volt a *Bóbita* előtti gyermeklírát: „Volt idő (nem is olyan régen!), amikor a gyerekeknek szánt versnek annyi köze volt a költészethez, mint a Tihanyban ma is népszerű árucikknek, a festett kagylónak például Ferenczy Béni plakettjeihez.” (Kormos, 1982. 156. o.)

Aztán jött a cezúra, amelyet mi hajlamosak vagyunk – talán nem alaptalanul – a *Bóbita* kötet megjelenéséhez (1955) kötni, ám Kormos kicsit korábbra teszi ezt. Szerinte Weöres *Gyümölcskosar*-ával (1946) kezdődik minden, ami nemcsak új, de igazi gyerekköltészet (Kormos, 1982).

Ahogy általában az irodalmi műveknél problémás lehet, persze itt is feltehetjük a kérdést: ki és milyen alapon dönt(het) el egy gyerekversről, hogy az jó vagy sem. Érdekes módon – bár konkrét művek esetében lehetnek eltérő ítéletek – a magyar gyermeklírát fénykorát, igazi indulását szinte mindenki ugyanazokhoz a költőkhöz kapcsolja.

„Nem könnyű megmondani, mitől is jó egy gyermekvers. A magyar gyermekköltészet felvirágzása csupa olyan alkotónak köszönhető, akik egyébként is természetes módon részei minden értékalapú irodalmi kánonnak: Weöres Sándor, Nemes Nagy Ágnes, Zelk Zoltán, Tamkó Sirató Károly – hogy csak a legnevesebbeket említsem.” (Bárdos, 2014)

Sőt, arról is olvashatunk, hogy talán még azok a nyelvi sajátosságok is leírhatók, amelyek általában jellemzőek e művekre.

- erős zeneiség, szimultán verselés,
- a magyar nyelv hangsúlyozásának vers-tani megerősítése,
- ismétlések, párhuzamosságok,
- viszonylag kicsi és konkrét szókincs,
- a folklórörökség megjelenése,
- képszerűség

(Dobszay, 2006).

Nyilván nem véletlen, hogy ezt Dobszay Ambrus, Weöres Sándor értő kutatója fogal-

mazta meg így. S bár biztosan találunk kivételeket, amelyekre nem érvényesek az itt leírtak (például a svéd típusú gyerekverseknél), azért általában véve helytálló a felsorolás. S valószínűleg arra sem nehéz válaszolni, hogy miért pont ezek a tényezők teszik érdekessé a verseket a picik számára.

A ritmika és a hangzósság kiemelt szerepű már a magzatok, majd a csecsemők számára, s ez jó ideig jellemző lesz még lírai érdeklődésükre (Lapis, 2006). Hát ezért (is) izgalmas az a Weöres Sándor a kicsik számára, aki ugyan soha nem írt gyerekeknek, mégis az egyik legnépszerűbb s valószínűleg a legismertebb költő számukra. Weörestől tanulhattuk meg például, hogy a gyermek nem feltétlenül kell, hogy értse a verset ahhoz, hogy szeresse (Kovács és Rigó, 2007). Vagy másképp fogalmazva: „Nem érteni kell a verset, hanem átél- ni, felüldülni tőle, életigenlést méríteni belőle” (Csűrös 2013, 697. o.). Így válhatott egy költő szinte egyszerre a felnőtt- és gyermekköltészet ikonikus alakjává. „Gyerecholmi, felnőtt- holmi együtt, pompázatos világ.” – jellemezte tömören, de nagyon találóan a *Rongyszőnyeget* Markó Béla (Markó, 2013. 65. o.).

A *Bóbita*-versek ráadásul nem csupán önmaguk miatt fontosak, de a hatásuk is érzékelhető, még a 21. század elején is. Ahogy Lackfi János fogalmazott, Weöres nem „terminátora” volt a magyar gyerekköltészetnek, hiszen éppen hogy inspirálóan hatott a környezetére és az utókorra is (Rigó, 2011).

Lackfi mellett még egy szerzőt érdemes kiemelnünk, éppen a stílusa miatt. Varró Dánielről van szó, aki egészen korai írásaiban is (a *Bögre azúr* darabjaiban például) bizonyította formaérzékenységét, pontosságát – méltón a nagy elődhez. „Mindazonáltal Varró legnagyobb erénye – a meglepő szókincs, a »kanonizálatlan« kifejezések versbe emelése mellett – a nehéz metrumok könnyed, precíz megoldása (Gombos, 2013. 71. o.).

A „meglepő szókincs” azt jelenti, hogy olyan szavak kerülnek be a verseibe – végképp megszabadulva a patetikus gyerekversek hagyományától –, amelyek éppen hétköznapiságukkal tűnnek ki, illetve amelyek eddig nem voltak ott lírai szövegekben, jellemzően

a kortársaknál sem. Csak néhány példa (kontextus nélkül persze talán kevésbé érdekesen): nyálkendő, jpg fájl, taj-szám, nyelvtannáci stb.

Mindamellett nála – és több más kortárs szerzőnél – kulcsszó a *játékosság*. Ahogy Weöresnél is akkor fogalmazunk pontosan, ha műveit nem gyerek-, hanem játékversekként (Kenyeres, 2004) határozzuk meg.

Persze, ez sem új dolog a poétikában, bár igaz, a játékosság nem mindig egyformán nyilvánult meg. „A költészet története azt mutatja, hogy a játékigény koronként változik, sőt megoldásaiban igazodik, illetve igazodhat az adott kor irányzatainak poétikai elveihez. Így a barokk korban a játékhoz való erős vonzódást a betű- és szójátékok kedvelése mutatta. A modern költészet különböző irányzatai (különösen a neoavantgárd és a posztmodern) sok játékformát megújítottak, vagy újat teremtettek” (Szikszainé, 2014. 199. o.)

A kortárs szerzők között olyan is van, aki egyszerre folytatója e hagyománynak, ugyanakkor tovább is lép rajtuk – Kukorelly Endre is ilyen: „Vége a dallamos, zárt formák világának, vége a gügyögő, kedveskedő hangnak és az elhallgatásoknak is. Az új versek ritmikailag, rímeléstechnikailag, tematikailag egyaránt könnyedek, felszabadultak, helyesírási és mondatszerkesztési hibáival pedig hangsúlyozottan szakít a költészet hagyományosan patetikus hangjával. A kötet nem oktat és nem kioktat, hanem komolyan viszonyul a gyermekhez: nyelvi komolyan véve, érzékeny, nyitott befogadónak feltételezve őt” (Támba, 2015).

Ugyanakkor nála például megjelenik olyan motívum is, amely korábban inkább a prózára volt jellemző. A félrehallott szavak „értelmesítése” jellemző gyermeki cselekvés, s lám, lehet helye a költészetben is (lásd *csókollózás*, de ugyanilyen Ranschburg Jenő Géza malaca is).

### Összegzés helyett

Angol nyelvterületen (például az Egyesült Államokban) anno volt rá törekvés, hogy a gyerekkönyvek nyelvezetét leegyszerűsítsék. Neves szerzőket – például Arthur Miller, Robert

Graves, Richard Wilbour – kértek meg arra, hogy kicsiknek szóló könyvükben csak olyan szavakat használjanak, amelyek fönt vannak egy, szakértők által összeállított listán. A *Modern Masters Books for Children* sorozata végül nem lett igazán sikeres, a szabályt betartó írók könyveit egyenesen szörnyűnek minősítették. Richard Wilbour – aki egyébként figyelmen kívül hagyta a szakértők kérését – ezt írta erről: „A szavak listája, amelyet a kiadótól kaptam, tele volt ilyen kifejezésekkel: tehén, istálló, nagypapa, és egyértelműen azt sugallta, hogy egy látogatásról írjak a nagypapa farmján. Miközben az én fejemben egy kiabáló egér és egy rabló volt.” (Paul, 2011. 144. o.)

De nem ez volt az egyetlen hasonló vállalkozás, számtalan listával találkozhatunk, különösen a kezdő olvasóknál ajánlanak amerikai kutatók különböző szöszedeket, például a leggyakrabban használt kifejezések 227 tételes gyűjteményét. Van, aki szerint ez hasznos segítség a pedagógusok számára a gyermekirodalom világába vezetéshez (Eeds, 1985). Közben elfogadom azt, hogy az olvasástanulásnál, az olvasási rutin megszerzésénél sokat segíthet, ha nem ismeretlen terminusokkal, jelentésekkel kell megküzdenie a „kezdőknek”, azt gondolom, az *irodalom* az efféle korlátozást nem viseli el. Az olvasni tanulás és az irodalmi szocializáció nem egyazon folyamat, még ha utóbbi feltételezi is az előbbit. Másrészt ugyancsak angol nyelvterületen kutatták már azt, hogy például a népszerű Beatrix Pottert az eredeti, nehezebb nyelvezettel vagy az egyszerűsített formában olvassák-e szívesebben. Érdekes módon a gyerekek az előbbit választották (Sipe, 1999). A gyermekirodalom nyelvezete apropóján több vita is kialakult angol nyelvű szakfolyóiratokban, s mintha a 21. századra a kritikusok (a felnőttek?) is megértették volna, hogy nem az egyszerűség a lényeg. S hogy például a gyerekolvasó akár az iróniát is érti, érzi, mondjuk, a *Gulliver* olvasásakor (Walsh, 2003).

Szabályokkal, előírásokkal nem (sem) lehet, szabad a szerzőket befolyásolni, még ha a szándék jó is. De ezúttal a szándék sem volt helyes. Közben laikusok gyakran fogalmazzák meg, hogy a gyerekirodalom, a

gyerekkönyvek nyelvezete szükségszerűen egyszerűbb, mint a felnőttek könyveié, valójában mi sem áll távolabb az igazságtól. S ezt bizonyítani sem nehéz. Egyrészt gondoljunk azokra a szerzőkre, akik nem is kicsiket céloztak meg műveikkel, tehát a szókincs, a szóhasználat semmiképpen sem volt mérlegelés tárgya. Ilyenek a többször emlegetett Weöres Sándor játékversei, de fontos példa Lázár Ervin is, akinek több „gyermekmeséje” először felnőttkötetben jelent meg, mesenovellaként.

S ha már Lázár, ugyancsak megnézzük azokat a történeteket, amelyekről már ő is tudhatta előre, hogy elsősorban gyerekek olvassák majd. Ezeknek egyszerűbb lenne a nyelvhasználata? Amikor Bab Bercit „szuttyongatja” a szomorúság?

Valójában a gyermekirodalom nyelvezetét „gazdagság”, összetettség szempontjából nem érdemes összevetni a felnőttirodalommal. Ennek nincs relevanciája. Emez ugyanúgy változik idővel, s más lehet különböző műfajokban. Fekete Vince szerint az, hogy a „kortársias jelleg” megfigyelhető a kisebbeknek szóló mai kötetek nyelvezetében, az másodlagos kérdés. Érdekesebb, hogy a nyelvezet – ahogy a tematikai is – gazdagodott az elmúlt időszakban (Demeter, 2015).

A legjobbat azzal tehetjük, ha a remekműveket élvezzük úgy, ahogy azt szerzőjük leírta. Nem mérlegelve leírt vagy elképzelt szabályokat, korosztályos jelleget, életkorból adódó elvárásokat. Ahogy Esterházy Péter fogalmazott az irodalommal kapcsolatban: „A szépség vad és szelídíthetetlen” (Esterházy, 2003. 29. o.)

## Felhasznált irodalom

Baranyai Norbert (2010): „...valóságból táplálkozik s mégis költészet”: Móricz Zsigmond prózájának újraolvasási lehetőségei. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Bárdos József (2014): A modern magyar gyermekköltészet keretei. *Olvasás Portál honlapja*. [online] cop. 2014. 01. 20. [2018. 06. 12.] URL: [http://olvasas.opkm.hu/portal/menu/tanulmanyok\\_szakmai\\_anyagok/bardos\\_jozsef\\_a\\_modern\\_magyar\\_gyermekkolteszet\\_keretei](http://olvasas.opkm.hu/portal/menu/tanulmanyok_szakmai_anyagok/bardos_jozsef_a_modern_magyar_gyermekkolteszet_keretei)

Bódis Zoltán (2005): Gyermek, nyelv, költészet. Új Forrás, 37. 5. sz., 100–102.

Bogárdi Mihály (2009): Mesék világa, mesék nyelvezete. Édes Anyanyelvünk, 31. 1. sz., 12.

Boldizsár Ildikó (1999): A népmese. In: Komáromi Gabriella (szerk.): *Gyermekirodalom*. Helikon, Budapest.

Csűrös Miklós (2013): Egyetemes és magyar génusz: Jegyzetek Weöres Sándorról. *Holmi*, 25. 3. sz., 695–698.

Demeter Zsuzsa (2015): A kortárs gyermekirodalom titkai. *Helikon*, 26. 11. sz., 4–7.

Dobszay Ambrus (2006): A magyar gyermekvers – klasszikusok és maiak. In: Bálint Péter és Bódis Zoltán (szerk.): *Változatok a gyermeklírása*. Didakt, Debrecen, 19–25.

Drescher Pál (1934): *Régi magyar gyermekkönyvek*. Magyar Bibliophil Társaság, Budapest.

Esterházy Péter (2003): *A szavak csodálatos életéből*. Magvető, Budapest.

Eeds, M. (1985): Bookwords: Using a Beginning Word List of High Frequency Words from Children's Literature K-3. *The Reading Teacher*, 38. 4. sz., 418–423.

Fogarassy Miklós (1991): *Ki kicsoda a mai magyar gyermekirodalomban*. Csokonai Kiadóvállalat, Debrecen

Gombos Péter (2017): 19. századi magyar mesegyűjtők és az irodalmi népmese: A népmese és műmese alapvető műfaji kérdéseiről. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros*, 26. 11. sz., 46–52.

Gombos Péter (2013): Shakira és Cserebere: Weöres-örökség a kortárs gyermekirodalomban. *Székelyszó – TERRA SICULORUM*, 17. 12. sz., 63–71.

Kenyeres Zoltán (2004): *Korok, pályák, művek*. Akadémiai, Budapest.

Komáromi Gabriella (1990): *Elfelejtett irodalom*. Móra, Budapest.

Komáromi Gabriella (1999, szerk.): *Gyermekirodalom*. Helikon, Budapest.

Komáromi Gabriella (2007): Hogyan tanítanak élni a tündérmesék. *Fordulópont*, 9. 3. sz., 91–98.

Komáromi Gabriella és Rigó Béla (2007): Szövegek metamorfózisa és vándorlása a gyermekirodalomban. In: *A magyar irodalom története* [főszerk. Szegedy-Maszák Mihály]. Gondolat, Budapest.



- Kormos István (1982): *A vasmozsár törője alatt*. Szépirodalmi, Budapest.
- Kovács Ferencné (1997): A modern mese nyelve. *Édes Anyanyelvünk*, **19**. 3. sz., 11.
- Lapis József (2016): Hangok és szavak tánca: A gyereklíra érzéki természetéről. *Alföld*, **67**. 9. sz., 47–53.
- Lengyel Dénes (1974): *Benedek Elek*. Gondolat, Budapest.
- Lovász Andrea (2002): „mi egy képes egy képtelenhez képest?": Mesék a jelenkori gyermekirodalomban. *Tiszatáj*, **56**. 12. sz., 53–75.
- Markó Béla (2013): Mi van egy rongyszőnyegben?: Egy marék betű Weöres Sándorról. *Kortárs*, **57**. 6. sz., 64–66.
- Nagy Ilona (2015): *Grimm-meséktől a modern mondáig: Folklorisztikai tanulmányok*. L'Harmattan, Budapest.
- Nyitrai Ágnes (2015): Gyermekkönyvek a bölcsődés korban. In: Gyöngy Kinga (szerk.): *Első lépések a művészetek felé I*. Dialóg Campus, Budapest–Pécs.
- Paul, L. (2011): *Literacy*. In: Nel, P. and Paul, L.: *Keywords for Children's Literature*. New York University Press, New York and London.
- Rigó Béla (1999): A magyar gyerekversek története. In: Komáromi Gabriella (szerk.): *Gyermekirodalom*. Helikon, Budapest.
- Rigó Béla (2011): Nem tenorista, hanem irodalmár leszek...: Lackfi Jánost Rigó Béla kérdezte. *Csodaceruza*, **10**. 50. sz., 14–16.
- Saussure, Ferdinand de (1967): *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Gondolat, Budapest.
- Sipe, L. R. (1999): Children's Response to Literature: Author, Text, Reader, Context. *Theory Into Practice*, **38**. 3. sz., 120–129. <https://doi.org/10.1080/00405849909543843>
- Steinlein, R. (1993): *Märchen als poetische Erziehungsform: Zum kinderliterarischen Status der Grimmschen "Kinder- und Hausmärchen"*. Humboldt-Universität zu Berlin Fachbereich Germanistik, Berlin.
- Szikszainé Nagy Irma (2014): A költészet nyelvi játékait teremtő tényezők. *Magyar Nyelvjárások*, **52**. 199–208.
- Támba Renátó (2015): Samunadrág: A gyermeki gondolkodás és nyelvhasználat Kukorelly Endre Samunadrág című verseskötetében. [online] *Taní-tani*, 2015. 20. évf. [2018. 06. 12.] URL: <http://www.tani-tani.info/samudadrag>
- Walsh, S. (2003): „Irony?—But Children Don't Get It, Do They?": The Idea of Appropriate Language in Narratives for Children. *Children's Literature Association Quarterly*, **28**. 1. sz., 26–36. <https://doi.org/10.1353/chq.0.1405>

### The language of children's literature

*After justifying the reason why I narrowed down the topic, I am going to present the language of tales, emphasising the linguistic characteristics of folk-tales, literary folk-tales, poetic tales and modern tales. The second chapter of the study deals with young adult novels, more specifically with the process in the course of which we arrived from a pathetic-decent use of language to the bluntness of contemporary prose. The third chapter discusses the changes of the linguistic characteristics of children's poetry from the beginnings till today. Weöres Sándor has a distinguished role in this process, whose volumes such as Bóbita and Gyümölcskosár stand as a caesura in Hungarian children's poetry according to several authors cited below. In the summary I am going to talk about an experiment carried out on Anglo-Saxon territories, which was constricting prominent authors to use a given list of words in their works. The initiative was not and could not be successful. As a conclusion, I would claim that the relevant difference between children's literature and literature for adults is not the language.*

**Keywords:** children's literature, language of tales, language situation of Hungarian literature, language of children's poetry, language of children's prose

Gombos Péter (2018): A gyermekirodalom nyelve(zete). *Gyermeknevelés*, **6**. 3. sz., 148–158.

# Nyelvi készségek fejlesztése NILD-terápiás szemlélettel

**JORDANIDISZ ÁGNES**

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar

*A NILD Tanulási Terápia<sup>®</sup> egy kognitív funkciókat fejlesztő program, amely integrálja a hatékony tanuláshoz szükséges metakognitív gondolkodást és az interaktív kommunikációt. A terapeuta a tanuló proximális fejlődési zónájában nyújt segítséget, többnyire olyan kérdéssel, amely magasabb szintű gondolkodásra készíti a diákot. A nyelvi fejlesztési területek magukba foglalják a beszéd teljes feldolgozását – az auditív figyelemtől a szövegértésig –, valamint a szóbeli és írásbeli kifejezőkészség fejlesztését. Az olvasás és a helyesírás megalapozását és fejlesztését célozza a fonológiai tudatosság fejlesztése több technikába ágyazva (a NILD terápiás program több mint 20 technikával dolgozik). A fonológiai tudatosság a szótag-, a rím- és a beszédhang-tudatosságot foglalja magába. A jelen tanulmányban mindegyik terület fejlesztéséhez közlünk gyakorlatokat a NILD Tanulási Terápia rövid bemutatása után.*

**Kulcsszavak:** tanulási terápia, NILD, proximális fejlődési zóna, fonológiai tudatosság, fonématudatosság

A NILD Tanulási Terápia (National Institute for Learning Development) egy olyan kognitív terápia, amely komplexen és integráltan fejleszti a kognitív működés funkcióit. A hatékony fejlesztés érdekében a NILD-terapeuták a gyermek proximális fejlődési zónájában (Vigotszkij, 1978) alkalmazzák a NILD-technikákat. A proximális fejlődési zóna (PFZ) az a tartomány, amelyben a gyermek fejlesztése a legeredményesebb, ahol a feladat mindig kihívás, de a terapeuta segítségével megoldható. A terapeuta tudja, hogy a gyermek számára mi jelenti azt a legkisebb segítséget, amivel már képes megoldani a problémát. A terápia során tudatosodik a tanulóban, hogy milyen módon kell megtámogatnia önmagát, hogy a jövőben egyedül is képes legyen hasonló feladatok megoldására, majd a teljesen önálló tanulásra.

A NILD Tanulási Terápiát az 1970-es években kezdték kidolgozni az Amerikai Egyesült Államokban. Az első technikák a New York-i Bellevue kórház munkatársai (Deborah Zimmermann, Dr. Archie Silver, Dr. Rosa A. Hagin) és a Norfolk-i Keresztény Iskola egyik vezetője, Grace Mutzabach közös munkájának eredménye. A program továbbfejlesztése és oktatása céljából alakult meg Virginia államban

a National Institute for Learning Development, amely egy kutatócsoportot hozott létre a technikák fejlesztésére, hogy azok mindenkor igazodjanak a legújabb kutatások eredményeihez.

Összesen 26 technikát alkalmaz a NILD-terápia, melyek közül 5 központi technika és 21 kiegészítő technika. Az 5 központi technika mindegyike integrálja a tanulási folyamat kognitív funkcióit, míg a kiegészítő technikák egy-egy részterületre fókuszálnak. A nyelvi technikák egyrészt a teljes auditív feldolgozás folyamatát, másrészt a nyelvi tudatosság területeit ölelik át. Ezen belül a fonológiai és morfológiai tudatosságot, a betű-hang megfeleltetést és a szintaktikát.

Több amerikai kutatás is kimutatta a terápia magas hatásfokát (Hopkins, 1996; Keafer, 2008). A terápia az International Dyslexia Association akkreditációjával is rendelkezik. Az első magyar nyelvű kutatás szerint (Jordanidisz és N. Farkas, 2018) magyar nyelven is hasonlóan hatékony a terápia.

A magyar adaptáció oktatása 2006-ban kezdődött. A magyar oktatási anyag elkészítése azonban nemcsak nyelvi adaptációt jelentett, mivel a NILD-protokollhoz mérések és segédeszközök fejlesztésére is szükség volt.

A Fonológiai Tudatossági Teszt kidolgozása, illetve a 4–10 éves magyar anyanyelvű gyermekek fonológiai tudatosságának referenciaszintű bemérése (Jordanidisz, 2009; 2017) is a NILD bemeneti vizsgálatok magyar adaptációjához történt, a Phonological Awareness Skill Survey (Barbour et al., 2003) alapján.

A magyar gyermekek fonológiai tudatosságának fejlődésére egyetemes és nyelvspecifikus tulajdonságok is jellemzőek. Az egyetemes jellemzők közé sorolhatjuk, hogy az életkor előrehaladásával egyre kisebb egységekre képesek odafigyelni: előbb a szótagokra, majd a beszédhangokra (Csépe, 2006; Ziegler és Goswami, 2005). Nyelvspecifikus vonás a rímtudatosság fejlődésmenete (Jordanidisz, 2009). A magyar gyermekek ugyanis spontán módon a szótagkezdetre figyelnek, szemben azokkal a gyermekekkel, akiknek anyanyelvében nem kötött a primer szótaghangsúly, hanem gyakran a középső, vagy az utolsó szótagra esik. A spontán figyelem jellegzetessége miatt a rímkereséses feladatoknál a magyar gyermekek esetében inkább a végrehajtó funkcióknak jut nagyobb szerep. A szó elejére irányuló figyelem a kezdő hanggal történő szóaktiválást támogatja inkább, nem pedig a rím-alapú szókeresést. Például, könnyebb a *száll* szó esetén a szókezdő hanggal aktiválni szavakat (*szép, szár, szó, stb.*), mint rímelő szavakat mondani (*áll, váll*).

A fonológiai tudatosság hátterében a fonológiai feldolgozás és a végrehajtó funkciók mellett fontos szerepet játszik a verbális munkamemória is. Az óvodáskor vége felé, 5 éves kor körül kezdenek a végrehajtó funkciók fejlődésnek indulni, ezzel lehetővé téve a belső beszéd kialakulását, valamint a mentális műveletvégzést. Nagycsoportos óvodások éppen ezért már képesek a szótagokkal történő manipulációra (például szótagok elhagyására).

A magyar anyanyelvű gyermekek fonológiai tudatosságának fejlesztésénél, a fentiekből kiindulva, a szótaggal és a fonémákkal végzett műveleteken kívül nagy hangsúlyt kell fektetni a rímtudatosságra is. Nagyon fontos, hogy a kisgyermekeknek sok nyelvi és mozgásos élményben legyen részük, hogy elsajátíthassák a magyar nyelv ritmusát. A mondókák lüktetése segíti a szótagolást, ezért ezek jó alappal szolgálnak

a 2–3–4 éves gyermekek nyelvi fejlődéséhez. 5 éves kortól azonban már a végrehajtó funkciók fejlődésére is oda kell figyelni a fonológiai tudatosság fejlesztésével együtt. Alapvetően a fonológiai tudatosság gyakorlatai mentális műveletek. Azonban, ha egy nagycsoportos óvoda még nem képes fejben manipulálni szótagokkal vagy hangokkal, akkor lehet vizuális segítséget adni (építőkockák, hasábok stb.) addig, amíg képessé válik a feladat mentális elvégzésére is. A következőkben megnézzünk néhány konkrét gyakorlatot, amit nagycsoportos óvodásokkal, iskola-előkészítősekkel és kisiskolásokkal is lehet végeztetni.

## Rímtudatosság

*Rímkeresős feladatokat* úgy vezetünk be, hogy ismert mondókák második sorának a végét hagyjuk el, és kérjük a gyermeket, hogy fejezze be a mondókát. Figyeljünk arra, hogy olyan mondókát vagy versrészletet keressünk, ahol a rímek tiszta rímek, vagyis a rímek utolsó szótagjában a magánhangzó és az utolsó mássalhangzó is egyeznek.

- pl.: Fújja a szél a fákat, letöri az ..... (ágot)
- Töröm, töröm a mákot, sütök neked ..... (kalácsot)

Iskolásokkal már szóalapú rímkeresést is végeztetünk. Pl. Mondj egy rímelő szót arra a szóra, hogy vár!

Amennyiben nehezen talál rímelő szavakat, akkor adhatunk egy stratégiát: „Kezdd el lecserélni az első hangot az ábécé mássalhangzóival!”

*Kakuktktojás játékok:* Melyik szó nem rímel a többivel? Eleinte az utolsó szó legyen az, ami nem rímel, illetve nagy legyen az alaki különbség.

- pl.: 1. sas, kas, vas, csáp; 2. csap, pap, kap, szép; 3. ejt, sejt, lejt, más, fejt; 4. alma, halma, malma, körök, szalma, 5. ül, fül, messze, üdül

## Szótagtudatosság

Kedvelt játék a „robotbeszéd”. Időnként mondjunk szótagolva mondatokat, és kérjük meg a gyermeket, hogy fordítsa le nekünk. Ő is beszéljen robotnyelven! Ha egy szónál hibázik, akkor tapsolva, teljes testtel ide-oda dülöngélve javítsuk ki!

Szótagmanipulációs feladat a *szótagok elhagyása*.

- pl. Hagyd el az első szótagot! Mi marad?
  - alma: ma / ablak: lak / eper: per / takar: kar / szőlő: lő / kagyló: ló
- Hagyd el az utolsó szótagot!
  - halma: hal / seper: se / teper: te

Ha a gyerek nem tudja a feladatot elvégezni, akkor szótagolva ismétljük meg a feladatot. Ha még így sem képes a manipulációra, akkor kis rudacskákkal jelöljük a szótagokat, és takarjuk le az első, illetve az utolsó szótagot!

Iskolás gyermekekkel játszhatjuk a szótagbetoldós játékot: *Teve tuvudsz ívígy beveszévél nívi?*

### Fonématudatosság (beszédhang-tudatosság)

A fonéma a beszédhang elvont egysége, amely egy adott nyelv rendszerében külön jelentéssel bír. Beszéd közben a fonémák egymástól kissé eltérő beszédhangok által valósulnak meg, attól függően, hogy az adott szóban milyen hangok környezetében állnak, vagy ki a beszélő (pl. egy felnőtt másképp ejti ki ugyanazokat a fonémákat, mint egy kisgyermek). A magyar nyelv egyik sajátossága, hogy egy ugyanúgy képzett magánhangzó két külön fonéma lehet, attól függően, hogy milyen hosszan ejtjük (i-í, o-ó, ö-ő, u-ú, ü-ű).

### Beszédhangizolálás

Először a szavak első hangjára figyelnek fel a gyerekek, ezt képesek beazonosítani. Eleinte segítsük a szóaktiválást azáltal, hogy sok elemet tartalmazó, ismert csoportok között kell szavakat gyűjteni. Először magánhangzókkal kezdjük a beszédhangizolálást, utána réshangokkal folytassuk, melyeket egy kicsit hosszabban hangoztassunk!

- Pl. Mondjunk a csoportszobából olyan tárgyakat, melyek úgy kezdődnek, hogy „a” (ablak, ajtó, asztal)! / Mondjunk gyümölcsöket, melyek úgy kezdődnek, hogy „sz”(szőlő, szilva, szamóca, szeder)!

Ezután jöhet a „mire végződik a szó?” játék, amit játszhatunk például kisvonattal (milyen hang kerül az utolsó kocsiába). Először réshangra végződő szavakat mondjunk!

Iskolában, az olvasás-előkészítő szakaszban klasszikusnak számító fonématudatossági fel-

adat az egyes hangok helyének a kijelölése: két-színű korongokkal kiteszünk egy szót (ahány hangból áll, annyi korongot helyezünk a gyermek elé), és megkérjük, hogy a keresett hangot jelentő korongot fordítsa meg a szóban.

### Beszédhangfűzés

Fagolyókkal, kockákkal lehet megtámogatni a feladatot, illusztrálva a hangok összefűzését. Fontos, hogy legalább 1 mp szünetet hagyjunk a hangok között. először magánhangzó – réshang kombinációkat alkalmazzunk!

- pl. Mit mond a robot? Találd ki! ő-z, á-s
- Iskolásokkal értelmetlen szavak hangjainak a szintézisét (összefűzését) is végezzük el!

A beszédhangszintézis ellentétes művelete a *hangokra bontás*. A hangok itt is lehetnek gyöngyök vagy kockák, amelyeket egy kisvonalat kocsisorába dobunk a gyerekek, miközben hangokra bontják a szavakat.

### Beszédhang-manipuláció

A manipulációs feladatokat kisiskolás gyermekek fejlesztésére ajánljuk. A legtöbb óvodás számára még nehéz a fonémákkal történő ilyen típusú feladat.

- Pl. Változtasd meg az első hangot úgy, hogy egy másik szót kapjál! (alma – álma / int – önt, ínt, ont, únt / ír – ér, őr, úr, űr)
- Változtasd meg a középső hangot úgy, hogy egy másik szót kapjál! (bab – báb, bob, búb / dél: – dal, dől, dúl / fal – fel, fél, fül)
- Változtasd meg az utolsó hangot úgy, hogy egy másik szót kapjál! (év – ég, ék, él, én, ér, és, ész / ír – íj, ím, ín, ív, íz / ól – ón, óv)

Nehezebb feladat a hangonként történő szófogyasztás:

- Például, fogyaszd el hangonként azt a szót, hogy skatulya, az első hangtól kezdve (skatulya, katulya, atulya, tulya, ulya, lya, a). Az utolsó hangtól kezdve: (skatulya, skatu, skat, ska, sk, s). Ezt a játékot csoportosan is végezhetjük úgy, hogy mindenki a soron következő hangot veszi le a szóról.

A kutatások szerint a gyengén működő fonológiai tudatosságot 15–20 óra fejlesztéssel jól működő funkcióvá lehet tenni. A fonológiai tudatosság fejlesztése akkor a leghatékonyabb, ha rövid (5–10 perces) foglalkozásokban történik, melyek napi, vagy kétnaponkénti rendszeres-

séggel valósulnak meg. Amennyiben a gyermek proximális fejlődési zónájában adjuk a feladatokat, úgy rövid idő alatt sikeresen fejleszthetjük az írott anyanyelvünknek ezt az alapképességét.

A fonológiai tudatosság a sikeres olvasás- és írástanulás legfontosabb alapeleme. Éppen ezért fontos, hogy az óvodákban az anyanyelvi nevelés keretein belül sor kerüljön a korosztálynak megfelelő fonológiai tudatosság fejlesztésére: a kis- és középső csoportokban mozgásos mondókázás és „robotbeszéd”, nagycsoportban pedig már a szókezdő beszédhangokkal történő játékos feladatok, illetve a rímek is megjelenő fejlesztési területek. Első osztályban fokozatosan tovább bővülnek, és egyre komplexebbé válnak a fonématudatossági feladatok, így alapozva meg az olvasás és az írástanulást. A nyelvi tudatosság, ezen belül a fonológiai tudatosság fejlesztése azonban az olvasástanulás időszakán túl is feladatunk marad.

## Felhasznált irodalom

- Barbour, K., Keafer, K. & Scott, K. (2003): *Sounds of Speech. Phonological Processing activities*. NILD, Norfolk, VA.
- Csépe Valéria (2006): *Az olvasó agy*. Akadémia Kiadó, Budapest.

Hopkins, K. (1996): *A study of the effect of interactive language in the stimulation of cognitive functioning for students with learning disabilities*. Unpublished doctoral dissertation, The College of William & Mary, Williamsburg, VA.

Jordanidisz Ágnes (2009): A fonológiai tudatosság fejlődése az olvasástanulás időszakában. *Anyanyelv-pedagógia*, 2. 4. sz.  
URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=222>

Jordanidisz Ágnes (2017): Magyar anyanyelvű gyerekek fonológiai tudatosságának fejlődése 4 és 10 éves kor között. In: Bóna Judit (szerk.) *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 203–221.

Jordanidisz Ágnes és Nagyné Farkas Andrea (2018): *Effective intervention in written language disorder by NILD Educational Therapy*. Poster presentation. CPLOL 10th European Congress of Speech and Language Therapy.

Keafer, K. A. (2008) *Effects of NILD Educational Therapy for Students with Learning Difficulties*. Unpublished doctoral dissertation.

Vigotszkij, Lev Szemjonovics (2000/1956): *Gondolkodás és beszéd*. Trezor, Budapest.

Ziegler, J. C. & Goswami, U. (2005): Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131. 1. sz., 3–29.  
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.1.3>

## Language development through NILD-therapy

*NILD Educational Therapy® is a cognitive developmental program which integrates meta-cognitive thinking and interactive communication – the key factors to effective learning. The therapist facilitates students' higher level thinking in their zone of proximal development (ZPD), usually with questions. The therapy aims at all areas of language development from auditory processing to comprehension and also the oral and written expression. With developing phonological awareness, we lay the foundation and enhance reading and spelling. Phonological awareness development appears in different techniques (NILD Educational Therapy® works with more than 20 techniques). Phonological awareness covers rhyme, syllable and phonemic awareness. In the present study, we offer some exercises for the development of all the three areas after introducing NILD Educational Therapy shortly.*

**Keywords:** Educational Therapy, NILD, Zone of Proximal Development, Phonological Awareness, Phonemic Awareness

Jordanidisz Ágnes (2018): Nyelvi készségek fejlesztése NILD-terápiás szemlélettel. *Gyermeknevelés*, 6. 3. sz., 159–162.

# IKT-alkalmazások a nyelvi fejlesztés szolgálatában

SZABÓNÉ VÉKONY ANDREA

Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat XXII. Kerületi Tagintézménye

„...az emberiség történetében most először  
a gyerekek valami fontos felett gyakorolnak hatalmat.  
A szülei legfeljebb a kisvasutat és a babavilágot irányították,  
a ma gyermekei azonban vezéregyéniségei egy digitális forradalomnak,  
ami átalakít minden társadalmi intézményt.”  
(Tapscott D. & Williams A. D., 2007. 58. o.)

*Az elmúlt évtizedekben a különféle információs és kommunikációs technológiák mindennapos eszközeinkké váltak. A tapasztalatok azt mutatják, hogy az IKT által kínált lehetőségek kiaknázása igen sokoldalú és széleskörű. Ma már számos olyan fejlesztő szoftver létezik, melyek ingyenesen hozzáférhetők és megfelelően segítik a nyelvi fejlesztést. Az alábbiakban ezekből szeretnék ízelítőt nyújtani.*

**Kulcsszavak:** IKT, nyelvi fejlesztés, szoftver, ingyenes, gyermek

## Bevezetés

Az elmúlt évtizedekben a különféle IKT-eszközök szinte egy csapásra mindennapos eszközeinkké váltak, átértékelték tevékenységünket és új lehetőségeket teremtettek számunkra. Alkalmazásukkal a pedagógia újfajta feladatokkal és kihívásokkal nézett szembe, másféle stratégiák kialakítása vált szükségsszerűvé.

A modern pedagógiának napjainkban arra kell törekednie, hogy a hagyományos oktatás kulturális értékeit, valamint a technológia új vívmányait egy egységbe integrálja, ezáltal magasabb szintre emelve a személyiség és a közösség értékeit. Így elősegíthetjük azt, hogy létrejön a 90-es években már felvázolt „új iskolakép, ahol a gyermek kényszer nélkül hibázik és javít, egyéni ambícióinak, tehetségének megfelelően építi személyiségét” (Dobákné Szatmári, 1996).

A tapasztalatok azt mutatják, hogy az IKT által kínált lehetőségek kiaknázása igen sokoldalú és széleskörű.

## Az IKT-eszközök szerepe a pedagógiában

Mit is jelent az IKT mozaikszó? Az IKT rövidítés az *információs és kommunikációs tech-*

*nológiákat* foglalja magában. Amikor ezt a fogalmat halljuk, sokszor csak a számítógépekre gondolunk. Az IKT azonban ennél jóval tágabb értelemben használatos elnevezés, mely magába foglal mindenféle digitális technológiát. Az IKT tehát nem szűkíthető le kizárólag a számítógépre, illetve az azon futó különféle alkalmazásokra. Az IKT körébe sorolható minden olyan informatikai eszköz, alkalmazás és szolgáltatás, amely az oktatás során alkalmazásra kerül. A pedagógiában az IKT-eszközök már igen sok területen megjelennek. Az adminisztrációs munka, a pedagógusi felkészülés, az intézmények közötti és az intézményen belüli kommunikáció mellett azonban egyre nagyobb számban vannak jelen konkrétan a tanítás-tanulás/terápia folyamatában is.

Segítségükkel gyakorlatilag minden olyan pedagógiai feladatot elláthatunk, amelyet hagyományos módszerekkel tennénk meg. Azonban fontos szem előtt tartanunk, hogy kizárólag az olyan tanítási-tanulási folyamat lehet igazán hatékony, melynél a taneszközök és technológiák széles skálájával dolgozunk, ahol minden eszköz és technológia a maga helyén van, és sajátos funkciójában egyben nélkülözhetetlen.

Az IKT-eszközök kiválóan alkalmasak tanórán, frontális munkaforma keretén belül szemléltetésre. Emellett használhatjuk csoportfoglalkozásokhoz, tanórai differenciált feladatok adásához, egyéni fejlesztéshez, különféle terápiákhoz, felzárkóztatáshoz, tehetséggondozáshoz, rehabilitációs és rehabilitációs célú foglalkozásokhoz, valamint tanórán kívüli tevékenységek (pl. szakkörök, diákkörök, klubok) kiegészítéseként egyaránt. A felsorolt tevékenységekhez számos oktató- és fejlesztő program közül választhatjuk ki a gyermek(ek) egyéni igényeinek legmegfelelőbbet.

Az IKT-eszközök felhasználásához ugyanolyan – didaktikailag átgondolt – válogatásra van szükség, mint bármely más oktatástechnikai eszköz esetén. Fontos a rendelkezésre álló lehetőségek, az alkalmazási módok és a felhasználási kritériumok alapos ismerete.

Az eredményesség nagyrészt rajtunk, pedagógusokon múlik. Lényeges ezért, hogy a szoftvereket hozzáértő, kritikus válogatással szűrjük meg, ne csak a leírások alapján döntünk, hanem magunk is próbáljuk ki minden esetben az adott programokat. Ezt követően pedig a legmegfelelőbbeket, a speciális igények alapján, akár kisebb-nagyobb változtatásokkal használjuk fel az oktatás során.

Az IKT mint taneszköz alapvetően változtatja meg a tanítási-tanulási folyamatot. Kibővíti a lehetőségeket, intenzívebbé teszi az oktatást, módosítja a módszereket és a pedagógusok szerepét, valamint újfajta oktatási szituációt teremt. Legfőbb előnyei között sorolhatjuk fel az erős motiválást, a magas figyelmi szint fenntartását, a kreativitás fejlesztését, a gyors, pontos visszajelzést.

## IKT-alkalmazások

Annak érdekében, hogy a *különböző fejlesztő* programokat a nyelvi fejlesztés során hatékonyan tudjuk felhasználni, a szoftvereknek bizonyos követelményeknek kell megfelelnie. Melyek is ezek?

- Nagy előny, ha az adott szoftver viszonylagosan olcsó, netán teljesen ingyen hozzáférhető mindenki számára (internetről letölthető).

- Legyen felhasználóbarát, könnyen kezelhető és ne igényeljen magas szintű IKT-ismereteket.
- Működjön mindig megbízhatóan.
- Kulcseleme legyen az interaktivitás.
- Álljon rendelkezésre az alkalmazást segítő leírás és/vagy útmutató.
- Lényeges az is, hogy többféle hardveren is futtatható legyen (kompatibilitás).

Ma már számos olyan fejlesztő szoftver létezik, mely ingyenes és kiválóan alkalmas a nyelvi fejlesztés során történő alkalmazásra. A legtöbb ezek közül nem csak egy, hanem különféle hardvereken (például asztali számítógép, laptop, tablet, telefon), illetve különböző operációs rendszer alatt is futtatható. Az alábbiakban ezekből szeretnék ízelítőt nyújtani.

## Nyelvi fejlesztést segítő alkalmazások

### *Nyelvi fejlesztés kisgyermekeknél*

#### *Játékosan Magyarul*

Az applikáció hatféle különböző oktatójátékot tartalmaz, melyek lépésről lépésre haladva épülnek egymásra. Elsősorban az aktív és passzív szókincs fejlesztésénél használhatjuk.

Alkalmazási terület:

- Alkalmazható óvodás gyermekek körében.

Fejlesztési célok:

- Szókincsfejlesztés.

Feladattípusa:

- Különböző feladatok, pl. színek gyakorlása, kirakó-játék.

Letölthető:

- Google Play-ről és App Store-ból is.



1. ábra: Játékosan magyarul

*Baby Touch Sounds*

A program segítségével a gyermekek játékosan gyakorolhatják a különféle környezeti hangok (pl. hangszerek, közlekedési eszközök, állathangok) felismerését, differenciálását, valamint emellett az egyes képek megnevezését.

Alkalmazási terület:

- Alkalmazható óvodás gyermekek körében.

Fejlesztési célok:

- Auditív észlelés, auditív differenciálás, szókincsfejlesztés.

Feladattípusa:

- Hangok-képek párosítása.

Letölthető:

- Google Play-ről és App Store-ból is.



2. ábra: Baby Touch Sounds

*KIDSOPIA – Az állatok kertjében*

A gyermek feladata ennél az applikációnál méret szerint sorba rendezni a háziállatokat. A játék három különböző nehézségű fokozatból épül fel. Az alkalmazás játékosan segít elsajátítani a méretek fogalmát, valamint a növekvő és csökkenő sorrend jelentését.

Alkalmazási terület:

- Alkalmazható óvodás gyermekek körében.

Fejlesztési célok:

- Vizuális észlelés, szerialitás, növekvő-csökkenő sorrend gyakorlása.

Feladattípusa:

- Növekvő-csökkenő sorrend generálása.

Letölthető:

- Google Play-ről és App Store-ból is.



3. ábra: KIDSOPIA – Az állatok kertjében

*Beszédképesség fejlesztése*

A program minden feladványa egy-egy képsorozatból áll, melyek együttesen egy összefüggő történetet mutatnak be. A kis képek azonban a játék elején megkeverednek. A gyermek feladata, hogy visszaállítsa a képeket a helyes sorrendbe, és ennek megfelelően elmesélje a történetet.

Három nehézségi szintje van:

1. Könnyű: 4 egyszerű képből álló sorozatok.
2. Normál: 4 képből álló sorozatok, melyek egy-egy rövidebb történetet beszélnek el.
3. Nehéz: 5–6 képből álló sorozatok, melyek egy-egy hosszabb történetet mesélnek el, ahol a gyermeknek ok-okozati, illetve időbeli kapcsolatokat is fel kell ismernie.

Alkalmazási terület:

- Alkalmazható óvodás gyermekek körében.

Fejlesztési célok:

- Ok-okozati viszont felismerése, időbeli szerialitás, szintaktikai szint fejlesztése.

Feladattípusa:

- Képsorrend kirakása.

Letölthető:

- Google Play-ről.





4. ábra: Beszédképesség fejlesztése

### Kakuktktojás

A játék célja a kisgyermek szókincsének és logikai következtetőképességének fejlesztése.

Minden körben 4 tárgy jelenik meg a képernyőn, melyek közül három osztozik egy közös tulajdonságban, így ezek besorolhatóak egyetlen kategóriába (például bútorok, játékok, gyümölcsök, evőeszközök). A negyedik tárgy azonban nem illik bele ebbe a kategóriába, tehát az a kakuktktojás. A gyermek feladata hogy minden esetben kiválasszani a nem odaillő tárgyat, vagyis magát a kakuktktojást.

A játékban szereplő kategóriák a következők: játékok, evőeszközök/edények, szerzőszámok, ruhadarabok, iskolai felszerelés, virágok, gombák, gyümölcsök, zöldségek, édességek, emlősök, madarak, rovarok és tengeri élőlények.

Alkalmazási terület:

- Alkalmazható óvodás gyermekek körében.

Fejlesztési célok:

- Szókincs fejlesztése, kategórianevek gyakorlása, logikai következtetőképesség fejlesztése.

Feladattípusa:

- Kakuktktojás felismerése.

Letölthető:

- Google Play-ről.



5. ábra: Kakuktktojás

### Meseélmények IKT-eszközökön

A mese a fantázia birodalmát képviseli és ezáltal igen közeli rokonságot mutat a gyermekek világával. A mesék sokféle érzelmegmutatására alkalmasak és hozzásegítik a gyermekeket ahhoz, hogy ezeket az érzelmeiket újra és újra átélhessék, illetve megtapasztalhassák. Olyan alapvető egyetemes emberi problémákat vetnek fel, amelyek leginkább a gyermekeket foglalkoztatják, így segítve az én-fejlődésüket. A mesék értéke felbecsülhetetlen, hiszen új területeket nyitnak meg a gyermeki képzelőerő előtt.

A mesék nagyon hatékony eszközei a kommunikáció fejlesztésének, de emellett a multikulturális nevelésnek és a személyiségformálásnak is. Megfelelően fejlesztik a szókincset, a mondatalkotást, a kommunikációs eszköztárat, a szövegértést. Tulajdonképpen olyan nyelvi tapasztalatnak tekinthetők, melyek mind a beszédpercepcióra, mind a beszédprodukciónak, mind pedig a nonverbális kommunikációra hatással vannak.

Az igényes mesék hallgatása tehát rendkívül fontos a gyermekek személyiségfejlődése szempontjából.

### BOOKR Kids

A BOOKR Kids mesealkalmazás ötvözi az audiovizuális és interaktív lehetőséget a klasszikus mesélés élményével. A BOOKR Kids alkalmazás egy olyan „élő mesekönyv”, amely lehetővé teszi a történetmesélés új, interaktív formáját, amelybe a gyermekek is aktívan bekapcsolódhatnak, miközben a saját

fantáziájukat használva merülnek el a mesék csodálatos világában. A teljes mesetár előfizetéssel érhető el, de jó pár mese ingyen is letölthető. Az interaktív történetekben több játékot is találunk, például memória-játékot, rímkeresőt.

A szövegeket az olvasástanulás megkönnyítése érdekében szövegkiemelés is követi. A meserepertoárt a Móra Kiadóval közösen tanárok, irodalmárok és gyermekek bevonásával állították össze. A könyvek szövegeit – az eredeti illusztrációkat megtartva – interaktív elemekkel párosították.

Alkalmazási terület:

- Alkalmazható óvodás és általános iskola alsó tagozatos gyermekei körében.

Fejlesztési célok:

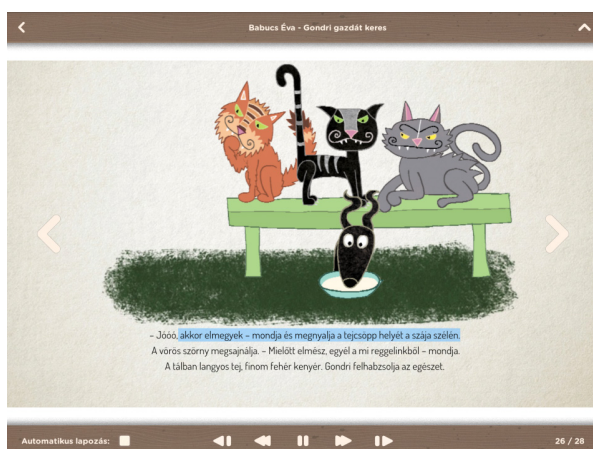
- Kommunikációs kompetenciák, kreativitás fejlesztése.

Feladattípusa:

- Interaktív mesekönyv.

Letölthető:

- Google Play-ről és App Store-ból is.



6. ábra: BOOKR Kids

### Szörnyek háza

A Szörnyek Háza címet viselő történet egy másik, innovatív, nem lineáris, összetett mese. Az esemény Rendet Lenke lakásában kezdődik, ahol rejtélyes módon valahogy mindig nagy a rendetlenség. Szivi, Katti és Habver, a három virgonc szörny ront-bont. A mesét irányító gyermekeknek őket kell elkapniuk és otthonukba irányítaniuk. Nyulász Péter versben elbeszélte történetét az olvasó folytathatja és elágazásokkal, többféle módon

juthat el a történet végéig. A mese atmoszféráját kézzel rajzolt, részletgazdag grafika, zenei és egyéb hanghatások teremtik meg. Az applikáció ötvözi a hagyományos mesemondást a számítógépes ügyességi és logikai játékokkal. Egyszerre ismerteti meg a gyerekeket egy irodalmi szöveggel és fejlesztet különböző képességeket.

Alkalmazási terület:

- Alkalmazható óvodás gyermekek körében.

Fejlesztési célok:

- Kommunikációs kompetenciák, logikai gondolkodás, kreativitás fejlesztése.

Feladattípusa:

- Interaktív mesekönyv és fejlesztő játékok.

Letölthető:

- Google Play-ről és App Store-ból is.



7. ábra: Szörnyek háza

### Diavetítő – retro mesék ingyen

Népmesék, klasszikus mesék, rajzfilmek, bábfilmek, mesefilmek nézhetőek meg klasszikus (kép-szöveg) diákon. Szintén egy hiánypótló, ingyenes applikáció.

Alkalmazási terület:

- Alkalmazható óvodás gyermekek körében.

Fejlesztési célok:

- Kommunikációs kompetenciák fejlesztése.

Feladattípusa:

- Diafilmes mesekönyv.

Letölthető:

- Google Play-ről.



8. ábra: Diavetítő

### Lola mesék – Kukasziget és palackpulcsi

A nagyszerű iPad-mesekönyv ingyenes változata mesével és játékkal ötvözve. Lola kérdései kifogyhatatlanok: pl. Hogyan lesz a vizes palackból polárpulcsi? Mit jelent az, hogy szelektív szemét? Hol van az a Kukasziget? A mese során megismerhetjük, hogy mi lesz a hulladékkal, mit csinálnak a műanyag palackból és miért kell szétválogatni a szemetet. Az interaktív multimédiakönyvet lapozgatva a szerző felolvassa a szöveget, a történet meg elevenedik rajzfilmen is és a gyermekek kreatív játékokban ismét találkozhatnak a mese legfontosabb tanulságaival: kitakaríthatják a játszóteret, szétválogathatják az otthoni hulladékot, megkereshetik a különbséget képek és hangok között egyaránt, és még Lolát is átöltöztethetik.

Alkalmazási terület:

- Alkalmazható óvodás gyermekek körében.

Fejlesztési célok:

- Kommunikációs kompetenciák, kreativitás fejlesztése.

Feladattípusa:

- Mesekönyv és játékok.

Letölthető:

- App Store-ból.



9. ábra: Lola mesék – Kukasziget és palackpulcsi – mese



10. ábra: Lola mesék – Kukasziget és palackpulcsi – különbségkereső játék

### Nyelvi fejlesztés kisiskoláskorban

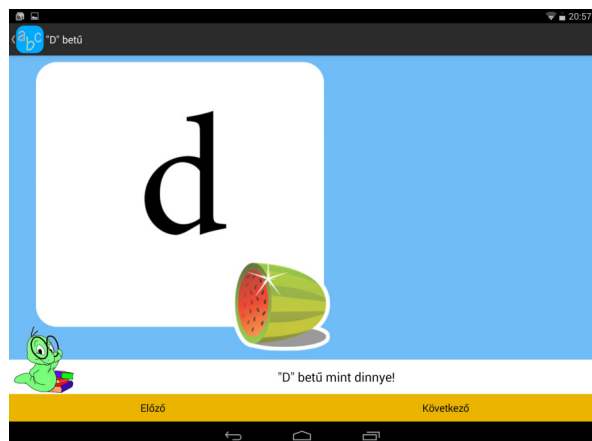
#### Az írott nyelv fejlesztését segítő applikációk

Az írott nyelv elsajátítása nem zajlik le pusztán azzal, hogy a gyermek az első osztályban megtanulja a magyar ábécé betűit és azokat bizonyos fejlettségi szinten összeolvassa. Ahogy maga a nyelvi fejlődés, az írott nyelvi fejlődés is nagyjából a gyermekek 10–12 éves koráig tart. Az olvasás- és íráskészség fejlesztésére ebben az időszakban szintén találunk ingyenesen letölthető programokat.

#### ABC Tanulás

Ez az alkalmazás a magyar ábécé betűit ismerteti még és gyakoroltatja a gyermekekkel. Minden betűhöz egy-egy hívóképet társít a

program, melynek nevét mindig a képernyő alján is szerepelteti.



11. ábra: ABC tanulás

Alkalmazási terület:

- Alkalmazható általános iskola alsó tagozatos gyermekei körében.

Fejlesztési célok:

- Magyar ábécé gyakorlása.

Feladattípusa:

- Betűfelismerés. Betű-hívókép társítása.

Letölthető:

- Google Play-ről.

### *Olvasás és írás magyarul*

Az applikáció különböző gyakorlataival a magyar szavak olvasását és helyesírását gyakorolhatjuk. A kívánt szóhosszúságot be lehet állítani 4 és 12 betű közé. Neheztésképpen bizonyos feladattípusoknál plusz, a szóhoz nem tartozó betűket is kérhetünk a programtól. A játék több, mint 250 elemű szóanyagot tartalmaz.

Alkalmazási terület:

- Alkalmazható általános iskolás gyermekek körében.

Fejlesztési célok:

- Olvasási és helyesírási készség fejlesztése.

Feladattípusa:

- Három az egyben oktatójáték (betűkből szavak szintézise, kép-szó egyeztetése, szóolvasás).

Letölthető:

- Google Play-ről.

A feladattípusok:

- Betűkből szavak szintézise

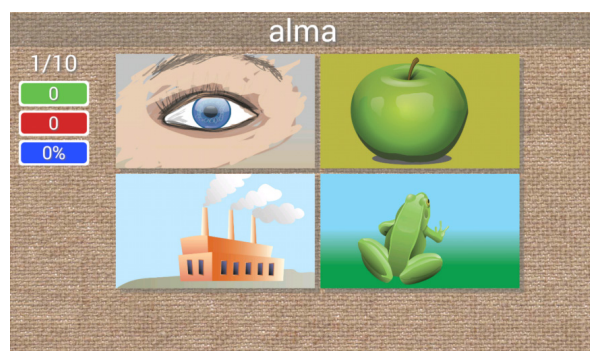
A kép alatt megjelennek betűk, melyeket helyes sorrendbe kell raknia a gyermeknek. Neheztésképpen kérhetünk plusz betűket a programtól, melyek nem a szó alkotóelemei. Egy itemben 10 feladat található. A program számolja a helyes és helytelen megoldásokat.



12. ábra: Olvasás és írás – Betűkből szavak szintézise

- Kép-szó egyeztetése

A képernyőn megjelenik egy szó, melyet a gyermeknek el kell olvasnia, majd a négy felkínált lehetőség közül kiválasztania a hozzá tartozó képet. Egy-egy itemben 10 feladat található. A program számolja a helyes és helytelen megoldásokat.



13. ábra: Olvasás és írás – Kép-szó egyeztetése

- Szóolvasás

A képernyőn megjelenik egy kép és a hozzá tartozó szó. A gyermeknek el kell olvasnia a szavakat.



14. ábra: Olvasás és írás – szóolvasás

### Hipokampusz Kapitány: Tanulj olvasni

Az applikáció különböző gyakorlataival a magyar szavak olvasását gyakorolhatjuk. A program kerettörténete, hogy Hipokampusz Kapitány, a kalóz zsákmányszerző útra indulna. Azonban néhány dolog még hiányzik az úthoz, például egy hajó és a legénység. Egy tutajjal a Betű Szigetekre kell eveznünk, és visszaszerelni a „Szó-kincset”. Ez a kincs gazdaggá tesz bennünket, a tudás terén, melynek segítségével a kapitány megmentheti legénységét a gonosz tengeri szörny, Analfabetikusz karmai közül, és egyben új hajót is vásárolhat magának.

A program fejlesztői a Montessori-módszer koncepciójára építenek.

Alkalmazási terület:

- Alkalmazható általános iskolás gyermekek körében.

Fejlesztési célok:

- Olvasási és helyesírási készség fejlesztése.

Feladattípusa:

- Három az egyben oktatójáték (betűkből szavak szintézise, kép-szó egyeztetése, szóolvasás).

Letölthető:

- Google Play-ről.



15. ábra: Hipokampusz Kapitány: Tanulj olvasni

### Betű-Puzzle

A program alapfeladata, ahogy az elnevezése is mutatja, a betűkből szavak szintézise. Többféle kategória, főfogalom közül válogathatunk. Amennyiben nem tudjuk a megoldást, kérhetünk segítséget: a szó magánhangzói megjelennek a megfelelő helyükön. A beépített szóanyag folyamatosan bővül.

Alkalmazási terület:

- Alkalmazható általános iskolás gyermekek körében.

Fejlesztési célok:

- Szószintézis.

Feladattípusa:

- Betűkből szavak összerakása.

Letölthető:

- Google Play-ről.



16. ábra: Betű-Puzzle

### Szókereső

A klasszikus szókereső játék egyik változata. Egy-egy betűről csak a szomszédos mezőre léphetünk tovább vízszintesen, függőlegesen vagy átlósan.

Egy adott betűt szavanként csak egyszer használhatunk fel. 60000 szóból álló szótárral rendelkezik.

A beállításai között az alábbiakat találjuk meg:

- Választható a játéktér mérete (2x2, 3x3, 4x4, 5x5, 6x6)
- Beállítható játékidő (0:30, 1:00, 1:30, ... 5:00, 10:00, korlátlan)
- Extra idő mód (0:30+, 1:00+, 1:30+, ...)
- Többjátékos mód – egy készüléken (maximum 6 játékosig)

Alkalmazási terület:

- Alkalmazható általános iskolás gyermekek körében.

Fejlesztési célok:

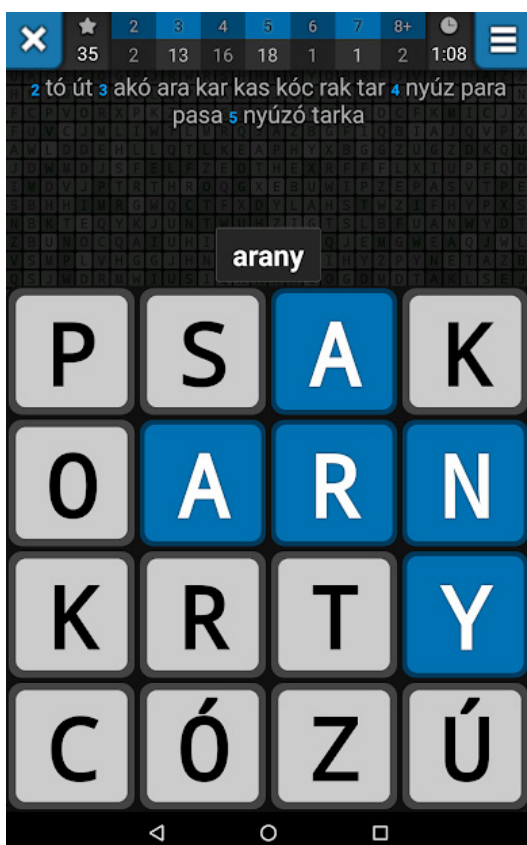
- Szószintézis.

Feladattípusa:

- Betűkből szavak összerakása.

Letölthető:

- Google Play-ről.



17. ábra: Szókereső

## Összegzés

A fentiekben láthattuk, hogy az IKT-eszközökön futó alkalmazások széles skálájával találkozhatunk az interneten. Az applikációk új lehetőségeket adnak a pedagógusok kezébe: segítségükkel könnyebben felkeltethetjük és leköthetjük a gyermekek figyelmét. Alkalmazásukkal a pedagógusok újabb módszerekkel bővíthetik az eszköztárukat, mely során az egyén képességeihez és készségeihez igazodó differenciált oktatás, fejlesztés kerül méginkább előtérbe.

## Felhasznált irodalom

- Dobákné Szatmári Enikő (1996): Kisgyermekkorai képességfejlesztés az informatika segítségével az óvodában. *Óvodai Élet*, 5. 2. sz., 32–36.
- Tapscott, D. és Williams, A. D. (2007): *Wikinómia. Hogyan változtat meg mindent a tömeges együttműködés*. HVG Press Kft., Budapest.

### **ICT applications for language development**

*In the past decades, various information and communication technologies have become our daily tools. Experience shows that exploiting the opportunities offered by ICT is very versatile and wide-ranging. Nowadays there are many development software that are available for free and support language development. Below I would like to give you some examples of these.*

**Keywords:** *ICT, language development, software, freeware, child*

Szabóné Vékony Andrea (2018): IKT-alkalmazások a nyelvi fejlesztés szolgálatában. *Gyermeknevelés*, 6. 3. sz., 163–172.

# Tipikus és Atipikus Gyermeknyelv-fejlődési Kutatócsoport

**GYÖRKŐ ENIKŐ**

Pécsi Tudományegyetem

Kutatócsoportunk 2018. februári megalakulásával elhivatott abban, hogy új vizsgálati tapasztalatokkal és eredményekkel hozzájáruljon az egészséges és eltérő nyelvi fejlődés spektrumának feltérképezéséhez. Szemléletünk alapja, hogy az atipikus fejlődés nem tekinthető csupán a károsodott és sértetlen funkciók katalógusának, ennek okán az eltérő fejlődés menetét inkább egy kontinuumnak tekintjük, és szükségszerűen a finom változók skáláját kívánjuk a gyakorlat számára feltárni.

Legfontosabb vizsgálati célkitűzésünk, hogy felfedjük a gyermekek és fiatalok univerzális nyelvi és kommunikációs képességek fejlődésének mélyebb és korábban még nem kutatott jellemzőit, illetve ehhez illesszük az atipikus fejlődés fenotipikus sajátosságait. Vizsgálataink módszertani megfontolását egy közismert neurokonstruktivista tapasztalat támasztja alá, miszerint a korai eltérő fejlődés menet finoman áthangolja a későbbi fejlődési útvonalakat, egyes nyelvi kompetenciák területén erősebb míg más kompetenciák esetében gyengébb hatást gyakorolnak a kimenetre. Így kutatási profilunk legfőképp a korai évek (2–7 év) és a kisiskoláskor (8–10 év) tipikus és atipikus nyelvi jellemzőinek tanulmányozására épül. Továbbá elhivatottak vagyunk abban is, hogy módszertani és terápiás eljárásokat dolgozzunk ki az eltérő fejlődésű gyermekek fejlesztésére. Ugyanis elfogadott tényként kezeljük, hogy elsősorban a fejlesztési folyamatok és a jellegzetes környezeti hatások eredőjeképpen tudnak csak változni azok a területspecifikus képességek, amelyek a nyelvi adottságok felépülésében nélkülözhetetlennek tűnnek.

Emellett célunk, hogy vizsgálatainkkal összefüggést keressünk a kognitív fejlődési vonalakkal is, mint a figyelemmel, a memóriatárakkal és a végrehajtó funkciókkal. Köztudott, hogy a kognitív funkciók és a nyelvi képességek fejlődése nem egyirányú folyamat, a két terület változása részben egymásra ható interakciók eredménye is. Ebből fakadóan a jövőben nemcsak az érintett modulok kognitív szintjének azonosítására törekszünk, hanem arra is kíváncsiak vagyunk, hogy a felételezett épen maradt területek, milyen kompenzációs hatást gyakorolnak a neuropszichológiai és a nyelvi folyamatokban.

Vizsgálataink tehát széleskörű, interdiszciplináris területeket érintenek, így kitérnek a neurolingvisztika, pszicholingvisztika, szociolingvisztika, kognitív nyelvészet és a kontaktnyelvészet területeire, kapcsolatokat keresve a fejlődési faktorokkal.

Kutatócsoportunk bázisintézménye és egyben laboratóriumi színtere a PTE Illyés Gyula Gyakorlóiskola, AMI és Gyakorlóóvoda. Az iskola és az óvoda közös igazgatású többcélú intézményként működik, amelyben életkori megoszlás (3–14 év) és létszám tekintetében reprezentatív.

dr. Györkö Enikő  
elnök, kutatócsoport-vezető

Györkö Enikő (2018): Tipikus és Atipikus Gyermeknyelv-fejlődési Kutatócsoport. *Gyermeknevelés*, 6. 3. sz., 173.



# Der schülerorientierte Erwerb einer Fremdsprache im Kontext der multiplen Intelligenzen. Eine Fallstudie

**IZABELA PRZYBYLSKA**

Jesuitenuniversität in Kraków

*Ein schülerorientierter Unterricht stellt erst in den Fokus einen Schüler und seine Stärken nicht einen Lehrplan, der um jeden Preis eingehalten werden muss. Das Profil der Veranlagungen eines Schülers, eingebettet in die theoretische Grundlage der multiplen Intelligenzen, bestimmt einen facettenreichen Lernprozess. Einen Lernprozess, der zwar sehr anspruchsvoll für den Lehrer ist, der aber, unterstützt durch eine positive, offene und empathische Lehrer-Schüler Beziehung, zur Überwindung der Abneigung im Kontext einer Fremdsprachenbildung und zur hervorragenden Leistungen der Schüler führen kann. Die Methode einer Fallstudie ermöglichte das Erfassen der Dynamik, in der sich die entsprechenden sprachlichen Fertigkeiten bei einer elfjährigen Legasthenikerin in ihrem Lernprozess entwickelten.*

**Keywords:** schülerorientierter Unterricht, multisensorisches Sprachenlernen, multiple Intelligenzen, Legasthenie, Lehrer-Schüler Beziehung

In der vorliegenden Arbeit wird ein außergewöhnlicher Einzelunterricht Deutsch als Fremdsprache für eine elfjährige Schülerin der sechsten Grundschulklasse dargestellt. Es handelt sich um ein Mädchen, das ausgesprochene Erfolge im Sport hat, das aber sehr schlecht in Fremdsprachen ausfällt. Dazu kommt noch die bei ihr diagnostizierte Lernschwierigkeit, nämlich Legasthenie. Die Frage, mit der ich mich vom Anfang an auseinandergesetzt habe, war, wie man dem Kind am besten helfen kann. Im *Verlauf des Lernprozesses* werden die Etappen der geleisteten professionellen Hilfe gezeigt und im nächsten Teil werden die theoretischen Grundlagen dieser Arbeit beschrieben, und zwar: die Theorie der multiplen Intelligenzen von H. Gardner, die Konzeption von einem schülerorientierten Unterricht und zuletzt die Schüler-Lehrer Beziehung im Bezug auf die Konzeption einer unterstützenden Beziehung von C. Rogers.

Das Ziel der Arbeit liegt darin, die angewandten Methoden dem Leser anzunähern und im Endeffekt ihn zur Reflexion zu bringen. Ich enthülle die Kulissen meiner pädagogischen Praxis und zeige dadurch, dass es keine schlechten Schüler gibt, sondern die Lehrmethoden werden nicht an das Kind angepasst. Oft richten sie sich nicht nach wissenschaftlichen Erkenntnissen, was zu einer geringen Effizienz führen kann.

Ich denke, dass die Studie sich als nützlich für die Berufspraxis anderer Lehrer, nicht nur der Fremdsprachenlehrer, erweisen kann. Sie kann inspirieren und auch zu Schlussfolgerungen führen, die sich auf konkrete Bildungshandlungen auswirken können.

Die Forschungsfragen, mit denen ich mich auseinandergesetzt habe, waren wie folgt:

1. Welche Einwirkung auf den Prozess eines Fremdspracherwerbs hat der schülerorientierte Unterricht, der auf der theoretischen Grundlage der multiplen Intelligenzen basiert?
2. Welche Rolle spielt dabei die Lehrperson und die Lehrer-Schüler Beziehung?
3. Wie verläuft die Dynamik des Lernprozesses bei der individuellen Förderung einer diagnostizierten Legasthenikerin?

Die Forschungsstrategie, die ich angenommen habe, ist qualitativ; das Forschungs-

schema ist eine interpretative Fallstudie. Zu angewandten Datensammelmethode gehören direkte Beobachtung und ergänzend ein nicht standardisiertes Interview (vgl. *Cohen, Manion & Morrison, 2017*).

### **Vorstellung des Lehr- und Lernprozesses**

Die Untersuchungsperson war eine Schülerin Anja (11), die bei unserem ersten Treffen vor kurzem das zweite Jahr des Deutschunterrichts in der sechsten Klasse einer polnischen Grundschule angefangen hat. Leider, sowohl in dem vergangenen Jahr, als auch in dem vor einem Monat angefangenen, hat sie nur schlechte Noten bekommen. Sie behauptete, die Sprache generell nicht zu mögen und ihre Regel nicht zu verstehen. Probleme begannen sich aufzustauen. In diesem Zusammenhang beschlossen Anjas Eltern, ihrer Tochter Nachhilfe zu versichern, die ich ihr anderthalb Jahren gab. Außerdem bekam Anja Nachhilfe in Mathematik und Englisch. Im Rahmen von einem außerschulischen Pflichtkurs, der sich aus dem Schulprofil ergab, nahm sie auch dreimal wöchentlich an einem Sporttraining teil. Der Deutschunterricht fand deswegen nur einmal pro Woche statt, weil das Kind jeden Nachmittag voll geplant hatte. Der Kontakt zu Anjas Eltern war gut, sie waren an dem Prozess interessiert, mischten sich aber nicht allzu sehr ein. Sie versuchten ihrem Kind ihr Bestes zu geben und die entsprechende Fachkraft zu versichern. Die familiären Beziehungen würde ich als nah, freundlich aber nicht nachgiebig bezeichnen. Die Lebensbedingungen und Lokalbedingungen waren überdurchschnittlich.

Von dem Erstgespräch mit der Mutter habe ich erfahren, dass Anja hervorragende Leistungen im Sport hat, oft an verschiedenen Wettbewerben teilnimmt und daher relativ oft in der Schule abwesend ist. In Anjas Zimmer sind mir unzählige Medaillen und Ehrenurkunden aufgefallen, Fotos beim Skifahren und auf dem Podium beim Preisverleihen.

Anjas Mutter hat gleich auch ihre Erwartungen dargestellt: ich sollte mit ihrer Tochter den ausgefallenen Schulunterricht nachholen und ihr bei den Hausaufgaben helfen.

Die erste Nachhilfestunde fand am 21. 09. 2016 statt. Anfänglich versuchte ich die Erwartungen der Mutter zu erfüllen, also begleitete ich Anja bei den Hausaufgaben, die auf dem Ausfüllen der Übungen im Arbeitsbuch beruhten. Diese Phase dauerte aber sehr kurz. Allmählich wurde mir bewusst, wie schwer es für Anja ist, eine volle Stunde auf einem Stuhl zu verbringen. Es war für sie eine enorme Anstrengung, die sie mit immer wieder auftretender Dekonzentration unterbrach. Sie kämpfte mit der auf sie zukommenden Müdigkeit, indem sie vom Tisch unter jedem Vorwand aufstand, häufig auf die Toilette ging und lange nicht zurückkehrte, immer wieder etwas zum Trinken von der Küche holen wollte usw. Sie bemühte sich zu disziplinieren, weil sie wusste, dass ihre Mutter nach jedem Unterricht nachfragt, wie die Stunde ausgefallen ist. Aber die Selbstdisziplin dauerte nur eine Weile, dann ergab sie sich der Langeweile, die auf sie zukam. Sie zeichnete sich durch eine bemerkenswerte Meisterschaft darin aus, meine Aufmerksamkeit vom Unterricht abzulenken und sie auf ihr vertraute und interessante Bereiche zu lenken. Sehr schnell wurde mir klar, dass es so nicht weiter gehen kann. Solche Arbeitsweise hat nämlich keine Erfolge gebracht: Anja vergaß im Nu den im vorigen Unterricht erlernten Wortschatz, nach einer Woche verstand sie nichts davon, was ich ihr mühsam erklärt habe. Es kam also zu einer Situation, dass wir von Unterricht zu Unterricht immer das Gleiche gemacht haben, weil nicht viel davon behalten wurde. Aber vor allem konnte ich nicht mehr dulden, dass das Kind mit den schriftlichen, monotonen Übungen sich so geplatzt fühlt. Aus diesem Grund habe ich mich entschieden, Anja aufmerksam zu begleiten, ihr zu folgen und das Wissen gerade da aufbauen, was sie beschäftigte. Ich spitzte die Ohren, wofür sie sich noch außer Sport interessiert und in der ersten Linie begann ich in ihre Interessensfelder den deutschen

Wortschatz einzuführen. Dabei entdeckte ich ihre weiteren Stärken und Neigungen und versuchte die Aufgaben so zu gestalten, dass sie ihr Potenzial gebrauchen konnte. Es bedeutet nicht, dass aufs Hausaufgabenmachen total verzichtet wurde. Ich konnte das Vertrauen der Eltern nicht enttäuschen und das Kind brauchte sie doch für die Schule. Abwechslungsweise haben wir beides gemacht. Ich habe aber damit gerechnet, dass diese Vorgehensweise nicht so schnell gute Noten bringen wird, weil wir ja oft vom Schulthema abwichen, aber im Endeffekt erhoffte ich, dass es vom Nutzen für Anja sein wird. Und so haben wir unser über ein Jahr dauerndes Abenteuer angefangen. Der erste Schritt war, dass in unserem Unterricht folgendes erlaubt ist:

1. Auf dem Stuhl zu zappeln, Pirouetten zu drehen. Es wurde nicht nur erlaubt, sogar ich selbst habe ihren Stuhl gedreht, was sie ursprünglich ganz überraschte aber zugleich erfreute und erleichterte. Also wenn es für Anja problematisch war, ein Wort zu behalten, haben wir daran eine Bewegung angeschlossen, nicht nur im Drehstuhl. So beobachtete ich, dass in der Bewegung die Konzentration des Kindes deutlich gewachsen ist und es kam ihr leichter das neue Wort zu lernen. Immer wieder haben wir neue Gesten und Figuren angewandt.
2. Im Zimmer herumzulaufen. Anja, die nicht in der Lage war, auf einem Stuhl lange zu sitzen, suchte manchmal ohne Ursache in ihrem Schulranzen, im Regal usw. Daraus ergab sich die Möglichkeit vom Tisch aufzustehen. So haben unsere Spaziergänge im Zimmer angefangen. Ich stand vom Stuhl auf und folgte Anja. Dabei nannte ich auf Deutsch die Gegenstände, die sich im Zimmer befanden. Anjas Aufgabe war zuerst die Wörter zu wiederholen, dann die Fragen zu beantworten. Eines Tages musste Anja für die Schule den Wortschatz *Haus/Wohnung* beherrschen, so habe ich ihr angeboten, durch das ganze Haus zu gehen. Sie sollte dabei meine Führerin sein. Dabei war ich eine neugierige „Touristin“ und stellte viele Fragen. Die neuen Wörter hat

sie zuerst nur nachgesprochen, indem sie die entsprechenden Gegenstände angefasst hat, dann haben wir memoriert. Nächste Woche wiederholten wir den Spaziergang, aber jetzt formulierte ich die Sätze falsch, um Anja zum Lachen und zur Korrektur meiner Fehler zu bringen, z.B. ich verwechselte die Küche mit Schlafzimmer, das Bett mit Bad u.ä.

3. Auf dem Boden zu liegen. Wenn Anja behauptete, so müde nach dem Training zu sein, dass sie sich kurz auf den Boden legen müsse, so setzte ich mich neben sie mit Bildkarten von verschiedenen Gegenständen, die sie zu lernen hatte. Ich habe die Karten vor ihrem Gesicht gehalten und genannt. Sie wiederholte, im nächsten Schritt sollte sie selbst alles erraten. Wenn es möglich war, habe ich die wahren Gegenstände von ihrer Umgebung angewandt.
4. Mit einem Ball zu werfen. Manchmal war Anja nicht mit ihrem überfüllten Plan erschöpft. Ganz im Gegenteil, sie strotzte von Energie. Ich merkte das daran, dass sie durchaus bei der schriftlichen Aufgabe anwesend war, aber zugleich viel auf einmal machte: z.B. mit einem Kuli spielte, einen Bleistift spitzte, Silikonbälle in die Luft warf. Je länger aber das Aufgabenlösen dauerte, desto intensiverte sich auch das Spiel und die Aufnahmefähigkeit ließ nach. So machten wir eine Pause, in der Anja mir alle Möglichkeiten der Silikonbälle zeigte: sie klebten an der Decke, rutschten die Wände runter. In solchen Pausen sprach ich weiter Deutsch, Anja vorwiegend Polnisch und manchmal Deutsch. So lernte sie beispielsweise beim Ballspielen deutsche Adjektive wie: fantastisch, ausgezeichnet, gut, schlecht, cool, gefährlich u.a.

Wie ich schon erwähnte, als Lehrmaterial haben uns vor allem Gegenstände aus Anjas Umgebung gedient. Außer Geräten, wie ein Schrank, Stuhl, Fernseher gab es auch Fotos von verschiedenen Familienfeiern, Sommerferien und natürlich Sportwettbewerben. Alles war ein parater Sprech Anlass, z.B. über die Familie, Freunde, Sport, Lieblingsfeier, schönste und hässlichste Geschenke, besuchte Länder u.a. Aber nicht nur Stillleben war

ein Ansporn zum Gespräch. Eines Tages kam Anjas Hund ins Zimmer und so wurde er zum Held einer Unterrichtsstunde. Es macht Anja viel Spaß, von dem Hund zu erzählen. Ich habe sie nur mit Wortschatz und Satzbau unterstützt. Er hat uns dann mehrmals noch besucht und war ein guter Anlass zur Wiederholung.

Darüber hinaus zeigte es sich, dass Anja auch künstlerische Fähigkeiten besaß: sie zeichnete und malte gern. Ihre Hefte waren mit unzähligen Bildern, Verzierungen dekoriert. Manchmal, wenn sie auf meine Fragen antwortete, war sie parallel tief in einem künstlerisch-kreativen Prozess versunken. Aber dann hat sie mehr Aufmerksamkeit dem Bild als dem Lernen gewidmet, deswegen habe ich die Sachverhalte in ihrem Bild beschrieben. Einmal hat sie das Gesicht ihrer besten Schulfreundin gezeichnet, dann habe ich mich absichtlich über alles gewundert: *Hat deine Freundin wirklich so große Augen? So eine rote Nase? Ist das richtig?* Dann war sie dran mit dem Benennen. Und so hat Anja alle Gesichtsteile wie nebenbei gelernt. Wenn ich den Wortschatz von dem vorigen Unterricht abfragte, bediente ich mich mit einer graphischen Form dabei, und zwar spielten wir ein populäres Gesellschaftsspiel, das auf dem Erraten von Buchstaben beruht. Ihre sportliche Natur wurde dadurch wach und Anja ließ ihren Gefühlen freien Lauf.

Nach jedem Unterricht hat Anjas Mutter nachgefragt, wie sich Anja verhalten hat, ob sie Erfolge macht. Ich informierte vor allem über Anjas Fortschritte. Wir haben manchmal der Mutter die neuen Wörter präsentiert. Einmal habe ich Anja für eine sehr gute Aussprache gelobt, ihr Talent darin, die einzelnen Wörter, aber auch die ganzen Sätze mit idealer Betonung und Sprachmelodie zu wiederholen. Anja war stolz auf sich und lernte dann auch eifriger und lieber. Manchmal parodierte sie die Sprachmelodie, weil sie ihr lustig erschien. Ich lachte darüber und ließ sie wiederholen in der Behauptung, dass mehrmalige Wiederholung zur Gewohnheit wird. Mit Neugier folgte ich Anja und untersuchte auch ihre Musikbegabung. Ich dachte: Wenn

sie sich so leicht die Sprachmelodie merkt, dann kann sie höchstwahrscheinlich auch musikalisch begabt sein. Und so war es auch. Anja sang gern und einmal hat sie mir ihre Liedaufnahme im Smartphone präsentiert. Infolgedessen wurden in unser Unterrichtsrepertoire auch Töne, Rhythmen, Geräusche eingegliedert. Alles fing mit dem Wort *Glück* an. Sie konnte sich das Wort nicht merken, so sang ich ihr das kurze Lied: *Zum Geburtstag viel Glück*. Nach einiger Zeit fragte ich sie ab und wieder ist ihr das Wort nicht eingefallen, so sang ich nochmal *Zum Geburtstag viel ...* aber das letzte Wort ergänzte schon Anja. Dank der Melodie konnte sie sich leicht an das Wort erinnern. Das Singen von Vokabeln, Parodieren, Reimen, Mienenspiel hat Abwechslung in Anjas Sprachenwelt gebracht.

Mein Folgen nach Anjas Bedürfnissen hatte auch seine Grenzen, die ich auch klar stellte. Sie hat natürlich alles gemacht, um überhaupt nicht arbeiten zu müssen. Immer wieder versuchte sie, mich vom Thema abzulenken und nur Polnisch zu reden. Und ich muss zugeben, sie war dabei sehr kreativ. Es bedeutet also, dass bei unseren Unterrichtsstunden häufig ein Kompromiss eingegangen werden musste. Dank der gegenseitigen Sympathie, Aufgeschlossenheit und Toleranz gelang das fast reibungslos. Ich zeigte ihr auch meine Unzufriedenheit, wenn sie es zu weit gebracht hat. Sie wollte auch dann die gegenseitige gute Beziehung nicht kaputt machen und fügte sich. Nur bei den Hausaufgaben musste ich sie die ganze Zeit ermuntern. Für jede gute Lösung wurde sie gelobt und ich machte sie darauf aufmerksam, wie wenig noch zu machen übrig blieb. Darauf folgte das Lernen in der Bewegung oder ein Spiel oder eine andere Idee von Anja. Dieses Szenario haben wir zusammen erarbeitet und es hat gut funktioniert. Ich zeigte ihr auch wirklich mein Mitleid, wenn sie nach einem langen Tag in der Schule, anschließend einem Training und am späten Nachmittag zusätzlich noch Deutsch hatte. Aber das passierte nur selten, meist vor einem Test. Ich habe nämlich ihre Mutter darum gebeten, an einem Tag die Nachhilfe zu organisieren, an dem sie keinen Sport hat.

Da Anja oft für Wettbewerbe und Trainingswochen nach Österreich fuhr, habe ich sie einmal gefragt, welche Wörter sie auf diesen Reisen gelernt hat. Sie konnte sich nur an ein paar Speisen erinnern, die sie im Restaurant gegessen hat. *Apfelstrudel mit Vanillesoße* war ihr Lieblingsgericht. Davon ging ich aus und allmählich erweiterte ich ihren Wortschatz um andere Speisen. Dann entwickelte sich der Lernprozess ähnlich wie auch bei anderen Themen, nur mit dem kleinen Unterschied, dass wir manche Produkte auch probieren und den Geschmack testen konnten.

Im Laufe der Zeit brauchte Anja immer weniger von solchen ungewöhnlichen Lernmethoden. Das Konzentrationsvermögen wurde stärker und sie konnte länger an einer schweren Aufgabe arbeiten. Sie brauchte auch nicht so viele Pausen. Bei auftretender Müdigkeit reichte oft nur ein kleiner, lustiger Gegenstand, der eine Abwechslung mit sich brachte. Einmal war es ihre eigene Federtasche, die das Abbild eines Kiwi Vogels als Maskottchen war. Anja liebte es und wühlte in der Federtasche oft. Weil der Vogel einen spitzen Schnabel besaß, nutzte ich ihn als einen Anzeiger. Wenn Anja gute Antworten gab, hat der Kiwi Vogel sie gestreichelt oder sprang vor Freude in die Luft. Anja assoziierte solches Verhalten mit einem Preis und ihre Freude war merkbar. Was aber lustig an einem Tag war, hatte leider wenig Aktualität an einem anderen. So mussten die Hilfsmittel oft gewechselt werden. Dieser Arbeitsstil verlangte von mir Kreativität und aufmerksame Aufgeschlossenheit ihr gegenüber.

Nach etwa einem Jahr erfuhr ich im Gespräch mit Anjas Mutter, dass sie sich angefangen hat gegen Nachhilfestunden aufzulehnen. Es war ein erfolgreicher Widerstand, weil sie dann kein Englisch und keine Mathematik mehr hatte. Nur Deutsch wollte sie fortsetzen.

Meine Offenheit wurde von Anja erwidert. Sie erzählte mir gern von ihren Freunden, was in der Schule los ist. Es überraschte mich auch sehr nett, dass sie mich in das Thema ihrer ersten Liebe eingeweiht hat. Ich wusste viel von ihrem Freund, wann und wie

sie mit ihm Schluss gemacht hat, so wurden unsere Begegnungen um diesen gesellschaftlichen Aspekt erweitert und dadurch etwas länger geworden.

Nach eineinhalb Jahren brauchte Anja keine Nachhilfe in Deutsch mehr. Mit Freude und Stolz merkte ich, dass sie selbst im Stande war, den Lernstoff nachzuholen, den sie während ihrer Abwesenheit verpasste. Meine Anwesenheit beruhte in der letzten Phase nur darauf, dass ich ihr Wissen prüfte und etwas ergänzte. Sie wurde selbstbewusster und erklärte die grammatischen Regeln selbst, fand sie sogar leicht, was vor einem Jahr noch unglaublich erscheinen würde. Ihre Noten wurden auch wesentlich besser: gut und vorwiegend sehr gut. Die Eltern haben mehrmals geäußert, dass Anja dank unserer Zusammenarbeit angefangen hat, Deutsch zu mögen.

### **Analyse des Prozesses im theoretischen Kontext**

Der oben dargestellte Stil eines Fremdsprachenunterrichts lässt sich pädagogisch erklären und in die Theorie einbetten.

Angefangen mit viel Bewegung, Singen und Ertasten, die in den Unterricht eingeführt wurden – all das hat die Begründung in Anjas Potenzial, und zwar in der körperlich-kinästhetischen Intelligenz und der musikalisch-rhythmischen Intelligenz.

Das Konzept der *multiplen Intelligenzen* ist eine Intelligenztheorie, die der Forscher Howard Gardner im Jahre 1983 entwickelt hat. Ursprünglich hat er sieben Intelligenzen ausgliedert: sprachlich-linguistische Intelligenz, logisch-mathematische Intelligenz, musikalisch-rhythmische Intelligenz, bildlich-räumliche Intelligenz, körperlich-kinästhetische Intelligenz, interpersonale Intelligenz, intrapersonelle Intelligenz (vgl. Gardner, 2002). In späteren Publikationen hat er noch die achte, naturalistische Intelligenz ausgesondert. Nach Gardner kann man die Zahl der Intelligenzen weiter erweitern und Unterkategorien bilden, so fügte er später auch existenzielle, spirituel-

le, moralische und philosophische Intelligenz hinzu (vgl. Czaja-Chudyba, 2005). Er erklärte mit seinem Konzept, dass die Menschen sich mit dem Profil der Intelligenz voneinander unterscheiden. Sie bilden biologische Potenziale und Lehrer können ihren Schülern helfen, diese Potenziale zu entwickeln, denn jeder von uns lernt auf eine andere Weise. Er ermuntert zu einer gut überdachten Wahl der Lehrmethoden, die dem Individuum entgegenkommen (vgl. Gardner, 1993). Darüber hinaus betont er die Wichtigkeit des kindlichen Verstehens der Welt, das mit Gefühlen, Reflexion, erfolgreicher Anpassung an das soziale Umfeld verbunden ist. Er behauptet weiter, dass ein Kind das Verstehen aufweist, wenn es das gewonnene Wissen in natürlichen Situationen anwenden kann, also in Lebenssituationen, in denen dieses Wissen sich als nützlich erweist.

Im Bezug auf das letzte Postulat ist es ziemlich schwer es im Bereich des Sprachenunterrichts zu verwirklichen, denn das erworbene Wissen kann das Kind auf eine natürliche Weise erst im Kontakt mit einem Muttersprachler anwenden, was in der Schule kaum der Fall ist. Das Nutzen von Büchern oder Filmen im Original sind zwar keine direkte Situation, obwohl eine natürliche. Sie erfordert aber meistens einen mehr fortgeschrittenen Sprachgebrauch als die Grundstufe. Es ist also die Rolle des Lehrers Situationen zu arrangieren, die möglichst natürlich erscheinen, wo die obligatorische Kommunikationssprache eine Fremdsprache ist.

Im Unterricht mit Anja habe ich zu 85% Deutsch gebraucht, Anja nutzte teils Deutsch teils Polnisch. Ich würde mein Folgen Anja in ihren Alltag zu den beinahe natürlichen Situationen zählen, denn es geschah nach dem Vorbild eines Kindes, das in einer zweisprachigen Familie aufwächst, das, von den Eltern begleitet, sein Umfeld in zwei Sprachen zu benennen hat. So haben wir ihr Zimmer, das Haus und dazu gehörende Gegenstände, ihre Hobbies, Familie und Freunde nach und nach genannt, dann in Gesprächen angewandt.

Ich wage hier eine Feststellung: Was bei Gardner als multiple Intelligenzen genannt wurde, bezeichnen andere Forscher als *unter-*

*schiedliche Lernstile*. Es ist nicht das Gleiche, aber zumindest im Fremdsprachenunterricht erweisen sich diese Kategorien austauschbar. Der Pädagoge R. Linksman unterscheidet vier grundlegende Lernstile, und zwar: visuelles, auditives, kinästhetisches und haptisches Lernen. Die Informationen werden in dem Gebrauch von allen Sinnen von der Außenwelt wahrgenommen. Mit der Zeit entwickelt sich einer der Sinne besser als andere, was verursacht, dass derjenige bei einem Lernprozess häufiger benutzt wird (vgl. Linksman, 2001).

Die körperlich-kinästhetische Intelligenz bezeichnet Gardner als das Potenzial, den Körper oder einzelne Körperteile zur Problemlösung oder zur Gestaltung von Produkten einzusetzen. Vertreter dieser Intelligenz sind Tänzer, Schauspieler und Sportler (vgl. Gardner, 2002. 26.). Linksman schreibt Kinästhetikern zu, Informationen durch Beteiligung an körperlicher Aktivität zu empfangen. Sie sollen besser lernen, wenn der Körper sich in Bewegung befindet. Darüber hinaus weist er darauf hin, dass Kinästhetiker mehr Spielraum benötigen und auf Tätigkeiten fokussiert sind. Daher haben sie oft Probleme in der Schule, weil man von ihnen Konzentration und Ruhe verlangt, und wenn sie zum Sitzen auf der Schulbank 45 Minuten lang gezwungen sind, fangen sie an zu zappeln, mit den Beinen zu wippen, aufzustehen (vgl. Linksman, 2002).

Ein ähnliches Verhalten konnte man bei Anja beobachten. Traditionelles Unterrichten bringt wenig Erfolg bei kinästhetisch veranlagten Kindern, so hat es bei Anja zu Problemanhäufung und Rückständen geführt. Daher ist es empfehlenswert den Lernprozess so zu entwickeln, dass die Kinder durch Durchführung von verschiedenen Tätigkeiten lernen können, was sie am liebsten haben. Wenn Kinästhetiker sich bewegen, können sie am besten konzentrieren und aufpassen (vgl. Linksman, 2002). Das Beispiel von Anja zeigt deutlich, dass die Eingliederung der Bewegung in den Lernprozess ihre Konzentrationsfähigkeit wesentlich erhöhte. Es stellte für sie auch eine Überraschung dar, was ihre Neugier erweckte und ihre Aufmerksamkeit stärkte.

Die musikalisch-rhythmische Intelligenz war die nächste, in der Anja viel Begabung zeigte. Menschen, die damit ausgestattet sind, empfinden intensiv die von der Umgebung kommenden Geräusche, Musik und Rhythmus. Sie summen, singen, pfeifen gern, erlernen leicht den Akzent einer fremden Sprache (vgl. *Linksmán*, 2002). Anjas Begabung bewegte mich dazu, Lieder, gesungene Reime, Rhythmus, lautmalendes Singen von Wörtern in ihre Sprachenwelt zu bringen. Das führte dann zu einem besseren Memorieren des Wortschatzes, zu einer positiven Einstellung zum Sprachenlernen, verbesserte und verlängerte die Konzentration.

Als wirksam zeigte sich auch der haptische Lernstil. Haptisch veranlagte Kinder nehmen die Welt durch den Tastsinn wahr. Eine große Rolle spielen für sie Tiere, die man auch als Lernhilfsmittel gut gebrauchen kann. Es macht den Lernprozess lebendig, führt Abwechslung ein, betätigt zusätzliche Wahrnehmung.

Aufmerksam darauf hat mich Anjas Hund, der einmal mitten im Unterricht aufgetaucht war und den sie lieb streichelte, an sich kuschelte und ihn nicht loslassen wollte. Ich nutzte diese Gelegenheit Anja neuen Wortschatz beizubringen, den sie zur Beschreibung ihres Haustieres anwenden konnte. Bei anderen Aufgaben hat Anja Gegenstände ertastet und dabei genannt. Dies beschleunigte das Erlernen der Vokabeln und war in jeder Situation leicht abrufbar.

Die Feststellung der Intelligenzen und dann die Arbeit in den Bereichen, die Anjas Stärken waren, hatte einen entscheidenden Einfluss auf ihre Leistungen im Fach in dem sie anfänglich keine Fähigkeiten zeigte, d.h. im Sprachenlernen. Man kann durchaus sagen, dass die angewandten Arbeitsmethoden die im Einklang mit Anjas Veranlagungen waren, haben zu einem Transfer zwischen diesen unterschiedlichen Gebieten und zu Anjas Entwicklung geführt.

Eine weiteres Konzept, das im dargestellten Lernprozess Gebrauch gefunden hat, war ein *schülerdorientierter Unterricht*. Er ist zwar nichts Neues in der Pädagogik, aber in

der Schulpraxis durchaus nicht offensichtlich und oft vernachlässigt. Es ist ein am Anfang des 20. Jahrhunderts entstandene Konzept, der von solchen Pädagogen vertreten wurde wie J. Dewey, J. Korczak, M. Montessori, C. Freinet. Nach Montessori soll der Lehrer das Kind ständig beobachten und es begleiten, um die besten Bedingungen zum Lernen zu schaffen. Korczak formuliert die weltbekanntesten Kinderrechte. Bei den Prinzipien der Freinet-Pädagogik wird eine auf wechselseitiger Achtung basierende Erziehung genannt: „In gewisser Weise hat Freinet bereits eine Pädagogik realisiert, wie sie heute in ähnlicher Weise in handlungsorientiertem Unterricht umgesetzt werden soll. Die Achtung von der Würde des Kindes und die Notwendigkeit einer Erziehung, die das Selbstbewusstsein, das Selbstwertgefühl, das Selbstvertrauen und die Selbstständigkeit der Kinder beachtet bzw. unterstützt, waren für Freinet eine Selbstverständlichkeit“ (*Böcher*, 2013. 366.).

In der heutigen pädagogischen Praxis weist man auf eine individuelle Förderung hin, die sich bewusst auf die Ressourcen des Kindes richtet. Es bedeutet keine Eins-zu-eins-Betreuung jedes Kindes durch eine Lehrerin, was in einer Klasse durchaus unmöglich wäre. Es handelt sich eher darum, die Begabungen und Fähigkeiten eines jeden Kindes individuell zu fördern. Es bedeutet auch eine entsprechende Begleitung, die die individuellen Lernstile und multiple Intelligenzen beachten sollte, so dass jedes Kind eine Chance hat sich auf allen Gebieten zu entwickeln.

Daher sah ich eine Ursache für Anjas schulische Misserfolge in der fehlenden individuellen Förderung und in den Methoden, die die multiplen Intelligenzen nicht berücksichtigen.

In der individuellen Arbeit mit Anja war es durchaus möglich, die schülerorientierten Methoden der Arbeit zu testen. Nicht die Erwartungen der Eltern, sondern das Kind und seine Bedürfnisse haben die primäre Rolle gespielt. Diese auf Individuum entworfene Förderung hat zu einer Wende zum Besseren (Noten, Einstellung zur deutschen Sprache, Konzentration, Memorieren) gebracht.

Eine weitere Ursache für Anjas schulische Misserfolge konnte in der *Schüler-Lehrer-Beziehung* liegen, die – nach ihrem Bericht – asymmetrisch war und die Lehrerdominanz zeigte. Dieser Erziehungsstil, der wenig Rücksicht den Schülern gegenüber zeigte, bestimmte das Klima des Unterrichtsgeschehens. Dem gegenüber bestimmte den Nachhilfeunterricht eine offene und vertraute Beziehung. Sie gab Anja Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein, Geborgenheit und freundliche Annahme ihrer ganzen Persönlichkeit. Die empathische Begleitung bewirkte, dass die Schülerin lieber lernte. Ihre Mutter betonte mehrmals im Gespräch, dass dank der Lehrerin Anja einen Wandel in der Einstellung zur deutschen Sprache erlebte: ein unbeliebtes Fach wurde zu einem Lieblingsfach. Die Folge von diesem Sachverhalt war es, dass Anjas Fertigkeiten und Schulnoten viel besser wurden.

Auf die Wichtigkeit der Schüler-Lehrer-Beziehung macht auch K. Fafara aufmerksam. Er behauptet, dass in jedem Erziehungsverhältnis zwei Grundaspekte dominieren: der Inhalts- und der Beziehungsaspekt. Bloße Vermittlung des Wissens reicht nicht aus, damit der Empfänger es aufnimmt, sich aneignet. Er weist darauf hin, wie wichtig die Begegnung mit einem anderen Menschen und die emotionale Ebene im Dialog Schüler – Lehrer ist. Er sieht das Wohlwollen als die Voraussetzung für eine authentische Beziehung (vgl. Fafara, 2016).

J. Mastalski nennt unter vielen Lehrer-Paradigmen auch ein Therapeut-Paradigma. Er stellt in seinem Artikel eine Liste der Eigenschaften dar (entnommen einer Untersuchung), die ein Lehrer-Therapeut besitzen sollte, wie z.B.: Subjektorientierung, Herzengüte, großes Wissen und gute berufliche Vorbereitung, Offenheit, Empathie, Kreativität (vgl. Mastalski, 2016). Die meisten von mir bei der Betrachtung der Schüler-Lehrer-Beziehung durchsuchten Quellen berufen sich auf das humanistische Konzept von Carl Rogers. Er definiert eine unterstützende Beziehung als solche, in der die Intention eines Partners ist, den anderen zu respektieren, ihm

eine Selbstaktualisierung, das Aufspüren und die Nutzung der verborgenen inneren Ressourcen zu ermöglichen. Demnach ist in jedem Menschen ein Wachstumspotential, das in der Beziehung zu einer Einzelperson freigesetzt werden kann. Dieser Ansatz ist nach Rogers auf alle Bereiche zwischenmenschlicher Beziehungen anwendbar, in denen das gesunde psychologische Wachstum des Individuums angestrebt wird. Also auch die Schüler-Lehrer-Beziehung sieht er in diesem Rahmen, macht aber zugleich eine Bemerkung, dass manche Lehrer nicht als ihr Ziel sehen, die Entwicklung der Schüler zu fördern. Vom Therapeuten wird kognitive und emotionale Präsenz, ein hohes Maß an Echtheit sowie einführendes Verstehen und bedingungslos positive Zuwendung gefordert, um Wachstum erkennen zu lassen (vgl. Rogers, 1961). Das von Rogers ausgearbeitete Konzept der Fazilität, verstanden als Förderung eines Schülers, sieht er als die Grundaufgabe der Bildung. Lehrer sollten laut dieses Konzeptes den Schülern psychischen Komfort sichern, der unentbehrlich bei der Freisetzung der natürlichen Lust und der Lernfähigkeiten ist, was aber durch das Schaffen freundlicher Atmosphäre erreicht wird.

Auch in Anjas Fall scheint die Schüler-Lehrer-Beziehung im Lehr- und Lernprozess entscheidend zu sein. Die Akzeptanz, Empathie und die schülerorientierte Haltung halfen Anjas Veranlagungen, Bedürfnisse aufzudecken und das Lernprozess so zu kreieren, dass er auf Stärken und Potenzialen der Schülerin aufbaute. Dies lieferte dem Kind weiterhin Zufriedenheit und Motivation zum Weiterlernen. Von dieser Beziehung her hat Anja ihr Selbstbewusstsein im Sprachenlernen gebaut. Die Lehrperson hat auch ihre emotionale Haltung stark beeinflusst: sie fing an Deutsch zu mögen. Dementsprechend kann man feststellen, dass die positive Haltung dem Lehrer gegenüber auf die Einstellung zum Schulfach übertragen wurde. Wobei auch negative Gefühle zu dem Lehrer können verursachen, dass das Fach unbeliebt wird.

Eine weitere Herausforderung bei der Arbeit mit Anja war *Legasthenie*, die kurz als eine



umschriebene Lese- und Rechtschreibstörung beschrieben wird. Sie kam bei Anja zum Vorschein durch klassische Symptome, wie:

- Konzentrationschwäche,
- ungleichmäßige Konzentration,
- langsames Arbeitstempo,
- schnell auftretende Müdigkeit,
- Schwierigkeiten mit der Aneignung des grammatischen Lehrstoffes,
- Schwierigkeiten mit dem Erlernen und Behalten des Wortschatzes,
- schnelles Vergessen des vorher eingeigneten Stoffes,
- räumlich schlecht überlegte Platzierung einer schriftlichen Arbeit.

In der Fachliteratur wird darauf hingewiesen, dass Legasthenikern beim Lernen sehr schnell ermüden und daher sollte man ausreichende Pausen planen. Darüber hinaus sind die Gedanken des Kindes meistens sprunghaft und es muss unterstützt werden, seine Gedanken bei der jeweiligen Aufgabe zu haben. Dabei sollte man keinen Druck erzeugen. Das Benutzen von vielen Hilfsmitteln wird auch empfohlen (vgl. *Olechowska*, 2016).

Die Konzentration wurde bei Anja durch Fokussierung auf der Bewegung gestärkt. Wenn die Müdigkeit bei den schriftlichen Aufgaben vorgekommen ist, dann legte ich kurze Pausen ein, änderte ich die Übungsform, führte Bilder und Zeichnen und Elemente eines Spiels ein. Das Lernen von Vokabeln wurde keineswegs eine reine Drillübung. Es wurde immer durch zusätzliche Reize gestützt. Das langsame Arbeitstempo beschleunigte ein bisschen, wenn Anja ein kleiner Preis für die gemachte Übung erwartete. Ich widmete aber wenig Zeit für die richtige Lage der geschriebenen Sätze auf einem Blatt. Ich machte sie nur darauf aufmerksam, wo es sinnvoll wäre einen Satz anzufangen, dass er in die dafür vorgesehene Linie passt. Manchmal riet ich ihr auch, kleinere Buchstaben zu schreiben, so dass die Sätze dann nicht am Hefrande enden müssen. Diese Ratschläge habe ich auf spielerische Weise vorgestellt, so dass ich Anja dabei nicht beschäme, sondern eher zum Lachen bringe (Buchstabenwitze).

Es wird weiter in der Fachliteratur empfohlen, mit Legasthenikern multisensorisch

zu arbeiten. Es ist vorteilhaft die gut funktionierenden Sinne zu belasten, aber die schwachen von der Arbeit nicht auszuschließen (vgl. *Jaworska-Biskup*, 2010). Die multisensorischen Arbeitsmethoden bringen sehr gute Resultate auch Kindern, die mit keinen Lernschwierigkeiten zu kämpfen haben. Es ist für jedes Kind gültig, dass je mehr Sinne in dem Lernprozess engagiert werden, desto länger wird das eroberte Wissen auch behalten (vgl. *Łukasiewicz*, 2006).

## Schlussfolgerungen

Der dargestellte Lehr- und Lernprozess, der sich auf den Schüler orientierte und konzentrierte, seine Begabungen und Potentiale berücksichtigte und in den Unterricht mit einbezog, war die Grundlage des Lernerfolges. Er ist auch der guten Schüler-Lehrer-Beziehung zu verdanken, die dem Schüler ein Gefühl von Sicherheit, Verständnis, Akzeptanz und Unterstützung verlieh. Die allmähliche Entwicklung der Beziehung führte dazu, dass die Schülerin nach und nach ihre Veranlagungen, Gewohnheiten, Neigungen, Emotionen zeigte. Die verstehende und erfahrene Lehrerin war dann in der Lage, diese Aspekte in den Lernprozess einzufügen, aufbauend auf dem Potential des Individuums. Die Frucht einer solchen Arbeitsweise waren folglich die Zufriedenheit, Selbstsicherheit und das Stolz auf bessere Leistungen in der Schule.

## Bibliographie

- Böcher H. (2013, hrsg.): *Erziehen, bilden, begleiten*. Bildungsverlag EINS GmbH, Köln.
- Bogdanowicz, K. (2011): *Dysleksja a nauczanie języków obcych. Przewodnik dla nauczycieli i rodziców uczniów z dysleksją*. Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk.
- Cohen L., Manion L. & Morrison K. (2017): *Research Methods in Education. 8th Edition*, Routledge, New York.
- Czaja-Chudyba, I. (2005): *Odkrywanie zdolności dziecka*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.

- Gardner, H. (1993): *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*. BasicBooks, New York.
- Gerrig, R. J. (2013): *Psychology and Life*. Pearson Education, Inc., USA.
- Jaworska-Biskup, K. (2010): *Problem dysleksji w nauczaniu języków obcych dzieci na przykładzie języka angielskiego.*, In: Karbowniczek, J. & Ficek, D. (red.) *Nauczanie języków obcych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa, 291–297.
- Kościelniak, M. (2004): *Zrozumieć Rogersa*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Linksman, R. (2001): *W jaki sposób szybko się uczyć*. Warszawa, Bertelsmann Media Sp. Z o.o., Warszawa.
- Łukasiewicz, M. (2006): *Sukces w szkole*. Rebis, Poznań.
- Niziołek B. D. (2016, hrg.): *Rola nauczyciela w wychowaniu: wczoraj, dziś, jutro*. Wydawnictwo Regis, Łapczyca.
- Olechowska, A. (2016): *Specjalne potrzeby edukacyjne*. PWN, Warszawa.
- Reid G. & Wearmouth, J. (2002): *Dyslexia and literacy. Theory and practice*. John Wiley and Sons Ltd, Chichester/United Kindom.
- Rogers, C. R. (1961): *On becoming a person : a therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin, Boston.
- Sikoń, P. (2008): *Szybka nauka języków obcych*. Wydawnictwo „Złote Myśli”, Gliwice.
- W. Brejnak & K. J. Zabłocki (1999): *Dysleksja w teorii i praktyce*. Oficyna Wydawniczo-Poli-graficzna i Reklamowo-Handlowa „Adam”, Warszawa.

Izabela Przybylska (2018): Der schülerorientierte Erwerb einer Fremdsprache im Kontext der multiplen Intelligenzen. Eine Fallstudie. *Gyermeknevelés*, 6. 3. sz., 174–183.

# Bóna Judit (2017. szerk.): Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

PAP JOHANNA

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,  
Nyelvtudományi Doktori Iskola

Az első gyermeknyelvvvel foglalkozó tudományos igényű monográfiák, fonetikai és pszicholingvisztikai kutatások megjelenése óta megközelítőleg egy évszázad telt el. Hogyan alakultak, módosultak az anyanyelv-elsajátítást magyarázó elméletek? Változott-e a módszertan vagy a kísérletek során alkalmazható eszközök típusa? Vannak-e új kutatási kérdések, és továbbra is releváns-e az anyanyelv-elsajátítás folyamatát kutatni? A Bóna Judit által szerkesztett *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban* című tanulmánykötet számos, az olvasóban előzetesen megfogalmazódott kérdést megválaszol, ugyanakkor még többet is eredményez: olyan témákat dolgoz fel, melyekkel aktuálisan foglalkozni érdemes és szükséges.

A kötetben szereplő tanulmányok – amellet, hogy részletes történeti áttekintést nyújtanak a gyermeknyelvi kutatásokról – a legfrissebb nemzetközi és hazai szakirodalomban publikált eredményeket közlik. A kiadvány felépítésének, szerkezetének köszönhetően az alapvető fogalmak és elméletek tisztázása után betekintést kaphatunk aktuális és változatos kutatások folyamatába. Az olvasás során a tanulmányok hatnak is egymásra – mi több, kiegészítik egymást. A szerzők valóban új utakra vezetik a téma iránt érdeklődő olvasót.

Az előszót követően Gósy Mária alapozza meg a további írárok jelentőségét. *Anyanyelv-elsajátítás: kutatási irányok, módszerek, lehetőségek* című tanulmányában a gyermeknyelvi kutatások történetével, elméleteivel és módszereivel is korszakok mentén haladva ismerteti meg az olvasót. A szerző a tanulmány elején az anyanyelv-elsajátítás alapvető kérdéséből kiindulva – (Hogyan kerül az anyanyelv az

agyba?) –, magyarázza meg a nyelvelsajátítás tényezőit: például a LAD-nyelvelsajátítási eszköz, valamint az univerzális nyelvtan szerepét. Vázlatosan bemutatja a nyelvelsajátítás elméleti hátterét, majd részletes áttekintést nyújt az anyanyelv-elsajátítás kutatástörténetéről, mérföldköveiről nemzetközi és hazai tekintetben is. A tanulmány során végigkövethetjük a főbb vizsgálati területek alakulását, irányait; pontos képet kaphatunk a nyelvelsajátítás eddig kevésbé kutatott szintjeiről. A szerző kronológiai sorrendet követve érzékelteti a különböző módszertani lehetőségek előnyeit és hátrányait, eljutva a beszédrögzítésig, kísérletes technikáig, melyek objektív méréseken alapuló vizsgálatokat tesznek lehetővé. A technika fejlődésének köszönhetően mára a beszédkutatások eredményei már nagy mintán alapulnak, ami alkalmas az univerzális jegyek vizsgálatára, következtetések megfogalmazására.

Nagy mennyiségű rögzített beszédanyag különösen szükséges például a spontán beszéd elemzéséhez, ezért a kutatók különböző beszédadatbázisokat hoztak létre, melyek a kutatási céltól függően eltérő módszertannal készült mintákat tartalmaznak. Bóna Judit a *GABI – gyereknyelvi beszédadatbázis a kutatásban* című tanulmányában körültekintően tárgyalja a beszédadatbázisok témakörét, nagy hangsúlyt fektetve a gyermeknyelvi adatbázisokra. A szerző először a beszédkorpuszok általános jellemzőit, majd a legismertebb nemzetközi és hazai beszédadatbázisokat mutatja be, melyek között specifikus beszédmintákat tartalmazó korpuszokat is megemlít. Módszertana szempontjából az utóbbi kategória közé sorolhatnánk a gyermeknyelvi adatbázisokat is, hiszen a felnőtt nyelvek tervezési szempontjain túl, további

Bóna Judit (2017. szerk.): Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

körültekintést igényel a létrehozásuk. A tanulmány példákon keresztül szemlélteti azokat a tényezőket, amiket különböző korú gyermekkel készülő beszédkorpuszok kialakítása során figyelembe kell vennünk, mint a nyelvi fejlettség szintje, a nyelvi anyag és a protokoll összeállítása. A meghatározó gyermeknyelvi adatbázisokról részletes információt is kap az olvasó, végül a GABI – Gyermeknyelvi beszéd Adatbázis és Információtár előzményeitől indulva ismerheti meg a korpusz jellemzőit, protokollját, a felvételek készítésének és annotálásának menetét. Bóna kiemeli az adatbázis tudományos jelentőségét: a korpusz – mely továbbra is fejlesztés alatt áll – nagyszámú adatközlő (3–18 éves gyermekek/ fiatalok) hanganyagát tartalmazza, különféle beszéd típusban, emiatt már számos kutatáshoz biztosíthatott anyagot.

Az eddig ismertett tanulmányokhoz szorosan kapcsolódik, azokra építkezik a kötet harmadik, *Gyermeknyelvi hangfelvételek rögzítésének és lejegyzésének tapasztalatai a GABI alapján* című írása. A szerzők, Vakula Tímea és Váradí Viola maguk is az ELTE Fonetikai Tanszékén működő Gyermeknyelvi Kutatócsoport tagjai, a GABI adatbázis készítői. Összefoglaló tanulmányuk a gyermeknyelvi adatbázisok készítése során felmerülő tapasztalatok mellett a nehézségeket is taglalja. A gyakorlatban is átélt problémák felvázolásán túl, a gyermeknyelvi kutatásokat folytató, azok iránt érdeklődő szakembereknek megoldásokat is kínálnak. Szót ejtenek szinte a teljes kutatási folyamatról, a felvételi körülményekről, a hangfelvételt megelőző teendőktől kezdve a narratíva konkrét elkészítésén át a lejegyzési fázisig. Tapasztalataikat a felvételi protokoll pontjain keresztül tárgyalják, nem csak a környezet ideális körülményeit, hanem a felvételvezető személyét, megfelelő társalgásvezetési stratégiáit is példákon keresztül ismertetik. A felvételek lejegyzésének folyamatát, vagyis az annotálást közérthetően, pontról pontra mutatják be.

A kötet további fejezeteiben változatos nyelvi szinteket vizsgáló gyermeknyelvi kutatások szerepelnek. Markó Alexandra és munkatársai egy korábban kevésbé kutatott

területet ismertetnek *A gyermeki artikuláció vizsgálata – Új lehetőségek a hazai kutatásban* című tanulmányban: a gyermeki artikulációt és annak vizsgálatát. A magyar artikulációs kutatások során használt, mára már elavult módszerek után olyan korszerű eljárásokat mutatnak be, amik alkalmasak dinamikus artikulációs vizsgálatokra. Az ultrahang, az elektromágneses artikulográf és az elektrolottográf nemcsak a képzőszervi pozíciók adott pillanatnyi állását rögzítik, hanem a képzőszervi működést folyamatában tudják követni. A szerzők az invazív eljárások ismertetése során felsorolják az adott műszer előnyeit és korlátait is, a leírásokat vizuálisan szemléltetik. A tanulmány további részében olyan, a magyar beszédre vonatkozó kutatásokról és azok eredményeiről olvashatunk, amelyek a korábban említett eszközök alkalmazásával készültek.

A gyermeki artikuláció fejlődésével egy külön fejezet foglalkozik: a beszédképzés változását újszülöttkortól felnőttkorig követheti végig az olvasó. Ezt követően az MTA-ELTE Lendület Lingvális Artikuláció Kutatócsoport önálló kísérlete kerül a középpontba, mely egyben egy megvalósíthatósági tanulmány: megfelelő-e az ultrahangos eljárás a gyermeki artikuláció vizsgálatához, és milyen tényezők befolyásolják az ultrahangkép minőségét? A kísérletet két eltérő életkorú gyermekkel és egy felnőtt kontrollszeméllyel végezték el; az eredmények pozitívak lettek. A tanulmány zárása további tudományos párbeszédet indíthat el: kijelöli az artikulációs kutatások lehetséges irányát, és eddig nem vizsgált kutatási kérdéseket részletez.

Az artikulációs vizsgálatokról szóló tanulmány után Horváth Viktória a spontán beszédben megjelenő megakadások jellegzetességeivel foglalkozik *Megakadásjelenségek és időzítési sajátosságai 6–9 éves gyermekek spontán narratíváiban* című írásában. A szerző rövid áttekintést nyújt a diszharmonias jelenségek elméleti háttéréről, majd részletes leírást ad a megakadások két nagy csoportjáról, kifejti a bizonytalansági és téves kivitelezésből adódó megakadások típusait. Mielőtt saját kutatását ismertetné, Horváth

bemutatja a gyermekek megakadásjelenségeit vizsgáló legjelentősebb nemzetközi és hazai kutatásokat. Összefoglalójából kirajzolódnak a kevésbé vizsgált kutatási kérdések, így a téma iránt érdeklődő szakemberek számára ad útmutatást, ajánlást. Saját kutatásában a 6–9 éves gyermekek spontán narratíváiban előforduló megakadások típusait és gyakoriságát vizsgálta.

Az anyanyelv-elsajátítás során az artikulációs mozgások mellett a szókincs fejlődése is jelentős változásokon megy keresztül, mely folyamatot Neuberger Tilda mutatja be *A szókincs alakulása a beszédfejlődésben* című tanulmányában. Az eddigiekhez hasonlóan a szerző bevezeti az olvasót a szókincsvizsgálatok elméleti hátterébe, tisztázza a témát meghatározó fogalmakat, ismerteti a módszertant, valamint közli a legfontosabb kutatási eredményeket. A szókincs nagysága mellett szót ejt a különböző életkorokban elsajátított szavak szófajáról is. Noha, a szókincs alakulásáról szóló fejezet csupán 6 éves korig ad áttekintést a fejlődés mérföldköveiről, az értekezés további részeiben említésre kerül több, későbbi életkort vizsgáló kutatás is.

A mentális lexikon működésével úgyszintén kapcsolatban álló morfémaszint fejlődési fázisaiba nyújt betekintést Krepsz Valéria és Gósy Mária. *A Morfémaidőztívési sajátosságok az anyanyelv-elsajátításban* című tanulmány részletesen tárgyalja a gazdag morfológiájú nyelvekkel – mint a magyar is – foglalkozó korábbi szakirodalmi megállapításokat, a morfémaák tárolásával és előhívásával kapcsolatos modelleket. Emellett a szerzők említést tesznek olyan szűrőeljárásokról, melyek a morfológiai sajátosságokat vizsgálják – például a KFM-módszer. A tanulmány második felében kerül bemutatásra a szerzők saját kutatása, melyben a 4–5–6 éves gyermekek morfémaidőztívési jellemzőit vizsgálták. A kutatás mélyreható elemzést kínál az érdeklődő szakembereknek és kiemeli azokat a jelentős minőségi változásokat, melyek a temporális megvalósítás területein történnek.

A kötetben szereplő tanulmányok közül Tar Éva *A szó eleji elöl képzett zárhangok zöngességi tulajdonságai beszédhanghiba tünete-*

*it mutató gyermekek beszédprodukciónak* című munkája az atipikus anyanyelv-elsajátítás egy kis szeletét járja körül: a zöngességi kontraszt elsajátítását. Az írás a magyar nyelvre jellemző zöngés explozívák fonológiai és fonetikai jellemzőinek ismertetésével kezdődik, majd bemutatja a tipikus fejlődés menet jellegzetességeit, különös tekintettel a zöngés-zöngétlen oppozíció kialakulására. A szerző a témában egy pilotvizsgálatot is végzett hét tipikus és hét atipikus beszédfejlődésű gyermek beszédadatainak elemzésével. A vizsgálat célja az volt, hogy feltárja a gyermekek közötti zöngességi kontraszt elsajátításának azonosságait és különbözőségeit. A csoportok összevetése során Tar lényeges különbséget is talált a zöngés-zöngétlen kontraszt elsajátításának folyamatában, azonban az eredmények megerősítéséhez további, nagyobb mintán végzett vizsgálatra is szükség lesz még.

Ezt követően Auszmann Anita a gyermekek magánhangzó-elsajátítását ismerteti és saját kísérletében a 7–13 éves korosztály magánhangzóinak akusztikai szerkezetében végbemenő változásokat vizsgálja *Gyermekek magánhangzói 7 és 13 éves kor között* című írásában. A tanulmány egyik értéke, hogy nem csak egy életkorra vagy egymáshoz nagyon közel eső életkorokra összpontosít. A kutatás bemutatását megelőzően sorra veszi a magyar nyelven készült legmeghatározóbb vizsgálatok eredményeit. A szerző hangsúlyozza a gyermeknyelvi magánhangzók vizsgálatának fontosságát, hiszen az anyanyelv-elsajátítás egy lényeges részéről szolgálnak pontosabb információkkal. Mindemellett a tipikus beszédfejlődésű gyermekek hangzó-készletét vizsgáló kutatások lehetővé teszik az atipikus beszédfejlődéssel való összehasonlítást.

Jordanidisz Ágnes az írott nyelv elsajátításához, az iskolai bevaláshoz nélkülözhetetlen képességet, a fonológiai tudatosságot tárgyalja – *Magyar anyanyelvű gyermekek fonológiai tudatosságának fejlődése 4 és 10 éves kor között* című tanulmányában –, mely fogalmat az értekezése elején meg is magyaráz. A pontos definíció megadása mellett a fonológiai tuda-

Bóna Judit (2017. szerk.): *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

tosság fejlődési folyamatát is vázolja, részletezi a képesség különböző műveleti szintjeit. Középpontba állítja az atipikus nyelvelsajátítást, felhívja a figyelmet arra, hogy az írott nyelvi zavarral küzdő gyermekek fonológiai tudatossága minden szinten érintett. Írásában kiemeli azokat a részterületeket, melyek további kutatásra szorulnak a fonológiai tudatosság működésével kapcsolatban. A szerző saját kutatásában 4–10 éves, tipikus nyelvi fejlődésű és írott nyelvi zavarral küzdő gyermekek fonológiai tudatosságának fejlődését vizsgálta. Nagy mintán végzett vizsgálatának eredményei pontos képet adnak a magyar gyermekek fonológiai tudatosságának univerzális és nyelvspecifikus sajátosságairól. A tanulmánykötetben szereplő kutatása nyomtatékosítja a fonológiai tudatosság mérésének fontosságát, hasznos ismereteket nyújt a gyakorlatban tevékenykedő pedagógusok, gyógypedagógusok számára is.

A kötet befejező tanulmányának középpontjában a történetmesélés áll. A szerző, Zsák Éva Indira *Életkori sajátosságok történetmeséléséskor* című írásában egy rövid elméleti megalapozás után mutatja be a 6–9 éves gyermekekkel, illetve 17 éves fiatalokkal végzett vizsgálatát. A tanulmány elején kitér a spontán beszéd sajátosságaira, a beszédpro-

dukció működésére, illetve megemlíti az élőnyelvi közlések életkori jellemzőit. A szerző a kutatásában használt képsor vizuális információfeldolgozási folyamatát még a bevezetőben tárgyalja, írásából hiányzik azonban egy áttekintés olyan korábbi kutatásokról, melyek szintén a gyermekek történetmesélését vizsgálják. Az eredmények az előző tanulmányhoz hasonlóan hozzájárulnak a pedagógus szakemberek munkájához, és felhívják a figyelmet a szóbeli szövegalkotás fejlesztésének fontosságára.

Összességében az *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban* című kötet változatos és értékes tanulmányokat sorakoztat fel, melyek nem csak időrendben, a kiadvány szerkezetét követve olvashatók, értelmezhetőek. Az írások elsősorban aktuális fonetikai és fonológiai kutatási kérdéseket tárgyalnak; szinte teljes képet nyújtanak a gyermeknyelvi kutatások múltjáról, jelenéről, de körvonalazzák a jövőt is. Habár a tanulmányok nem fedik le teljesen az anyanyelv-elsajátítási folyamat teljes kutatási területét, azonban a kötet ideális olvasmány lehet mind kutatók, pedagógusok, felsőfokú tanulmányaikat folytató hallgatók és a gyermeknyelv iránt érdeklődő egyéb szakemberek számára is.

Pap Johanna (2018): Recenzió: Bóna Judit (2017. szerk.): *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. *Gyermeknevelés*, 6. 3. sz., 184–187.

# Könyvismertetés

**Dorothee Gutknecht – Kariane Höhn: Essen in der Kinderkrippe. Achtsame und konkrete Gestaltungsmöglichkeiten. (= Étkezés a bölcsődében. Odafigyelő és konkrét szervezési lehetőségek). Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien. 2017. ISBN Print 978-3-451-32768-1 ISBN E-Book (PDF) 978-3-451-80860-9**

## MÁRKUS ÉVA

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar

A színes, tetszetős kiállítású 112 oldalas kisgyermekkorú pedagógiával foglalkozó szakkönyvet Dorothee Gutknecht és Kariane Höhn jegyzi. A könyv célja, hogy impulzusokat adjon a bölcsődékben dolgozó pedagógusoknak és szakembereknek az étkezések kialakításához, megszervezéséhez. Bemutatja az evés és az ivás fejlődését a gyermeki életkorban, és hogy a bölcsődékben dolgozó pedagógusok hogyan tudják ezeket a folyamatokat segítő módon kísélni. Mindezt gyakorlatorientáltan teszi: megtudjuk, hogyan lehet a gyerekeket új élelmiszerek megkóstolására ösztönözni, és mik azok a 'támaszélelmiszerek'. A mű nyolc fejezetből és mellékletből áll. Prof. Dr. Dorothee Gutknecht a Freiburgi Evangélikus Főiskola oktatója, szakterülete a 0-3 éves korú gyermekek pedagógiája, a nyelv és az inklúzió. Számos bölcsődepedagógiával foglalkozó szakkönyv szerzője. Száj- és étkezési terapeutaként a kisgyermek etetési és étkezési zavaraira szakosodott. Kariane Höhn végzett szociálpedagógus, tanácsadó és szakreferens a 0-3 éves korú gyermekek nevelése területén. A reutlingeni bölcsődei intézmények osztályvezetőjeként ő felel többek között a táplálkozási standardok felállításáért az étellel való ellátás újrászervezéséért.

A bölcsődei mindennapokban központi szerepet játszik az étkezés, mint a gyerekek egyik legfontosabb élethez szükséges aktivitása. Akár napi öt alkalommal is kísérik pedagógusok a csecsemőket és kisgyermeket ebben a tevékenységben. Eközben ügyelniük kell a gyerekek saját ritmusára és saját 'evés-történetére', amit a gyermek magával hoz a családból a bölcsődébe. A gyermek ebben az életkorban még tanulja az önálló étkezést és

ivást, most tanulja meg a nagymotorikát a finom- és szájmotorikával koordinálni, hogy hogyan kell a kanállal bánni, és hogy mit jelent az asztaltársaság mint szociális szituáció. Most tudatosítja magában, hogy milyen az éhségérzet és milyen a teltségérzet. A gyermekek körülbelül 80%-a mutat valamilyen fokú nehézséget vagy zavart az étkezési fejlődésében. Például csak pépes ételt hajlandó enni, elutasítja a szilárd táplálékot. Kell-e kényszeríteni a gyermeket, hogy megkóstolja a számára új ételt? Hogyan kezeljük, ha a gyermek dobálózik az étellel, kiköpi vagy félrenyeli, esetleg fulladozik tőle? A lassú és gyors evők is kihívást jelentenek a bölcsődepedagógusoknak, hiszen a várakozás a többiekre kiváltja az étkészlettel való játszást, kopogást, dobálást. Fontos az evés és ivás szempontjából a szülővel való odafigyelő kapcsolattartás is.

Az első fejezetben megismertetnek a szerzők gyermekek alapvető aktivitásaival, úgy mint lélegzés, mozgás, kommunikáció, a test ápolása, evés és ivás, kiválasztás (szobatisztaság), öltözködés, pihenés és alvás, játék, lányként és fiúként viselkedés, a nyugodt környezet biztosítása és az értelem megtalálása a valamivé válás, a lét és elmúlás folyamatában. Az étkezések naponta többször ismétlődő rendszerében fontos, hogy a gyermeki jelzésekre a pedagógus megfelelő módon reagáljon, így tanulja meg a gyermek, hogy mikor éhes, mikor lakott jól, milyen konzisztenciájúak a különböző ételek stb. A pedagógusnak szem előtt kell tartania, hogy ő kíséri a szülővel együtt a gyermeket az önállósodás, önellátás útján. Az evés és ivás a többi alapvető, élethez szükséges aktivitással együtt fontos tanulási folyamatot jelent.

A második fejezet a rezponzivitás címet viseli, ami professzionális válaszadási /válaszolási (vizonzás)magatartást jelent. A pedagógus egyeztetését, összehangolódását a gyerekekkel, családjukkal és a többi pedagógussal. A rezponzív pedagógust a melegség, humor és barátságosság magas foka jellemzi. Segít a gyermeknek a hétköznapi cselekvéseiben (mosdás, séta, evés, ivás) egy cselekvésmintát, 'forgatókönyvet' felépíteni. A pedagógus a megfelelő barátságos válaszreakciójával segít a stresszt is leépíteni. Ugyanis legújabb kutatások magas stresszszintet állapítottak meg bölcsődés gyerekeknél. A szerző felhívja a figyelmet, hogy elkerülendő a 'futószalagon etetés', mert így a gyerekeknek nincs lehetőségük beleszólni a folyamatokba, saját szempontjaikat érvényre juttatni.

A harmadik fejezet az étkezés és kultúra címet viseli. Az egyes családok étkezési kultúrájában nagy különbségek mutatkoznak (mit esznek, mit szeret a gyermek? milyen hosszan esznek/etnek?), ezekre is tekintettel kell lennie a pedagógusnak, akkor tud a kulturális rezponzivitás szellemében cselekedni/eljárni. Az egyes kultúrákban különbözőképpen jelenik meg az önállóságra nevelés. Németországban például fontosnak tartják, hogy a gyermek minél korábban megtanulja az ételt a tányérjára kiszedni vagy italt tölteni magának, korán megtanulnak kanállal vagy kézzel önállóan enni. Ezzel szemben például Afrika vidéki környezetében sokkal tovább etetik a gyerekeket, nem nevelési cél a minél korábbi önállósulás, így az ebből a kultúrából érkező gyermek nem szokott hozzá például, hogy önállóan kiszolgálja magát. Ebben a fejezetben a Pikler-pedagógia is említésre kerül, a „gondozás koreográfiája”. Szó esik még a kulturális különbségekről az asztal melletti szokások esetében: illik-e mindent megenni a tányérról vagy sem, illik-e szürcsölni vagy sem, a földön ülve esznek vagy asztalnál? Az édes ételeket desszertként fogyasztják-e utolsó fogásként, vagy azzal kezdik az étkezést? Az ételek íze, illata, állaga, a fogások sorrendje, az evőeszközök mind különbözőek lehetnek. A migrációs háttérrel rendelkező családok esetében fontos ezeknek a szokásoknak a fel-

térképezése. Mert az étel magához vétele, ha az jóleső érzéssel tölti el a kisgyermeket, belső nyugalmat is teremt, csökkenti a stresszt. A 'támaszélelmiszerekre', amit szívesen fogyasztanak a gyerekek (például kétszersült, banán, tejbegríz, alma, füge), azért van szükség a bölcsődében, hogy étkezéssel kapcsolatos stresszhelyzetekben ezekkel kínálhassák a pedagógusok a gyerekeket, így áthidalva a kellemtelen helyzeteket.

A negyedik fejezet a leghosszabb; az étkezések címet viseli. Alfejezeteiben kitér arra, hogyan tudjuk a gyermeket segíteni abban, hogy észlelje éhségét és jóllakottságát, színes háttérű táblázatos formában fel is sorol jó pár ezekre utaló jelet, illetve konkrétan megfogalmazott kérdésekkel segíti a pedagógust, hogyan tudnak megbizonyosodni a gyermek éhségéről vagy jóllakottságáról. Tárgyalja a neofóbiát, az ismeretlen élelmiszerektől való idegenkedést vagy félelmet, a 0-3 éves gyermekek jellemző fejlődési szakaszát. Egy következő alfejezet az evés és autonómia címet viseli. A szerző kiemeli, hogy nem helyes a gyermeket kényszeríteni az evésre, nem helyes bizonyos mennyiség elfogyasztását ráerőltetni, helytelen a túlzott dicséret, ha a gyermek mindent megevett, illetve a szégyenérzet, büntudat kiváltása ellenkező esetben. A negyedik alfejezetben az észlelés és a mozgás fontosságáról olvashatunk az evés-fejlődésben. A szopástól kezdve, amit a gyermek már az anyaméhben gyakorol, a szilárd táplálékra való áttérése át (amihez a (le)harapás és a rágás elsajátítása szükséges) egészen a biztos rágás és nyelés elsajátításáig. Eközben a fejlődési folyamat közben a gyermekeknek újabb és újabb bonyolult és összetett mozgásokat kell elsajátítaniuk. Az ötödik alfejezetben a szerző leírja azt a folyamatot, ami az ölben etetéstől az asztalnál történő evésig vezet, és azt, hogy a gyermeket hogyan kell professzionálisan elhelyezni a különböző étkezési helyzetekben. Olvashatunk a gyermek helyes pozicionálásáról az asztalnál, például hogy ügyelni kell rá, hogy a kisszéken ülve a lábai a földdel érintkezzenek, biztosan le legyenek támasztva. A szerző ajánlja továbbá például az átlátszó edények használatát, hogy a gyer-



meknek ne kelljen felállnia, ha látni akarja, mi van ez edényben, mert az állandó felállás sok gyermek esetén nyugtalanságot okoz. Szintén ebben a fejezetben esik szó az átmenetekről, például hogyan kísérjük a gyermeket stresszmentesen a játékból az étkezéshez (mikrotranzíció). És ír a szerző arról a dilemmáról is, hogy a pedagógus együtt egyen-e a gyerekekkel, így nyújtva számukra evés-min-tát, példaképet, amire az evés-elsajátítási folyamatban nagy szükségük van. Egy további alfejezetben kitér a szerző az étkezésnél használt felszerelés, evőeszköz és étkezéslet (kanalak, tányérok stb.) didaktikai szempontú leírására, ajánlásokat tesz jól bevált eszközök használatára. Felhívja a figyelmet arra, hogy egyféle étkezéslet vagy evőeszköz nem tudja egy egész csoport igényeit kiszolgálni, ugyanis például a pohárból még inni tanuló gyermek gyakran ráharap a pohár szélére, tehát számára a vastag falú üveg vagy a műanyag pohár a megfelelő. Fontos az is, hogy átlátszó legyen a pohár, hogy a gyermek észlelhesse benne a folyadékot, annak változását, hogy ivás közben kevesebb lesz. A kanalaknál a puha, rugalmas szilikon kanalat ajánlja a kezdeti szakaszban. Ismerteti a két-kanalas módszert, amikor a gyermeket a gondozója még kanállal eteti, de már a gyermek is kap egy kanalat a kezébe, amivel igény szerint maga is önállóan vehet az ételből és a szájába teheti. Az utolsó alfejezet a szabályokról szól, milyen szabályokat érdemes az étkezések közben betartatni (szabad hozzáférés biztosítása az ételekhez és italokhoz a gyermekek számára vagy sem; a desszert szerepe; az étellel, az evéshez használt kellékekkel való dobálás).

Az ötödik fejezet az etetési, evési és nyelési zavarokkal foglalkozik (például a kölcsönös interakcióból fakadó etetési zavar, a koragyermekkorai anorexia, a szenzorikus ételmegtagadás, a poszttraumás etetési zavar, betegségek okozta etetési zavar). A koragyermekkorai anorexia tünetei mások, mint az ifjúkori anorexia tünetei. Az oka sem a testséma zavarában rejlik, hanem a kisgyermek egyszerűen nem jelez éhséget és teljesen közömbös az evés iránt. Szívesebben szaladgál és játszik. Sem megbetegedés, sem trauma nem áll a

háttérben. Mivel növekedési zavarokhoz vezethet, gyakran szükséges a kórházi kezelése. A szenzorikus ételmegtagadás azt jelenti, hogy a kisgyermek következetesen elutasít minden élelmiszert, aminek egy bizonyos íze, színe, állaga, formája, hőmérséklete vagy illata van, és ez az állapot egy hónapnál hosszabb ideig tart. Csak az általa kedvelt ételeket fogyasztja. Hatásos ellenszere lehet a kellemes hangulat kialakítása az asztalnál, a nyomás-gyakorlás mellőzése és olyan evési példakép az asztalnál, aki szívesen kóstol meg új ételeket, akit a gyermek modellként követhet.

A hatodik fejezet a kóstolásról és az ezzel összefüggő didaktikai kihívásról szól. Ha a pedagógus új ételek megkóstolására kényszeríti a gyermeket, mert például a szülők elvárása az, hogy a gyermeket változatosan táplálják, akkor ez hosszú távon kedvezőtlenül hathat ki a gyermek és a pedagógus viszonyára. Sokkal inkább ajánlja a szerző a barátságos, kitar-tó magatartást a pedagógus számára, amivel a gyermeket az új élelmiszer megkóstolásához vezeti. Ez lassú folyamat, és nem szorítkozhat az étkezésekre, hanem már a játéktevékenység közben elkezdődik. Az új élelmiszereknek meg kell jelenniük a csoportszobában, majd az asztalon, ahol a gyermek játszik, hogy a gyermek ismerkedhessen vele. Kedve szerint kézbe vehesse, megszagolhassa. Ha meg is kóstolja, jogában áll egy szalvétába kiköpni, és ezért nem szabad őt megszidni.

A hetedik fejezet a szülőkkal való együttműködésről szól. A szülőket az étkezéssel kapcsolatos kérdések különösen izgatják és mélyen érintik: eszik-e a gyermek eleget a bölcsődében? Iszik-e eleget? Segíthet a szülőkkal való beszélgetés, amiben feltárja a pedagógus az adott család étkezési szokásait, kultúráját. Ehhez segítséget nyújtanak a 110–112. oldalon található kérdések. Segít az is, ha a pedagógus naponta dokumentálja a gyermek étkezését, és ezeket megosztja a szülőkkal, amikor a gyermekért mennek. Segítség lehet az is, ha az aznap elfogyasztott/kínált ételekről készült fényképet kiteszik a falújságra. Az is hatásos lehet, ha az első étkezéseknél, amit a gyermek a bölcsődében elfogyaszt, a szülő is jelen van, ha magával hozhatja a kedvenc étkezésletét

vagy kanalát, mert így nyugalomra, otthonosságra lel a számára idegen környezetben.

Az utolsó fejezet az étkezések a pedagógusok családi és munkahelyi önéletrajzában címet viseli. Arról szól, hogy a pedagógus mindig két gyermekkel kerül szembe munkája során: egy benne lakozó és egy előtte lévő gyermekkel. Végig kell gondolnia egy biográfiai munka keretében, hogy a saját evéssel kapcsolatos tapasztalatai, amiket gyerekkorában szerzett, hatással vannak-e jelen tevékenységére, esetleg a saját étkezési szokásaira. Emlékezzen vissza, hogy mikor evett valamit, ami számára szokatlan volt. Hogy változnak meg az étkezési szokásai egy idegen országban, esetleg idegen klimatikus viszonyok között? Érték-e étkezéssel kapcsolatos kellemetlen élmények a bölcsődében/óvodában?

A gyönyörű és kifejező, a tartalomhoz minden szempontból illeszkedő színes fényképeket Gudrun de Maddalena készítette. A könyv végén a témához kapcsolódó linkeket találunk (190. oldal).

A szakkönyv tanulmányozását ajánlom minden bölcsődében dolgozó szakembernek, kollégának, a téma iránt érdeklődő (kisgyermeket nevelő) szülőknek, a pedagógusképzésben (csecsemő- és kisgyermeknevelő BA-szak) dolgozó kollégáknak és tanuló hallgatóknak, valamint az önkormányzati és a politikai döntéshozóknak. A könyv az étkezés témáját több szempontot figyelembe véve járja körül alaposan, a legújabb angol és német nyelvű szakirodalmi művek eredményeinek felhasználásával.

Márkus Éva (2018): Könyvismertetés: Dorothee Gutknecht – Kariane Höhn: Essen in der Kinderkrippe. Achtsame und konkrete Gestaltungsmöglichkeiten. (= Étkezés a bölcsődében. Odafigyelő és konkrét szervezési lehetőségek). Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien. 2017. ISBN Print 978-3-451-32768-1 ISBN E-Book (PDF) 978-3-451-80860-9. *Gyermeknevelés*, 6. 3. sz., 188–187.

# Könyvismertetés

**Dorothee Gutknecht: Wenn kleine Kinder beißen. Achtsame und konkrete Handlungsmöglichkeiten. (= Ha a kisgyermek harap. Odafigyelő és konkrét cselekvési lehetőségek). Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien. 2015. ISBN 978-3-451-32807-7**

## MÁRKUS ÉVA

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar

A kisgyermekkorai pedagógiával foglalkozó színes, 96 oldalas szakkönyvet Dorothee Gutknecht jegyzi. Szülők számára is furcsa és ijesztő családi körben, ha a gyermek testvért, szülőt, használati tárgyakat harap, de nagy pedagógiai kihívás az is, ha a kisgyermek a bölcsődei csoportjában lévő más kisgyereket megharap. A könyv célja, hogy segítséget adjon a bölcsődékben dolgozó pedagógusoknak és szakembereknek a harapás helyes kezeléséhez. Bemutatja, hogy a bölcsődékben dolgozó pedagógusok hogyan tudják a gyerekeket abban támogatni, hogy megfelelő viselkedésmintákat alakítsanak ki, illetve, hogy a szülőkkel hogyan érdemes viselkedni a harapás miatt kialakult feszült helyzetekben. Mindezt gyakorlatorientáltan teszi, egy sor hasznos stratégiát sorol fel a helyzet kezelésére, minden érintett szempontjait figyelembe véve: a gyerekéét, a szülökét, a pedagógusét, a bölcsődevezetését és a fenntartóét. A könyv nyolc fejezetből és mellékletből áll, tartalmaz például megfigyelési kérdőívet és szülőknek írt mintalevelet is. Prof. Dr. Dorothee Gutknecht a Freiburgi Evangélikus Főiskola oktatója, szakterülete a 0–3 éves korú gyermekek pedagógiája, a nyelv és az inklúzió. Számos bölcsődepedagógiával foglalkozó szakkönyv szerzője.

Fejlődépszichológiai szempontból 1 és 3 éves kor között a harapás nem szokatlan dolog, mégis gyakori ok arra, hogy a gyerekeket kizárja a német bölcsődékből. Néhány szülő követeli a harapós kisgyermek eltávolítását a bölcsődéből, vagy rögtön ki is veszi a gyermeket a bölcsődéből, miután egy másik gyermek megharapta, mert úgy gondolják, hogy nincs

ott biztonságban. A rezponzivitás professzionális válaszadási (vizonzás)magatartást jelent. A pedagógus egyeztetését, összehangolódását a gyerekekkel, családjukkal és a többi pedagógussal. A könyvből megtudjuk, milyen a professzionális válaszadási magatartás a megharapott kisgyermekkel szemben, aki hangosan sír, fájdalmai vannak, és a harapó kisgyermekkel szemben, akinek segít a pedagógus abban, hogy megfelelő viselkedést tudjon kialakítani.

Az első fejezet címe: Ha a gyermek „bőr-énjét”<sup>1</sup> megsértik. Ebből a fejezetből kiderül, hogy a bőr sokkal több az ember számára, mint egyszerű burok. A harapás jelentősen megsérti az ember testi határát, és a legtöbb ember valami állatit vagy kegyetlent lát a harapásban. A harapott seb csak nagyon lassan gyógyul, a hegek sokáig megmaradnak. A szülők is elbizonytalanodnak, ha megharapott kisgyereket látnak a bölcsődében, nem biztos, hogy abba az intézménybe adják majd saját gyermeküket, vagy hogy egyáltalán korai neveléssel foglalkozó intézménybe adják gyermeküket.

A második fejezet címében a szerző feltételezi a kérdést: Viselkedési zavar a harapás? A harapás egy és három éves kor között a kisgyermekekre jellemző viselkedési mód. De mikor válik zavarrá a viselkedés? A szerző idéz olyan nézeteket, melyek szerint a gyerekek akkor harapnak, ha a felnőttek elvárásai és a gyermek szükségletei és lehetőségei jelentősen eltérnek. A temperamentumkutatás

<sup>1</sup> Didier Anzieu francia pszichoanalitikus (1992) kifejezése.

megállapította, hogy a szülő/pedagógus jól vagy kevésbé jól hangolódik rá a kihívó temperamentumkülönbségekre, ezekre konkrét példákat is hoz. A 15. oldalon felsorolja a kilenc temperamentumkategóriát, és ezekhez kérdéseket rendel, amik segítségével a pedagógusok felmérhetik az egyes gyermekek vérmérsékletét.

A harmadik fejezet a harapásos viselkedés okait kutatja. A szerző Kinnell (2008) idézi, aki szerint három fő oka lehet a harapásnak: fejlődési, környezet által kiváltott és érzelmi alapú. A fejlődési alapú szerint a kisgyermek fejlődéséhez hozzátartozik, hogy a világot a szájukkal fedezik fel. A fogzás is oka lehet a harapásnak. A harapással kifejezheti a gyermek a rá-figyelés iránti vágyát is. A környezet által kiváltott okra példa, amikor a gyermekek a bölcsődében például a szűk hely vagy az ingergazdagság miatt reagálnak harapással. Ha a gyerekek frusztráltak vagy a dühüket akarják kifejezni, de nyelviileg erre még nem képesek, akkor is reagálhatnak harapással. Néhány gyermek a harapással a félelmét építi le. Mindezen okok együttesen is felléphetnek.

A negyedik, hosszú fejezet a harapás kezelésének rezponzív stratégiáit írja le. Rezponzivitás alatt professzionális válaszó-lási (viszonzás)magatartást értünk. A kötődéskutatásban azt jelenti, hogy a szülő/gon-dozó pedagógus képes felismerni a gyermek jelzéseit, azokat megfelelően tudja értelmezni és gyorsan és finom érzéssel reagál rájuk/megválaszolja őket. A rezponzív pedagógust a melegség, humor és barátságosság magas foka jellemzi. Segít a gyermeknek a hétköz-napi cselekvéseiben (mosdás, séta, étkezés) egy cselekvésmintát, 'forgatókönyvet' felépí-teni. A fejezet sorra veszi azokat a feltételeket, amik a harapásos magatartás előfordulásá-nak valószínűségét növelik, és mindegyiknél megjelenik az ezekre adott lehetséges peda-gógiai válaszjavaslat. A fogzásra néhány gye-rek harapással reagál, mert arra van készíté-sük, hogy valami keményre harapjanak, így csökkentve a fájdalmat vagy a viszkető érzést. Ha a gyermek például rágókára vagy kemény élelmiszerekre, például sárgarépára vagy hű-vös uborkára haraphat, az enyhülést hoz

számára. Természetesen gondos pedagógiai felügyelet mellett, hiszen az élelmiszerekből leharaphatnak egy-egy darabot. A környezet kialakítása is hatással lehet a harapásra: ha túl sok inger éri a kisgyermeket, vagy éppenséggel túl kevés, és emiatt unatkozik, kifejezheti az érzéseit harapással. Ajánlatos a csoportszoba kialakításánál a színekre is ügyelni: nyugtatólag hatnak a világos földszínek (falak, bútorok), az élénkebb színeket a játékok és a gyerekek ruházata adja. A túl kevés hely is szorongásos feszültséghez vezethet, ami az agresszivitás növekedéséhez, ezáltal harapáshoz vezethet. Érdeemes a csoportszobában olyan mini-tereket kialakítani, ahová a gyermek visszavonulhat, ahol kipihenheti magát. Érdeemes a szülőket is bevonva a napirendre is figyelni, ha harapós gyermek van a csoportban. Ha a napirend kialakítása nem veszi figyelembe a gyermek igényeit, reagálhat harapással. Gyakrabban harap a gyermek például, ha éhes vagy fáradt. A mikrotranzíciók is vezethetnek harapáshoz, ha nem megfelelően zajlanak, például a gyermeknek túl sokat kell várnia az étkezésre, vagy miután jóllakott, még ülve kell maradnia. A kisgyermek ebben az életkorban szerez tapasztalatokat a közelségről és távolságról, a szociális distan-ciáról. Gyakran 'védik' eközben a 'határaikat', például a homokozóban vagy az öltözőben, ami közben szintén bevethetik a harapást is mint eszközt. A feszültségmentes környezet megteremtésével a pedagógus hozzájárulhat a stressz csökkentéséhez. Példának okáért ag-resszióra adhat okot, ha a kedvelt játékokból csak egy van a bölcsődei csoportban. Ajánlott ezekből többet beszerezni, és a gyermekek számára könnyen hozzáférhető helyen tar-tani. Nyelvi okok is vezethetnek konfliktus-helyzetekben – különösen két éves kor alatt, mikor még nincsenek kellő nyelvi kompeten-ciáik – oda, hogy a gyermek harap, ha nem tudja az érzelmeit, például a dühét szavakkal kifejezni. Erre megoldás lehet, ha a pedagó-gus rövid mondatokat tanít meg a gyerekek-nek, amikkel játékhelyzetben ki tudják fejezni magukat, például: „Most én!” „Én is akarok!” vagy „Most te, aztán én!” Pozitív és negatív érzelmek (izgalom, nagy öröm, bosszúság,

félelem) is kiválthatnak harapást. Harapással ugyanis a gyerekek le tudják vezetni az érzelmi feszültséget. A pedagógus úgy segítheti a gyerekeket, hogy példát mutat nekik arra, hogyan lehet bizonyos érzelmeket kifejezni. Például ha lelkes, akkor tapsol, és erre biztatja a gyerekeket is. Ha kevés figyelmet kapnak, akkor is haraphatnak a gyerekek. További ok a harapásra, hogy a gyerek így megtapasztalhatja az ok-okozati összefüggést: a harapásra ugyanis jól észrevehető reakció érkezik, és mivel még nem tud perspektívát váltani, nem érzi a másíknak okozott fájdalmat. Az elutasítás, a kirekesztés, frusztráló élmények a bölcsődei csoportban is lehetnek a harapás okai. Ilyen helyzetekre a szociogram készítését javasolja a szerző, ami a pedagógusok megfigyelései alapján térképezi fel a gyerekek egymás közötti viszonyát a csoportban. Ha szükséges, jól előkészített, lassú csoportváltás is szóba jöhet megoldásként, minden esetben a szülőkkel egyeztetve.

A következő hosszabb, ötödik fejezet a megfigyelés és cselekvési terv készítése címet viseli. A megfigyelést nagyjából két héten keresztül ajánlott végezni, amit írásban kell dokumentálni. A pedagógus ebben az időszakban többek között a következő kérdésekre keresi a választ: Meghatározott helyzetekben harap a gyermek? Mindig délelőtt? Mindig étkezés előtt? A pedagógus hipotéziseket állít fel a harapás okával kapcsolatban, majd ennek megfelelően készíti el a harapás kezelésére az ideiglenes koncepciót, amit a szülőkkel való beszélgetés folyamán módosít, kiegészít. A tervet körülbelül két héten keresztül követik. Ezt követően teammegbeszélésen elemzik a terv bevalását. Az akuthelyzet című alfejezet arra vonatkozóan ad tanácsokat, mit tegyen a pedagógus, ha éppen harapás történik a csoportban. A harapás jellemzően gyorsan történik és a pedagógus szeme előtt. Az első lépés a magatartás leállítása. A pedagógus válassza szét a gyerekeket, tevékenységét kísérelje szavakkal. A megharapott gyermeket vigasztalni kell, például énekelni kell neki vagy ölebe venni, ringatni. Harmadik lépésként mindkét gyermek érzéseit (félelem, harag, fájdalom stb.) meg kell nevezni. Ezután el kell dönteni,

hogy a gyermekeket szét kell-e választani vagy nem. Ha a sebet el kell látni, akkor a harapós gyermek ne játszasson tovább a játékszerrel – jutalomként –, ami miatt harapott. Ha a harapás nem célzott szándékkal történt, akkor a harapó gyermek is segíthet például a megharapott gyermek sebének ellátásában. Ötödik lépésként a konfliktust le kell írni szavakkal – a gyermekek nyelvi szintjéhez igazítva. Így a gyermek megtanulja, hogy a viták kezelhetők. Következő lépésként megoldási javaslatokat kínálhatunk a gyerekeknek a konfliktushelyzetre. Ezután vissza lehet vezetni a gyerekeket a játékba. Záró lépésként írásban kell beszámolni a résztvevő gyermekek szüleinek a harapásos esetről. A könyv mellékletében mintabeszámolókat is olvashatunk, ami nagy segítség a gyakorló pedagógusoknak. Egy következő alfejezet a harapásos helyzet helytelen kezelésének módjait is bemutatja (hosszas leszidás, kizárás a játékból bizonyos időre), indokolva, hogy ezek miért nem célravezető intézkedések. Az utolsó alfejezet a gyermek intézményből való kizárását taglalja, eközben számos alternatívát is kínál.

A hatodik fejezet a harapással kapcsolatos orvosi vonatkozásokat mutatja be (fertőzésveszély, hegesezés).

A hetedik fejezet a szülőkkel folytatott reszponzív dialógust tárgyalja. A szülők gyakran más szemszögből tekintenek a gyermekük harapásos viselkedésére, mint a pedagógusok. Egyszerűbbnek látják a viselkedés megszüntetését, mint amilyen az valójában. Emiatt fontos az alapos és részletes felvilágosításuk, amivel az is megelőzhető, hogy például az interneten tájékozódjanak, kellő információ hiányában. Tanácsokat kapunk mind a harapó, mind a megharapott gyermek szüleinek való kommunikáció módjára, a konfliktushelyzetek megfelelő kezelésére – konkrét viselkedésmintákkal (78. oldal).

Az utolsó fejezet a harapás intézményen belüli (pedagógus, intézményvezetés, fenntartó) tárgyalását, kezelését ecseteli. Egyes szakmai közösségek különbözőképpen tekintenek a harapásra és annak kezelésére. Fontos, hogy a pedagógus szakmai segítséget kapjon a munkahelyén. Az intézményvezetésnek és

a fenntartónak gondoskodnia kell róla, hogy harapás esetén megfigyeléses dokumentáció készüljön a csoportban, ami hatásosabb, ha „külső” szakember végzi. A bölcsődei pedagógusok is segíthetnek egymásnak, meghatározott szakmai keretek között (87–88. oldal), valamint a szupervízió lehetősége is adott.

A könyvben található színes fényképeket Gudrun de Maddalena készítette. A mellékletben találunk formanyomtatványt a bölcsődében felmerülő rendkívüli esetek dokumentálására, kérdéssort a bölcsődei harapásos eset elemzéséhez, mintát a szülőkhöz szóló levélre, kérdéssort a szülővel folytatott feltáró beszélgetéshez, a közös stratégiaalkotást segítő,

flyamatsémát a testületi tanácsadáshoz (bölcsődei kollégák egymás között), valamint egy formanyomtatványt a gyermek játékkapcsolatainak feltérképezését segítő.

A szakkönyv tanulmányozását ajánlom minden bölcsődében dolgozó szakembernek és a téma iránt érdeklődő szülőknek, a pedagógusképzésben (csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszak) dolgozó kollégáknak és tanuló hallgatóknak, valamint az önkormányzati és a politikai döntéshozóknak. A könyv a harapás témáját több szempontot figyelembe véve járja körül alaposan, a legújabb angol és német nyelvű szakirodalmi művek eredményeinek felhasználásával.

Márkus Éva (2018): Könyvismertetés. Dorothee Gutknecht: Wenn kleine Kinder beißen. Achtsame und konkrete Handlungsmöglichkeiten. (= Ha a kisgyermek harap. Odafigyelő és konkrét cselekvési lehetőségek). Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien. 2015. ISBN 978-3-451-32807-7. *Gyermeknevelés*, 6. 3. sz., 192–195.

# Könyvismertetés

**Maren Kramer – Dorothee Gutknecht: Schlafen in der Kinderkrippe. Achtsame und konkrete Gestaltungsmöglichkeiten. (= Alvás a bölcsődében. Odafigyelő és konkrét kialakítási lehetőségek). Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien. 2016. ISBN E-Book (PDF) 978-3-451-80511-0**

## MÁRKUS ÉVA

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar

A kisgyermekkori pedagógiával foglalkozó színes, 113 oldalas szakkönyvet Maren Kramer és Dorothee Gutknecht jegyzi. A könyv célja, hogy segítséget adjon a bölcsődékben dolgozó pedagógusoknak és szakembereknek az alvás/altatás helyes kezeléséhez. A pihentető alvás a kisgyermek alapszükséglete, elengedhetetlen a jóléte és az egészsége szempontjából. A pedagógus sokféle kihívással szembe-sül az altatás során: a gyermekeknek egyrészt teljesen eltérők a biológiai alapjaik, másrészt kultúra- és családfüggő sajátosságokat is hoznak magukkal. A beszoktatás időszaka különösen nehéz az altatás szempontjából, mert a kisgyermek csak akkor alszik nyugodtan, ha biztonságban, szerető gondoskodásban érzi magát. Harmadrészt a szülők kérései is nehézségek elé állíthatják a pedagógust, például, ha azt kéri, hogy a gyermek mindenképpen aludjon a bölcsődében, vagy ellenkezőleg, ha ragaszkodnak hozzá, hogy ébren maradjon. A „Szabad-e a gyermeket felébreszteni” kérdés is nagy hangsúlyt kap a könyvben. A pedagógusok segítséget kapnak az alvás és pihenés életaktivitások gondos szakmai kíséréséhez. Megismerik, hogy hogyan tudják a gyermekek különbözőségét, más-más igényeit kezelni, és hogy hogyan tudják az egyes gyermekek alvási profilját megállapítani. Az altatás és az ébresztés, vagyis az alvás és az ébrenlét állapotába való átmenet segítése a pedagógiai asszisztencia és az érzelmi támogatás speciális formáit igényli, melyeket megismerhetünk a könyv tanulmányozása során. A szakkönyv kilenc fejezetből és mellékletből áll. A könyv szerzői: Maren Kramer egy heilbronni bölcsődében dolgozó pedagógus, valamint a

Freiburgi Evangélikus Főiskola oktatója. Prof. Dr. Dorothee Gutknecht a Freiburgi Evangélikus Főiskola oktatója, szakterülete a 0–3 éves korú gyermekek pedagógiája, a nyelv és az inklúzió. Számos bölcsődepedagógiával foglalkozó szakkönyv szerzője.

Az első fejezetben a szerzők felhívják a figyelmet arra, hogy ha a kisgyermek ideje egy részét bölcsődében tölti, akkor a szülők és a pedagógusok közösen kell, hogy dolgozzanak a gyermek egészséges alvási szokásainak kialakításán, figyelembe véve a teljes 24 órás ritmusát. A szülők és a pedagógusok közösen segítik hozzá a gyermeket ahhoz, hogy önállóan felismerje, mikor fáradt, mikor van szüksége pihenésre, alvásra, mikor éber és élénk.

A második fejezet a reszponzivitással foglalkozik az altatási helyzetekben. Reszponzivitás alatt professzionális válaszolási (vizonzás) magatartást értünk. A szülő vagy a pedagógus képes felismerni a gyermek jelzéseit és igényeit, azokat megfelelően tudja értelmezni és gyorsan és finom érzéssel reagál rájuk, megválaszolja őket. A pedagógusnak ismeretekkel kell rendelkeznie az alvásfejlődésről, fel kell tudnia ismerni a fáradtság jeleit – ezeket részletesen ismerteti a 2.3 alfejezetbeli keretes 'táblázat' a 23. oldalon –, reszponzív stratégiákat kell birtokolnia, amivel leépíti a kisgyermekben a stresszt és a nyugalmi szakaszba kíséri őt, majd ébredés után újra az ébrenléti állapotba való átmenetet segíti, ismernie kell azokat az alvási zavarokat, amik kisgyermekkorban felléphetnek, ismernie kell, hogy hogyan tud kellemes alvási vagy pihenési környezetet kialakítani a gyerekek számára. A pedagógusoknak a kulturális különbségeket is figyelembe kell venniük (például migrációs

hátter esetén), valamint a családi szokásokat is fontos megismerniük, hogy a gyermek alvási szokásai zavarok nélkül fejlődhessenek, a pedagógus támogató segítségével.

A harmadik fejezetből megtudjuk, mire jó az alvás, milyen funkciói vannak. Például a mélyalvás fázisban magas növekedési hormon értékeket mutattak ki a tudósok. Ezek a gyermeki agy és a központi idegrendszer fejlődése szempontjából nagy jelentőséggel bírnak. Megtudjuk azt is, mit okozhat az alváshiány és megismerjük az alvás különböző szakaszait, fázisait, valamint az elalvási stratégiákat is kisgyermekkorban, itt esik szó az elalvást segítő eszközökről, például a kedvenc plüssállatról. A kisgyermekkor elalvási stratégiákat két csoportra osztva (saját, önállóan irányított vagy másik személytől függő stratégia) sorolják fel a szerzők a 32. oldalon. A fejezet tárgyalja még neurobiológiai szempontból az alvás és ébrenlét összefüggését. Nem csak a fény és a sötétség határozzák meg, mikor alszunk és mikor vagyunk ébren, hanem egyéni különbségek is mutatkoznak a tekintetben, hogy egy ember például korán vagy későn kelő, hogy pacisirta- vagy bagolytípus-e. A 3.7 alfejezetből kiderül, mennyi alvásra van szükségük a gyerekeknek – táblázatos formában a 36. oldalon összefoglalva. Érdekes adat, hogy a háromévesek 50%-ának és az ötévesek 92%-ának már nincs szüksége délutáni alvásra. Az alvásnak többek között a tanulási folyamatok szempontjából is nagy jelentősége van, erről bővebben a 3.8 alfejezet ír.

A negyedik fejezet a délutáni alvásba való átmenettel, mikrotranzícióval foglalkozik. A pedagógus feladatát nehezíti, hogy az ebéd-től az alvásig különböző állapotban és hangulatban lévő gyerekeket több lépésen keresztül kell vezetni (például kézmosás, levetkőzés, pelenkázás). Lehetőség szerint kerülni kell a hosszú várakozási időket. A szerzők álláspontja szerint fejlődépszichológiai szempontból nem helytálló az az érv, hogy a kisgyermeknek a várakozást is meg kell tanulnia. A pedagógus úgy tudja segíteni a gyermeket, ha kialakul egy 'forgatókönyv', ami a gyermek számára állandó, és világossá teszi, mikor mi következik, hol és mikor hogyan kell viselkednie, mi történik vele pontosan, mi

vár rá a következő lépésben. Érdekes ezen kívül a gyerekeket kisebb csoportokra osztani a vetkőztetésnél vagy a pelenkázásnál, így is elkerülhetők a hosszabb várakozási idők, a stressz, a hektika, és ilyen módon a gyermekekkel nem mechanikusan foglalkozik a pedagógus, hanem igazi, egyénre szabott odafigyeléssel, megadva számukra az önállósuláshoz vezető úton a megfelelő figyelmet és segítséget. És azt a biztonságérzetet és odafigyelést, ami az elalvást is segíteni fogja a nyugodt, biztonságos légkör miatt. „Támaszhelyeket” is berendezhetnek a pedagógusok a gyerekek számára, ahol nyugalomra lelnek, és könnyebben elviselik a várakozást. Ez lehet egy szőnyeg vagy egy olvasósarok. A „mágikus pillanatok” megteremtése segít az elalvásban: a szobát besötétítik, a pedagógusok halkán beszélnek és lassabban, puhábban mozognak, egy dal éneklése már önmagában nyugodtabb viselkedést eredményez a kisgyermeknél. A 4.8 alfejezet a tipikus nehéz helyzeteket veszi számba, amik elalvás előtt történhetnek, és zavarhatják a mikrotranzíció gördülékeny lefolyását, mint például a kézmosás, átöltözés vagy a fogmosás, és javaslatot tesz ezek megoldására is. A szerzők a bölcsődevezetés és a fenntartó számára is megfogalmazzák ajánlásokat, például az Európában ajánlott 1:3-as bölcsődepedagógus-gyermek-arány betartását.

Az ötödik fejezetben a szerzők hangsúlyozzák, hogy alvás közben is fontos a gyermek rezponzív kísérése (részletesen arról, hogy ez mit jelent, a 73. oldalon olvashatunk). A pihenőhely kialakításánál szem előtt kell tartani, hogy az a gyermek számára a nyugalom, jólét és biztonság atmoszféráját közvetítse (keretes táblázatszerű, praktikus összefoglalás erről az 58. oldalon). A beszoktatásnál a szülővel együtt lehet a gyermek fekvőhelyét kiválasztani és együtt otthonossá tenni. Az egy éves kor alatti gyermekekre vonatkozó speciális biztonsági szempontokról is szó esik ebben a fejezetben, például a SIDS-ről (= Sudden Infant Death Syndrome). A megelőzésről és a rizikófaktorokról a 62. oldalon található egy jól érthető, gyakorlatias összefoglaló táblázat. A kisgyermek, ha még nincs kialakult saját elalvási stratégiája, akkor a pedagógus segítségére van utalva, itt többek között az érintés,



a simogatás fontosságára hívja fel a könyv a figyelmet. Tanácsokat ad arra nézve is, hogyan lehet a gyermeket lassan segíteni abban, hogy kialakíthassa, megtalálja a saját elalvási stratégiáját, és ne szoruljon a pedagógus segítségére, például a kézfogására. A határok észlelése, megtalálása is szerepet játszik a gyermek könnyebb elalvásában, alakíthatjuk úgy a fekvőhelyet, hogy a feje érintsen egy párnát vagy a kiságy kipárnázott szélét. Bővebben erről és további ötletekről a 66. oldal táblázatában olvashatunk. A cumi használatára is kitérnek a szerzők: alvási helyzetben megkaphatják a kisgyermek a cumijukat, mert ez segíti őket az elalvásban. Egyéb helyzetekben nem ajánlják a szerzők a cumi használatát a bölcsődében, kivétel a nagyfokú izgalom állapota. A zenéről is szó esik ebben a fejezetben: a pedagógus által énekelt bölcsődalok segítik az elalvást. Szó esik ezen kívül a nyugtalanul (el)alvó gyermekek kezeléséről alvási helyzetben és a pedagógus stresszredukciójáról, ami akkor fontos, ha egy gyermek például még 40 perc elteltével sem alszik.

A hatodik fejezet témája az alvás utáni állapotot, amikor a gyermeket reszponzív módon kíséri vissza a pedagógus az ébrenlétbe, az aktív állapotba. Szó esik az ébredés állapotának megfelelő kezeléséről, ami jellemzően 15 percig is eltarthat kisgyermeknél a felébredés/ébredés után. Javasolják a szerzők többek között, hogy hagyjunk elég időt a kisgyermeknek teljesen felébredni. Engedjük be a napfényt az alvásidő után az addig elsötétített szobába. Kínáljunk a gyermeknek enni- és innivalót, ezek segíti a teljes éber állapot elérését.

A hetedik fejezet a kisebb pihenőkkel foglalkozik, amikre a gyermekeknek időről időre szükségük van. Az erre a szükségletre utaló gyermeki jelzéseket a 81. oldalon sorolják fel a szerzők. Ez a fejezet arra is felhívja a figyelmet, mit jelent a kisgyermeknek a pihenés (mást, mint a felnőtteknek!). Szó esik arról a németországi gyakorlatról, hogy vannak a

délutáni alvás során pihenő és alvó gyerekek. A pihenő gyermek nem alszik, mert nincs szüksége a délutáni alvásra, talán mert éppen átáll az egyszeri, éjszakai alvásra, és csak pihen, míg a többiek alszanak. A szerzők nem ajánlják a gyermek alvásra kényszerítését, ha az nem akar vagy nem tud elaludni. Mivel a pihenőidő rövidebb az alvásidőnél, ezeknek a gyerekeknek biztosítani kell a megfelelő tevékenységeket, miután kipihenték magukat. A gyermeknek ezen kívül meg kell adni a lehetőséget, hogy bármikor felkereshesse a bölcsődében kialakított „nyugalom szigeteit” (ezek a szigetek lehetnek az asztal alatt, egy ágy vagy egy sarokban, egy épületbeugróban), ahol egyéni igény szerint kipihenheti magát.

A nyolcadik fejezetet a szerzők az alvással kapcsolatban felmerülő problémáknak, például az alvászavaroknak szentelték. A 8.3 alfejezet például a rémálmokkal foglalkozik, a 8.4 a horkolással, a 8.6 a fogcsikorgatással.

A 9. fejezet tárgyalja a szülőkkal való együttműködést. Fontos a dialógus abban az esetben például, ha a bölcsődében délután jól alvó kisgyermek éjszaka otthon nem tud aludni, ami a szülőkre is kihat. Vagy az ébredés kérdése: szabad-e vagy szükséges-e a kisgyermeket a délutáni alvásból felébreszteni a pedagógusnak? A mellékletben található kérdőív segíti a pedagógust abban, hogy megtalálja a gyermek számára a megfelelő ébredési időpontot.

A könyvben található színes fényképeket Gudrun de Maddalena készítette. A szakkönyv tanulmányozását ajánlom minden bölcsődében dolgozó szakembernek és a téma iránt érdeklődő szülőknak, a pedagógusképzésben (csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszak) dolgozó kollégáknak és tanuló hallgatóknak, valamint az önkormányzati és a politikai döntéshozóknak. A könyv az alvás témáját több szempontot figyelembe véve járja körül alaposan, a legújabb angol és német nyelvű szakirodalmi művek eredményeinek felhasználásával.

Márkus Éva (2018): Könyvismertetés. Maren Kramer – Dorothee Gutknecht: Schlafen in der Kinderkrippe. Achtsame und konkrete Gestaltungsmöglichkeiten. (= Alvás a bölcsődében. Odafigyelő és konkrét kialakítási lehetőségek). Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien. 2016. ISBN E-Book (PDF) 978-3-451-80511-0. *Gyermeknevelés*, 6. 3. sz., 196–198.

## Recenzió

Kerekes Gábor – Müller Márta (szerk.): *Kinderreime und Sprüche aus Werischwar* (= Pilisvörösvári gyermekversek és mondókák). *Zusammengestellt, transkribiert, übertragen, kommentiert und Vorwort von Gábor Kerekes / Márta Müller. Werischwar/Pilisvörösvár, 2017. ISBN 978-615-00-0871-4.*

### MÁRKUS ÉVA

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar

A 177 oldalas esztétikus kivitelezésű, jól áttekinthető, német nyelvű kötetet Kerekes Gábor és Müller Márta jegyzi, mindketten az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának habilitált egyetemi docensei. Dr. Müller Márta az ELTE BTK Germanisztikai Intézetének általános igazgatóhelyettese, a Magyarországi Németek Kutatási és Tanárképzési Központjának oktatója, a magyarországi német dialektológia jeles alakja, szakterülete a lexikográfia (tájszótárkutatás), szaknyelvkutatás, a nyelvelsajátítás primer és szekunder szocializáció során, nyelvpedagógia, a (német) nemzetiségi oktatáspolitikai. Dr. Kerekes Gábor a Német Nyelvű Irodalmak Tanácskének oktatója, kutatási területe a 19–20. századi osztrák és német irodalom, a 20. századi osztrák irodalom magyarságképe, az osztrák és a német irodalom recepciója Magyarországon, az osztrák–magyar kulturális kapcsolatok, valamint a magyarországi németek.

A gyermekverseket és mondókákat tartalmazó mű hosszú gyűjtőmunka eredményeként jött létre, és a kéziratos nyelvjárási vers- és mondókaanyagra szorítkozik; nyomtatásban már megjelentetett dalokat és mondókákat nem tartalmaz. A rímeket, mondókákat alfabetikus sorrendben sorolja fel a kötet, a kezdő soruk alapján; nem tartalmi szempontból csoportosítva. 16 adatközlő és 13 gyűjtő segítette a szerzők munkáját, őket a bevezető név szerint említi. A mondókakincs generációról generációra adták tovább a pilisvörösváriak. A kötet a variációkat is tartalmazza, melyek a szóbeli továbbörökítés eredményeként óhatatlanul keletkeztek. A versikéket vagy kisgyerekeknek tanították (ki-

számolók, ujjrímek, lovagoltatók) vagy gúnyrímként a szomszédos települések lakóit csúfolták velük, de találunk ünnepekhez kötődő mondókákat is, mint például újévi versikéket (76–77. oldal), esküvői köszöntő verseket (68–69. oldal) vagy jeles napok időjárásához kötődő parasztregulákat (104–105. oldal, Mátyás naphoz kötődő mondóka vagy 98–99. oldal, gyertyaszentelőhöz kötődő mondóka, amit a következőkben példaként idézünk):

*Lichtmess hell und klar,  
bringt ein fruchtbares Jahr.  
Lichtmess im Schnee,  
tut einem jeden Korn weh.*

A versikék között megkülönböztethetünk kisebb és nagyobb gyerekekhez szólókat. A 24–25. oldalon található házasodásra utaló, merész mondóka például a nagyobbaknak szól, míg a 48–49. oldalon található kiszámoló a kisebb gyerekek bújócska játékának bevezetőjeként szolgálhat. A 30–31. oldalon található ujjmondóka vagy az altatók (például a 134–135. oldalon) pedig a legkisebbekhez szólnak. Tréfás, vaskos humorú mondókákkal is találkozhatunk, például a 36–37. oldalon. Iskolás gyerekekhez szól nem leplezett nevelő célzattal az 56–57. oldalon található szigorú, veréssel fenyegető, ám mégis vicces négysoros rím; kedvesebb, motiválóbb stílusban szól az iskolásokhoz a 86–87. oldalon található, pedagógiai szempontból már-már modernnek mondható kétsoros rím. A nagyobb lányok és fiúk csúfolódója, melyben a lányok gúnyolják a fiúkat, a *Regen, Regen, Tropfen* kezdetű mondóka (120–121. oldal). Nyelvi szempontból különösen érdekes és izgalmas a 92–93. olda-

lon található kétnyelvű (német és magyar) rím, mely megmutatja nekünk, hogy a kétnyelvű beszélők érezhetően élvezték a saját kétnyelvűségüket, kedvesen játszottak vele:

*Kecske ist die Geiß,  
Szappan ist die Seif,  
Disznó ist die Sau,  
Asszony ist die Frau.*

A mondókákat innovatív és logikusan indokolt módon három különböző formában találjuk a kötetben feltüntetve. Az első verzió mindig az, amilyen formában a gyűjtő lejegyezte a versikét. Erre az jellemző, hogy a lejegyző személy magyar és német betűket keverve (például *láungsam*) próbálja visszaadni az eredeti hangzást, mivel a nyelvjárás olyan hangokat tartalmaz, melyek megfelelői csupán a magyar, vagy csupán a német ábécében nem találhatók meg. Ezért szükséges a két ábécé betűinek a keverése. A melléklet-

ben találunk is példákat az eredeti kéziratokból, beszkenelt képeket a kézzel írt gyűjtői lejegyzésekből. A második változat egy a nyelvjárást nem ismerők számára készített, könnyen olvasható szövegátírat, mely kizárólag a német ábécé betűit használja. Egyetlen kiegészítő betűt használ, az *a* betű tetején egy kis karikát (å), mellyel a mély *a* hangot jelöli, mely a német nyelvben nincs meg. A harmadik verzió pedig a standard német átírata a szövegeknek, mely a nyelvjárási kifejezések helyett azok köznyelvi fordítását hozza (például a nyelvjárási *Gurgel* helyett a *Kehle* szót [jelentése: torok, gége], 70–71. oldal). Ez a harmadik verzió lábjegyzetben magyaráz olyan fogalmakat is, melyek a legfiatalabbak számára nem egyértelműek, például megmagyarázza, mi az a 'pengő' (65. oldal). A nyelvtani nyelvjárási különlegességeket a második verzió lábjegyzetei magyarázzák.

Példa a három verzióra:

1.	2.	3.
<p><i>Rewü, rewü, cam, cam, káima a pisszl láungsam, káima a pisszl kschwinda, wia ti klaani khinda.</i></p>	<p><i>Rewü, rewü, zam, zam, kaima a pissl laungsam, kaima a pissl kschwinda, wia ti klaani Khinda.</i></p>	<p><i>Reberl, Reberl, zusammen, zusammen, gehen wir ein bisschen langsam, gehen wir ein bisschen geschwinder, wie die kleinen Kinder.</i></p>

Jól látszik, hogy a nyelvjárás jellemzője a rövidítés, a nyelvjárási szavak szótagszáma sokszor kisebb, mint a köznyelvi szavaké (például a *zusammen* szó három szótagból áll, a *zam* szó csak egy szótagú), illetve a fent idézett mondókában a nyelvjárási változat összevonja a ragozott igealakot a személyes névmással egy szóvá (kaima = gehen wir; magyarul: menjünk).

A kötetet Prof. Dr. Manherz Károly (Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar), a magyarországi német dialektológia kiemelkedő alakja lektorálta, aki maga is pilisvörösvári születésű. Az illusztrációkat Szonja Ferling készítette. Egy fekete-fehér illusztrációt találunk a kötetben, a 44. oldalon, egyvonalas, vidám, gyermeki rajzokat. A borító színes, a zöld, barna és szürke árnyalatait használva ábrázol sváb népviseletbe öltözött gyerekeket, a fedőlapon két kislányt és két kisfiút a mezőn szaladva, a hátsó borítón egy fűben ülő, nevető kisfiút. A könyv nagyvonalúan bánik a hellyel, ennek köszönhető a dicséretes,

jól áttekinthető szerkesztés. Minden mondóka, akármilyen rövid is, két, egymással szemben elhelyezkedő oldalon van feltüntetve. Ez alól kivétel egy hosszabb mondóka, melyhez illusztráció is készült (44–47. oldal). A kötet megjelenését az Emberi Erőforrások Minisztériuma (EMMI) és a Pilisvörösvári Német Nemzetiségi Önkormányzat támogatta.

A kötetet nem csak a hagyományokat kedvelő olvasók forgatják majd nagy kedvvel, de a német nemzetiségi óvodák és általános iskolák, valamint a tanító- és óvóképző intézmények is nagy hasznát veszik a hiánypótló gyűjteménynek, mely követendő példaként állítható más települések elé is. A nemzetiségi óvodai nevelésről és iskolai oktatásról szóló EMMI rendelet<sup>1</sup> előírja, hogy „A nemzetisé-

<sup>1</sup> 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiségű óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiségű iskolai oktatásának irányelve kiadásáról (<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300017.emm>)

gi óvodai nevelés az óvodás korú gyermekek életkori sajátosságainak és egyéni fejlettségének megfelelően a nemzetiség nyelvének és kultúrájának megismerését és elsajátítását, a kulturális hagyományok átörökítését és fejlesztését szolgálja.” „A nemzetiségi nevelés-oktatás [...] biztosítja a nemzetiség nyelvének tanulását, a nemzetiség nyelvén való tanulást, a nemzetiség történelmének, szellemi és anyagi kultúrájának megismerését, a hagyományőrzést és -teremtést, az önismeret kialakítását, a nemzetiségi jogok megismerését és

gyakorlását. A nemzetiségi nevelés-oktatás segíti a nemzetiséghez tartozó tanulót abban, hogy megtalálja, megőrizze és fejlessze identitását, vállalja másságát, elfogadja és másoknak is megmutassa a nemzetiség értékeit, erősítse a közösséghez való kötődést.” Ehhez a nemes feladathoz nyújt kiváló segítséget a nemzetiségi oktatásban dolgozó pedagógusoknak és a pályára készülő pedagógushallgatóknak a *Kinderreime und Sprüche aus Werischwar* című kitűnő könyv.

Márkus Éva (2018): Recenzió. Kerekes Gábor – Müller Márta (szerk.): *Kinderreime und Sprüche aus Werischwar* (= Pilisvörösvári gyermekversek és mondókák). Zusammengestellt, transkribiert, übertragen, kommentiert und Vorwort von Gábor Kerekes / Márta Müller. Werischwar/Pilisvörösvár, 2017. ISBN 978-615-00-0871-4. *Gyermeknevelés*, 6. 3. sz., 199–201.

## Variációk az élményszerű olvasóvá nevelés gyakorlatára.

Recenzió G. Gődény Andrea *Olvasáspedagógiai tanulmányok c. kötetéről* (ELTE TÓK, Budapest, 2016, 159 oldal)

**PETRES CSIZMADIA GABRIELLA**

Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra

G. Gődény Andrea *Olvasáspedagógiai tanulmányok* c. kötetében napjaink literációs nevelésének alapvető kérdéseit járja körül, elméleti és gyakorlati szempontból egyaránt. Az alsó tagozatos tanulók oktatásával-nevelésével foglalkozók számára írt tanulmánykötet – melyet nemcsak a tanítójelöltek és gyakorló pedagógusok, hanem a szülők is haszonnal forgathatnak – kulcsfogalmaként az élményközpontú oktatás szerepel, amely alapjaiban változtathatja meg a literációs tevékenységgel szemben kialakított attitűdöt, kijelölve a szövegértési-szövegalkotási képességfejlesztés leghatékonyabbnak bizonyuló, lehetséges útjait.

Az élmény alapú oktatás eszközeivel megvalósuló olvasóvá nevelés fontosságát számos elméletíró alátámasztotta már – lásd pl. Gombos Péter, Arató László, Fűzfa Balázs, Tóth Beatrix témába vágó írásait –, e kötet időszerűsége és hasznossága azonban abban rejlik, hogy az olvasáspedagógiával, olvasásszociológiával, irodalomdidaktikával, sőt hermeneutikával és kulturális antropológiával foglalkozó kurrens elméletek feltárása és termékeny összefésülése mellett a szerző gazdag példatárral, a pedagógiai gyakorlatban közvetlenül hasznosítható módszertani segédanyagok mellékelésével hitelesíti a kutatásait. G. Gődény Andrea az élményszerű olvasásoktatás attitűd- és képességalkotó hatásából kiindulva hét tanulmány köré rendezi a kötetét, majd a terjedelem fennmaradó egyharmadában tizenhét mellékletbe tömörítve adaptálja az olvasáseméleti ismereteket. Az „élmény” kifejezésre felfűzött tanulmányok ökonomikus módon foglalják össze

az elméleti ismereteket, a kutatások inkább a pragmatizmus elvére helyezik a hangsúlyt. A gyakorlatorientáltság szemlélete nemcsak a mellékletet, hanem a tanulmányok törzsszövegét is bőségesen átjárja, hiszen ezek szerkesztését képezik a módszertani ötletek, a jó gyakorlatok példái, valamint a módszertani útmutatóként megfogalmazott feladatleírások. A gyakorlati példák túlnyomórészt az óvoda-iskola közti átmenetet képező 1. és 2. osztályos tanulók literációs nevelésére irányulnak (kivétel: Irodalom / olvasás / élmény az 5–6. évfolyamban, Színház / élmény / olvasás), de a szerző számos esetben kitér az óvodás vagy kisebb korú gyermekek literációs kérdéseire is (pl. a versbefogadás témájánál, a csecsemőszínház bemutatásakor). A részletes gyakorlati példák azért is szükségesek, mert – ahogy a szerző több helyen is hangsúlyozza – az alsó tagozatos tanulók irodalomhoz és olvasáshoz fűződő viszonya, szövegértési és -befogadási folyamata eltér a felnőttek intellektuális interpretációs eljárásaitól. A lélektani azonosulást kereső, beleélő olvasói pozíciót felöltő gyerekek a szépirodalmi műveket esztétikai élményként, érzelmi folyamatok indikátoraiként fogadják, ami speciális módszertani eljárások ismeretét igényli a pedagógusoktól.

Néhány elméleti probléma visszatérő dilemmaként hálózza be a kötetet, körülrajzolva a tanulmányok fókuszait: ilyen például az élményközpontú olvasás- és irodalomoktatás létjogosultságának bizonyítása, az irodalomtanítás szerzőközpontú megközelítésének elévülése, a kortárs irodalom tanórai keretek közé emelésének fontossága, a regényolva-

sás tanításának jelentősége, a szövegalkotási folyamat hatása az olvasóvá nevelésben. Mindez a konstruktivista elméleten alapuló, olvasói igényeket és életkori sajátosságokat előtérbe helyező, befogadóközpontú irodalomoktatás kiemelt pozíciójáról árulkodik. A pragmatizmus jegyében íródott tanulmányok időnként esszéjellegű öltönek, egy-egy szakaszuk recenzióként is értelmezhető (ilyen például az Apám kakasa kötetének a bemutatása). A tagolást nélkülöző írások különböző mélységgel tárnak fel egy-egy résztémát, ami kollázsszerű szövegszerkezetet eredményez. A kötet struktúráját fordított piramisszerű szerkezet képezi, az élményalapú olvasáspedagógia egyes problémaköreit a szerző szűkítő perspektíván keresztül ragadja meg. A bevezető tanulmány lefektetni a kötet alapfogalmait, felvázolja a digitális környezetben nevelkedő gyerekek literációs nevelésének aspektusait, feltételeit és fejlesztési lehetőségeit. A literációs nevelés kereteinek körülrajzolását követően az olvasóvá nevelés különböző útjait jelöli ki a szerző, a bevezetőben megfogalmazott alapokra fűzi fel a további írásait. Legalapvetőbb állomásként az élményszerű mese- és versbefogadást emeli ki, majd az esztétikai élményteremtés árnyalására törekszik: kiemelten foglalkozik a kortárs gyermekirodalmi alkotások befogadóorientáltságával; az olvasás és írástevékenység egymást megtermékenyítő folyamataival, a szövegértésben és szövegalkotásban betöltött szerepével; valamint az interaktivitáson alapuló színház keltette élményhatással.

A kötet szemléletmódját meghatározó Literáció a 21. században c. tanulmány kulturális antropológiai és olvasásszociológiai kiindulópontból vezeti fel az olvasóvá nevelés témáját: az írásbeliség kulturális változásának felvázolását követően különbséget tesz az esztétikai befogadásként funkcionáló olvasás és az igényesebb szellemi tevékenységet nélkülöző betűfogyasztás között, majd rámutat a két olvasási tevékenység gondolkodásformáló, személyiségalkotó és egyéb képességformáló eltéréseire. Érzékenyen felismeri, hogy az élményt keltő, szépirodalmi olvasás háttérbe szorítását nem egyszerűen a digitális világ

hozta létre, hiszen az olvasási mód megváltozása nem pusztán hordozóváltást jelent: a probléma gyökere az illiterációs környezet eredményezte magasabb szintű gondolkodási képességek, az analitikus, logikus és kritikai gondolkodás háttérbe szorításában található. Fontos olvasáspedagógiai álláspontként tanúsodik, hogy a szerző szétszálazhatatlan összefüggéseket lát az olvasástanítás és írásbeli szövegalkotás gyakorlatában, és az élménykeltés mellett a két terület összeforrott oktatása mellett teszi le a voksát. A szerző kiemeli a közoktatás felelősségét, a korai literációs élmények attitűdformáló hatását, az iskolai literációs programok felzárkóztató funkcióját, majd néhány konkrét példával támasztja alá az élményalapú literációs tevékenység létjogosultságát és mutatja be remélt fejlesztő hatásait. Az irodalom intézményes keretek közti tanításának problematikusságát később a Kortárs irodalom és az Irodalom / olvasás / élmény az 5–6. évfolyamban című írásában tovább részletezi, melyekben az irodalomoktatás gyakorlati dilemmáival, a kanonizált klasszikus irodalom kortárs befogadókortól történő nyelvi, tematikai, világképi eltávolodásával, a 10–12 évesek olvasástanításának kritériumaival, valamint az irodalomtankönyvek felelősségével foglalkozik.

A literációs tevékenység alapjaként számon tartott mese- és vershallgatást a szerző – a didaktikus irodalomoktatással szembeállítva – a gyönyörködtetés, élményszerzés forrásaként értelmezi. A Meseélmény c. tanulmány Boldizsár Ildikó, Kádár Annamária írásaira támaszkodva mesepszichológiai megközelítésben vázolja a mese gyermekbefogadókra gyakorolt hatását, normakövető funkcióját, terápiás és személyiségfejlesztő jelentőségét, valamint az olvasóvá nevelésben betöltött alapozó jellegét. Különbséget tesz a kötetlen mondásra alapozó népmesék és írott, szerkesztett szövegek előadása között, és hasznos módszertani tanácsokat ad a pedagógusoknak a kétféle mesemondás közti átmenet zökkenőmentes megvalósítására. A Versélmény c. írás a vershallgatás akusztikus élményére helyezi a hangsúlyt, elválasztva egymástól a kötött ritmusú szövegformákat

és a tulajdonképpeni, szépirodalmi lírai alkotásokat. Mindkét tanulmány jelentős része gyakorlati tapasztalatokat közvetít, és az óvodai, iskolai mesemondás, vershallgatás módszertani útmutatójaként funkcionál. A szerző szerint létkérdés az intim szférán, családi irodalmi élményeken túli, intézményes keretek között zajló mesélés, verselés folyamatos, élményszerű biztosítása, ezért részletesen elénk tárja a mindennapi szövegmondás különböző megvalósítási lehetőségeit. A mesélés és versmondás közös sajátosságaként emeli ki, hogy az olvasóvá nevelés folyamatában kiemelt szerepet töltenek be a kortárs irodalmi alkotások (erre a témára külön tanulmányt is szán), valamint arra is figyelmet szentel, hogy e folyamatban nemcsak az aktív szövegbefogadás, hanem a szövegalkotás is rendkívül termékeny szerepet tölthet be. Ennek bizonyítására – a jó gyakorlatok mintájából merítve – egy-egy alsó tagozatosok körében megvalósított mese- és versalkotó projekt részleteit ismerteti. A mese- és vers szövegprodukciónak való értelmezésére egy külön tanulmányt is szán a szerző (Írásélmény), melyben a kreatív írás módszertani megközelítését mutatja be a hagyományos fogalmazási feladatokkal szemben. Ebben az írásban különösen gazdag gyakorlati példatárral találkozunk, melyet különböző kreatív-produktív szövegalkotó gyakorlatok, transzformációs és kreatív játékok

alkotnak. Az szövegprodukciónak gyakorlatok a korábban megismert szövegtípusok szüzsé- vagy műfaji mintája alapján szövegvariánsok alkotására, adaptációk készítésére ösztönzik a tanulókat. Az adaptációk felvetése végül elvezet színház és irodalom összefüggésének témájához is, amely a színházélmény identitásalakító, személyiségformáló szerepére hívja fel a figyelmet, és az intenzív dramatisztikus élmény hatásán keresztül közelíti meg a literációs nevelés gyakorlatát. Ez a tanulmány ismét tág keretek közé helyezi az olvasóvá nevelés folyamatát, és felveti a családi nevelés felelősségének kérdését is.

G. Gődény Andrea olvasmányos tanulmánykötete rendkívül hasznos, pragmatista szemléletű gyűjtemény, amely gazdag módszertani ötlettárával kreatív energiákat felszabadító, inspiráló hatást fejt ki az olvasóban. A literális nevelést örömszerzéseként, élményszerű folyamatként értelmező írások pozitív képet festenek az olvasóvá nevelésről, és a számos, olvasással kapcsolatos disztópikus jövőképet festő írásokkal szemben konkrét tanácsokat adnak az Olvasás és Írás Birodalmának továbbéltetésének lehetőségeire. Ez a pozitív szemléletmód pedig fontos irányvonalat rajzol ki a jövő (és persze napjainkban már gyakorló) pedagógusok számára.

Petres Csizmadia Gabriella (2018): Variációk az élményszerű olvasóvá nevelés gyakorlatára. Recenzió G. Gődény Andrea Olvasáspedagógiai tanulmányok c. kötetéről (ELTE TÓK, Budapest, 2016, 159 oldal). *Gyermeknevelés*, 6. 3. sz., 202–204.

