



DOI 10.31074

Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat

Journal of Early Years Education

2022. 10. évfolyam, 1. szám

*A beszéd jellemzői
az óvoda-iskola átmenet idején*

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar



GYERMEKNEVELÉS
TUDOMÁNYOS FOLYÓIRAT
JOURNAL OF EARLY YEARS EDUCATION

*A beszéd jellemzői
az óvoda-iskola átmenet idején*

Főszerkesztő

Kolosai Nedda

Vendégszerkesztő

Bóna Judit

Szerkesztő

M. Pintér Tibor

Rovatvezetők

Tanulmány: Csikos Csaba, Józsa Krisztián

Műhely: Nyitrai Ágnes, Janek Noémi

Határtalan: Kádár Annamária, Pálfi Sándor

Szemle: Lencse Máté

A szerkesztőbizottság tagjai

Dávid Mária

Endrődy Orsolya

Hunyady Györgyné †

Kéri Katalin

N. Kollár Katalin

F. Lassú Zsuzsa

Lénárd András

Orosz Ildikó

Perlusz Andrea

Pintér Krekity Valéria

Podráczy Judit

Peter Sherwood

Barbara Surma

Szabolcs Éva

Angol nyelvi lektor

Peter Sherwood

Szerkesztőségi titkár

Kantó Éva

Olvasószerkesztő

Knausz Imre

Borítóterv

Császár Lilla, M. Pintér Tibor

© Szerzők, szerkesztők

2022/1. szám szerzői

Bóna Judit

Babarczy Anna

Bagi Márta Anna

Bodnár Noémi

Gósy Mária

Hámori Ágnes

Horváth Viktória

Jordanidisz Ágnes

Keresztesi Eszter

Krepsz Valéria

Lénárd András

Márkus Éva

Murányi Sarolta

Sipos Zsóka

Svindt Veronika

Svraka Bernadett

Szűcs Antal Mór

Ványi Ágnes

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



Tartalomjegyzék

TEMATIKUS TANULMÁNYOK

BÓNA JUDIT

A beszéd jellemzői az óvoda-iskola átmenet idején. Előszó 5

GÓSY MÁRIA

Az anyanyelvi beszédészlelés és beszédmegértés egy meghatározó szakasza 8

BÓNA JUDIT

*Temporális jellemzők, megakadások és önellenőrzési folyamatok
iskolába lépő és kisiskolás gyermekek beszédében* 23

HÁMORI ÁGNES

Hogyan beszélgetnek a gyerekek? A társalgási készségek 5–7 éves kor között 39

HORVÁTH VIKTÓRIA

*Magyar anyanyelvű gyermekek szókincsének változásairól
óvodáskor végétől kisiskolás korig* 63

KREPSZ VALÉRIA

*A kiejtés sajátosságai az anyanyelv-elsajátítás folyamán
– artikulációs jellemzők* 78

BABARCZY ANNA

*A pragmatikai jelentés kikövetkeztetésének fejlődése
tipikusan fejlődő gyermekek körében* 94

SVINDT VERONIKA

A pragmatikai képesség atipikus fejlődése 113

MURÁNYI SAROLTA

A narratív készség fejlődése óvodáskorban 133

BODNÁR NOÉMI

Óvodások és kisiskolások nyelvi attitűdje 146

TEMATIKUS MŰHELY

JORDANIDISZ ÁGNES

A fonológiai tudatosság szerepe az iskolakészültségben 161

SZÚCS ANTAL MÓR, VÁNYI ÁGNES

A Mesezene módszer mint emocionális híd az óvoda és iskola között 168

SIPOS ZSÓKA

*Meixner-módszertanra épülő anyanyelvi fejlesztő foglalkozás
az óvoda nagycsoportjában* 179

MŰHELY

LÉNÁRD ANDRÁS, MÁRKUS ÉVA, SVRAKA BERNADETT

A TÓK TÉR, az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar

teljesítményértékelési rendszerének fejlesztési folyamata

186

HATÁRTALAN

KERESZTESI ESZTER

Mesék és az érzelmi intelligencia fejlesztése kisgyermekkorban.

Interjú Kerekes Valériával

202

BAGI MÁRTA ANNA

A bábok bővületében

214

MINDENNAPOK

A művészetpedagógia múltja és jelene

– reformpedagógia, életreform, gyermekkultúra

228

Szerzőink

231

Authors

235



A beszéd jellemzői az óvoda-iskola átmenet idején

Előszó

Az óvoda-iskola átmenet minden családban kihívásokkal teli időszak. A gyermek a szabad játékokra épülő óvodai közegből hirtelen egy szabályokkal teli világba kerül, ahol több, számára új területen is kell teljesítenie. „Az iskolakezdés közel akkora (bizonyos értelemben talán nagyobb) változást jelent a 6 év körüli gyermek életében, mint amikor a 17–18 éves fiatal az iskolapadból a munkahelyre kerül” (Gósy, 1997, p. 71). A pedagógusok tapasztalatai szerint azonban a gyermekek jelentős hányada nem éri el azt a tanulásra való alkalmassági szintet, amely az örömteli, sikeres tanuláshoz szükséges lenne. Ehhez nagyon sokféle készség, képesség megléte szükséges – ezek közül az egyik tényező a nyelvi tudatosság és anyanyelvi kompetencia. Megfelelő beszédfeldolgozási és beszédprodukciós működések nélkül ugyanis az írott nyelv elsajátítása nehézségekbe ütközik. De milyen az iskolába lépő gyermekek beszéde, illetve nyelvhasználata? Milyen változások történnek a beszédben nagycsoportos óvodáskor és kisiskoláskor között? A jelen tematikus szám írásai ezekre a kérdésekre keresik a választ.

A Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat A gyermeknyelv aspektusai című 2018-ban megjelent tematikus számában már foglalkozott a gyermeknyelv különböző vetületeivel (2018/3). Abban a számban a nyelvfejlődés különböző szakaszairól (születéstől kamaszkorig), a kétnyelvű gyermekek nyelvhasználatáról és nyelvfejlesztéséről, beszédzavarokról és nyelvi zavarokról, illetve olyan közoktatásbeli kérdésekről olvashattunk, amelyek szoros kapcsolatban vannak a gyermeki nyelvhasználattal.

A gyermeknyelvhez történő közelítés, a nyelv összetettsége miatt is, holisztikus módokat, módszereket követel. Az állapotfelmérés és -leírás mellett a kutatók nagy hangsúlyt helyeznek a nyelvi zavarok kezelése mellett, azok megfelelő időben történő diagnosztizálására, valamint a prevencióra és a tipikusan fejlődő gyermek beszédének tényekre alapozott leírására egyaránt (M. Pintér, 2018, p. 20). A beszéd jellemzői az óvoda-iskola átmenet idején című szám koncepciója szerint elsősorban a tipikus beszédfejlődés egy szakaszával foglalkozik, és a beszédfeldolgozás jellemzőinek bemutatása után a beszédprodukció és a nyelvhasználat egyes szintjeinek, területeinek fejlődését járja körül.



Az ép beszédfeldolgozási folyamatok elengedhetetlenek a sikeres tanulásához, a beszédprodukciónak fejlődéséhez, illetve az írott nyelv elsajátításához. Ehhez kapcsolódóan Gósy Mária tanulmánya azt mutatja be, mi jellemzi az öt és hatéves gyermekek beszédészlelését és beszédmegértését, milyen jelekből lehet felismerni a beszédfeldolgozás zavarait, illetve milyen tényezők állhatnak a percepció atipikus fejlődésének a hátterében (Gósy, 2022).

Négy tanulmány a pragmatikai kompetenciával foglalkozik különböző aspektusokból. Babarczy Anna írása a pragmatikai implikaturák megértésének fejlődését veszi górcső alá (Babarczy, 2022). Hámori Ágnes a mindennapi élet egyik legtermészetesebb helyzetének, a társalgásnak a fejlődését mutatja be (Hámori, 2022). Svindt Veronika azokat a fejlődési zavarokat veszi számba, amelyek együtt járnak a pragmatikai fejlődés zavarával (Svindt, 2022). Murányi Sarolta pedig az itthon kevésbé vizsgált, de az iskolai sikerességgel szorosan összefüggő narratív készség fejlődéséről, illetve vizsgálati lehetőségeiről ír (Murányi, 2022).

A sikeres beszédprodukciónak és beszédfeldolgozáshoz elengedhetetlen az életkornak megfelelő szókincs, amelynek gazdagsága meghatározó a tanulási folyamatokban is. Horváth Viktória a szókincs fejlődésének bemutatása mellett ismerteti a legfontosabb szókincsvizsgálati módszereket, majd kitér a magyar óvodások és iskolások szókincsvizsgálati eredményeire is (Horváth, 2022).

Fonetikai és pszicholingvisztikai aspektusból a gyermeki beszédet Krepsz Valéria és Bóna Judit tanulmányai (Krepsz, 2022; Bóna, 2022) vizsgálják. Az előbbi szerző a szegmentális szint artikulációs sajátosságait, az utóbbi a beszéd folyamatosságával összefüggő jellemzők (tempó, szünet, megakadások) fejlődését ismerteti.

Az utolsó tanulmány ugyan nem a gyermekek beszédéről szól, a beszéd szempontjából mégis fontosnak tartottuk témáját: Bodnár Noémi tanulmánya fontos tanulságokkal szolgál arról, hogyan ítélik meg a gyermekek az atipikus beszédet (Bodnár, 2022).

A Műhely rovatban szereplő három írás a beszédészlelés fejlődésével, fejlettségével, illetve fejlesztési lehetőségeivel foglalkozik. Szűcs Antal Mór és Ványi Ágnes (Szűcs & Ványi, 2022), illetve Jordanidisz Ágnes a fonológiai tudatosság fejlődését járják körül különböző szempontokból (Jordanisz, 2022), míg Sipos Zsóka szókincsfejlesztő feladatsora az írott nyelv elsajátítása előtt álló gyermekek számára lehet hasznos (Sipos, 2022).

Szándékaink szerint a tanulmányok és a műhely rovat tematikus írásai több szempontból mutatják be az óvodából iskolába lépő gyermekek beszédének a jellemzőit. A szerkesztők bíznak abban, hogy sikerül támpontokat nyújtani a szülőknek, óvodapedagógusoknak, tanítóknak, logopédusoknak és fejlesztő pedagógusoknak arra vonatkozóan, hogy milyen a tipikus fejlődésű iskolaérett gyermekek szóbeli kommunikációja.

Bóna Judit

Irodalom

- A gyermeknyelv aspektusai (2018). *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* (tematikus szám, szerk. M. Pintér Tibor), 6(3).
- Bóna, J. (2022). Artikulációs tempó, beszédtempó és szünetezés, megakadások és önellenőrzési folyamatok a beszédben. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10(1), 23–38. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.1.23.38>
- Babarczy, A. (2022). A pragmatikai jelentés kikövetkeztetésének fejlődése tipikusan fejlődő gyermekek körében. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10(1), 94–112. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.1.94.112>
- Bodnár, N. (2022). Óvodások és kisiskolások nyelvi attitűdje. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10(1), 146–160. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.1.146.160>
- Gósy, M. (1997). *Beszéd és óvoda*, Nikol Gmk.
- Gósy, M. (2022). Az anyanyelvi beszédészlelés és beszédmegértés egy meghatározó szakasza. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10(1), 8–22. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.1.8.22>
- Hámori, Á. (2022). Hogyan beszélgetnek a gyerekek? A társalgási készségek 5-7 éves kor között. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10(1), 39–62. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.1.39.62>
- Horváth, V. (2022). Magyar anyanyelvű gyermekek szókincsének változásairól óvodáskor végétől kisiskolás korig. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10(1), 63–77. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.1.63.77>
- Jordanidisz, Á. (2022). A fonológiai tudatosság szerepe az iskolakészültségben. Óvodáskorban alkalmazható dalos, játékos feladatok az olvasás és írás elsajátításának előkészítéséhez. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10(1), 161–167. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.1.161.167>
- Krepsz, V. (2022). A kiejtés sajátosságai az anyanyelv-elsajátítás folyamán – artikulációs jellemzők. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10(1), 78–93. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.1.114.129>
- M. Pintér, T. (2018). A gyermeknyelvkutatás aspektusai Magyarországon. Előszó A gyermeknyelv aspektusai szám elé. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 6(3), 19–25. <https://doi.org/10.31074/201831925>
- Murányi, S. (2022). A narratív készség fejlődése óvodáskorban. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10(1), 133–145. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.1.133.145>
- Sipos, Z. (2022). Meixner-módszertanra épülő anyanyelvi fejlesztő foglalkozás az óvoda nagycsoportjában. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10(1), 179–185. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.1.179.185>
- Svindt, V. (2022). A pragmatikai képesség atipikus fejlődése. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10(1), 113–132. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.1.113.132>
- Szűcs Antal, M. & Ványi, Á. (2022). A Mesezene módszer, mint emocionális híd az óvoda és iskola között. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10(1), 168–178. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.1.168.178>



Az anyanyelvi beszédészlelés és beszédmegértés egy meghatározó szakasza

Gósy Mária

Nyelvtudományi Kutatóközpont, Általános és Magyar Nyelvészeti Intézet

Absztrakt

Korunk gyermekeinek jó része kudarccokat él át, amelyek okairól a családnak, a pedagógusoknak nagyon sok esetben nincs tudomása. A problémák az anyanyelv elsajátításának meghatározó folyamataihoz, a beszédészleléshez és a beszédmegértéshez vezethetők vissza. A beszédfeldolgozási mechanizmus rejtetten működik, a gyermek elmaradásai, esetleges zavarai nem jelennek meg egyértelműen a mindennapi kommunikációban. Ez a tanulmány ismerteti az öt és hét év közötti, tipikus fejlődésű gyermekek beszédészlelési és beszédmegértési folyamatainak jellemzőit, az atipikus fejlődés ismérveit, a nem megfelelő teljesítmény lehetséges okait. Felhívja a figyelmet arra, hogy az anyanyelv-elsajátításnak ezt a bonyolult mechanizmusát időről időre szükséges tesztelni, hogy megakadályozzuk a következményes problémák, az olvasás, írás, tanulás nehézségeinek, az óvodai, iskolai frusztrációknak a kialakulását.

Kulcsszavak: beszédfeldolgozás, tipikus folyamatok, atipikus fejlődés, rizikófaktorok

Bevezetés

Az anyanyelv meghatározása napjainkban már közhelynek számít, az elsajátítás folyamata azonban több mint száz éve megfigyelések, vizsgálatok, kutatások tárgya. A megváltozott életkörülmények, a különféle kommunikációs formák, a gyermek nyelvfejlődésére ható tényezők módosulása és variabilitása újabb és újabb kérdéseket vetnek fel, amelyek mind tudományos, mind pedig gyakorlati szempontból nagyon fontosak. A nyelv általában és így az elsajátítandó anyanyelv változik, módosulhat a köznyelvi norma és a felnőtt nyelvhasználat. A médianyelv, a regionális nyelvváltozatok, a csoportnyelvek, az írott nyelv, az újabb kommunikációs formák (és még folytatható) befolyással vannak az anyanyelvre, az elsajátításra és az anyanyelvi nevelés alakulására egyaránt (Antalné Szabó, 2003). A gyermek fiziológiai sajátosságai alapvetően változatlanok, bár a körülmények sajátosan befolyásolhatnak például egyes agyműködési folyamatokat, és ezáltal hatással vannak napjaink nyelvsajátítására. A mindennapi pedagógiai gyakorlat pedig számos problémával találkozik, amelyek relatíve gyors megoldást igényelnek. E te-



kintetben középpontban van az olvasás- és írástanulás, illetve általában azok a tanulási folyamatok, amelyek 6–7 éves korban kezdődnek és alapozódnak meg.

Mindezekből nyilvánvaló a következtetés, hogy bármennyi tudás halmozódott is fel az elmúlt időszakokban, az anyanyelv elsajátításával ismételtén foglalkozni kell, részben a fentebb elmondottak, részben amiatt, hogy a kevéssé tanulmányozott nyelvi területekre és életkorokra pontosabb rálátásunk legyen.

Az anyanyelv-elsajátítás egyik nagy területe a beszédprodukciónak, a másik a beszédfeldolgozás (Gósy, 2005). Míg az előbbi közvetlenül hallható, és így a fejlődés nyomon követhető és leírható (például Bunta et al., 2016), addig az utóbbi rejtetten működik, ezért a mechanizmus csak közvetve tanulmányozható, a gyermekek teljesítménye célzott tesztelés nélkül nem becsülhető meg. Jóval több ismeret halmozódott fel a beszédészlelésről, mint a beszédmegértésről, noha a két mechanizmus szoros kapcsolatban van egymással. Mindkettő fejlődése folyamatos, de a beszédfeldolgozás időben valamilyen mértékben minden életkorban megelőzi az utóbbit, és számos ráépülő kognitív folyamat alapját képezi, ilyen az írott nyelv megtanulása (Gósy, 2005).

A jelen tanulmány azokat az ismereteket igyekszik áttekinteni, amelyek az 5–7 éves gyermekek anyanyelvi beszédfeldolgozását jellemzik. Ez az életkori szakasz, amely egyike az anyanyelv-elsajátítás mérföldköveinek, egy sajátos átmenet számos szempontból. A 6 éves kort megelőző időszakban a gyermek nyelvi is „felkészül” az intézményes oktatásra, 6–7 éves korában pedig elkezdődik a célzott tanulás. A tanulmányban foglalkozunk a beszédfeldolgozási folyamat bemutatásával, a tipikus és az atipikus fejlődés ismérveivel, utóbbi okaival és felszíni megjelenési formáival.

A beszédfeldolgozási folyamat

A beszédfeldolgozás két nagy szakasza a beszédészlelés és a beszédmegértés, ezek több szintből épülnek fel, és jellegzetes együttműködésük biztosítja a hallott beszédjelenségek megértését (Gósy, 2005). A mechanizmus működésének alapfeltétele az ép *hallás*, amely a mindenkor környezeti akusztikai ingereit azonosítja. Beszédinger esetében a hallás révén ismerjük fel azt, hogy beszéd hangzott el, és nem más hangjelenség, zaj, avagy egyéb emberi, mesterséges, illetve természetes jel(sorozat). A beszéd meghallása nem jelent sem beszédészlelést, sem beszédmegértést. Az ép hallás természetesen feltétele a megfelelő beszédfeldolgozásnak, de nem azonos azzal. Hiba tehát azt állítani, hogy ha valakinek ép a hallása, akkor jól érti az elhangzó beszédet. Hallásunkkal azonosítunk különböző hangjelenségeket, azok magasságát, erősségét, kellemes vagy kellemetlen voltát. Eldöntjük, hogy például zaj, zene vagy beszéd hangzott-e el, gyors volt-e vagy lassú, magas vagy mély, halk vagy erős. Ezek az elemzési eredmények a hallási információtárban

összegződnek. Mindez azonban nem teszi lehetővé a beszéd finom akusztikai-fonetikai jellemzőinek feldolgozását, sem pedig a jelentés, a tartalom megértését.

A hallást követő beszédfeldolgozási szint a *beszédészlelés*, ami az adott nyelv beszédhangjainak, hangkapcsolatainak és hangsorainak azonosítása. A beszédhangok és hangkapcsolatok felismerése akkor is tökéletesen végbemeleg, ha a megelőző és a követő beszédhangok változnak, vagyis különbözők a kontextusok, ami azzal jár, hogy az adott beszédhang vagy hangkapcsolat (kiejtése és akusztikai hullámformája) módosul. Az elhangzottakat felismerjük függetlenül attól, hogy alacsony vagy magas hangon, lassan vagy gyorsan mondták, férfi, nő, fiatal, idős vagy gyermek ejtette, érdes, fátyolos, érces vagy rekedt volt a hangzás. A beszédészlelési mechanizmusnak nem része a jelentés feldolgozása, a tartalom nem vesz részt ebben a folyamatban.

A beszédészlelés során a beszéd akusztikai (a beszéd fizikai jellemzői), fonetikai (beszédjellemzők) és fonológiai (nyelvi reprezentációk) jellemzőit dolgozzuk fel. Mindehhez további folyamatok társulnak, mint a sorozatészlelés (szerialitás), a beszédhangok megkülönböztetése (differenciálás), a transzformációs észlelés, a ritmusészlelés és a vizuális észlelés. A beszédészlelés ezen folyamatai csaknem egyidőben működnek az akusztikai, fonetikai és fonológiai folyamatokkal, és azokkal igen komplex módon tartanak kapcsolatot. A szeriális észlelés teszi lehetővé, hogy a beszédhangok sorozatát, a szavak egymásutánját, avagy például a toldalékok sorrendjét megfelelően ismerjük fel. A beszédhangok azonosításához képest egy másik folyamat, a megkülönböztetés biztosítja, hogy az egyes beszédhangokat elkülönítsük egymástól. A beszédhang-differenciálás egyfelől a fonetikai, másfelől a fonológiai szint működéseivel áll szorosabb kapcsolatban. A transzformációs észlelés működése eredményezi a beszédhangok és a betűk megfeleltetését az olvasás és írás tanulásakor. A ritmusészlelés a beszéd időviszonyainak azonosításában, míg a vizuális észlelés a beszéd látható sajátosságainak (például ajakműködés) felismerésében működik közre. A beszéd ugyan feldolgozható a vizuális percepció nélkül is (így tudunk például telefonálni), de a vizuális információ lehetősége jelentősen megnöveli a beszédészlelési biztonságot, és csökkenti a feloldozásra fordított figyelmet és kognitív energiát. A beszédészlelési mechanizmus elemzési eredményei az észlelési információtárban összegződnek.

A beszédmegértés a szavaknak, a szókapcsolatoknak, a mondatoknak és a mondatok sorozatának, illetve a szövegnek a megértése. A beszédmegértés során a jelentés és a grammatikai szerkezet együttes felismerése eredményezi a szavak, rövidebb közlések feldolgozását. A legmagasabb beszédmegértési szinten történik az elhangzottak értelmezése. Ekkor a korábbi feldolgozás kiegészül az úgynevezett mögöttes tartalmak felismerésével, az összefüggések azonosításával, a tárolt információk beillesztésével, illetve a következtetések, a tanulságok levonásával. Az értelmezés rendszerint a szövegek feldolgozásához nélkülözhetetlen, olykor azonban egy-egy szó, illetve mondat esetében

sem elegendő a jelentés és a grammatikai szerkezet felismerése, szükséges az értelmezés folyamatának működtetése. A szöveg értelmezése azt jelenti, hogy az elhangzottakat egy tágabb ismeretanyagba helyezzük és/vagy egy korábban tárolt információsorozatot rendelünk hozzájuk. Az elemzési eredmények a beszédértési információtárban összegződnek.

A szövegértés megismerésében visszatérő kérdés, hogy milyen kapcsolat van az általános értelemben vett tudás és a nyelvi feldolgozás között. Két szélsőséges felfogás ismeretes. Az egyik szerint a tudás elsődleges, a másik szerint a tudás másodlagos; tény az, hogy megfelelő ismeretek nélkül az elhangzottak értelmezése bizonytalanná válik. A szövegértést a szövegkohézió teszi lehetővé, amely elsősorban nem a szintaktikai struktúrában, avagy a szintaxis és a prozódia együttjárásában ragadható meg, hanem a szemantikai, tartalmi meghatározottságban, illetőleg részben a szemantika és a prozódia összefüggéseiben. A feldolgozási folyamatban további tényező is szerepet kap, mint a memória, az asszociációs működések, avagy a beszélő/hallgató pszichés állapota.

A beszéd megértése feltételezi a mentális lexikon aktiválását, hiszen ebben a tárolóban találhatóak a szavak és egyéb morfémák, kifejezések, különféle (fonológiai, fonetikai, grammatikai, pragmatikai stb.) szabályok. Mindezek nélkülözhetetlenek az elhangzottak megfelelő feldolgozásához. A beszédészlelés és a beszédmegértés szempontjából az is jelentős, hogy miként tud a hallgató hozzáférni a mentális lexikonban tároltakkhoz (lexikális hozzáférés), hogyan működik a szavak és más morfémák, illetve a nyelvi szabályok aktiválása.

A beszédfeldolgozás műveletei életkor-specifikus emlékezeti működéseket, figyelmet, logikát és feldolgozási tempót is igényelnek. Mindezek gyermekkorban fejlődnek ki az anyanyelv-elsajátítás részeként. Az anyanyelv-elsajátítás során a beszédfeldolgozási folyamatok jóval hierarchikusabban működnek, mint felnőttkorban; gyakrabban fordul elő egy vagy több részfolyamat kvázi-elkülönített működése. Az információtárakban rögzített különféle adatok lehetővé teszik, hogy a beszédfeldolgozás során újra és újra hozzá lehessen férni a tárolt információkhoz, és ez a pontos feldolgozást biztosítja.

A beszédfeldolgozás az óvodáskor végén és az iskoláskor kezdetén

Az óvodáskorú gyermekek az elhangzó beszédet az egyes nyelvi sajátosságok részletes feldolgozásával észlelik, azt követik a megértés és az értelmezés folyamatai, amelyek a kognitív fejlettségüknek, tudásuknak és általános élettapasztalatuknak vannak alárendelve. A működéssorozatok még ötéves korban is olykor erősen részletezők, ezáltal a feldolgozás relatíve lassú. A gyermekek felhasználják a vizuális információt, azaz a beszélő felnőtt ajakmozgását, látható hangképzését, mimikáját. A beszéd prozódiai jellemzői meghatározók, így a tempó, a beszéddallam, a hangerő, valamint a megakadásjelenségek. A

beszédfeldolgozás fejlődése fokozatos ugyan, de az egyes életkorok között nem egyformák a változások, sem minőségi sem mennyiségi tekintetben.

Öt-hatéves korra stabilizálódik a beszédhangok kontextustól független felismerése, valamint a megkülönböztetésük azokban az esetekben is, amikor akusztikailag kis különbséggel realizálódnak, mint például a zármássalhangzók. Hétéves korra alakul ki biztonságosan a magánhangzók és mássalhangzók időtartamának pontos észlelése. Az életkor-specifikus beszédészlelés teszi lehetővé új hangsorok azonosítását és tárolását a mentális lexikonban, valamint a jelentés hozzárendelését. A több (5–6) szótagból álló szavak észlelése és megértése 6–7 éves korra biztossá válik (persze nem függetlenül attól, hogy ezek részei-e a gyermek mentális lexikonának vagy nem). Mondatok ismétlésekor a munkamemóriának különösen kiemelt szerepe van; a kutatások megállapították, hogy a nyelvelsajátítás egy bizonyos szakaszáig a munkamemória kapacitása folyamatosan nő. Ez hozzájárul ahhoz, hogy az idősebb gyermekek mondatisméltési eredményessége rendszerint jobb, mint a fiatalabbaké. A beszédfeldolgozás felsőbb szintjei nem szükségszerűen működnek a mondatok ismétlésekor, ezért az ismétlések bizonyos értelemben egyszerűbbek a gyermek számára (szemben például a spontán beszéd létrehozásával). Nehezítő körülmény ugyanakkor az, hogy nem válogathatók meg szabadon sem a szavak, sem a szerkezetek, a beszédészlelési műveletek hangsúlyosak és a munkamemória terhelése jelentős. Kutatási adatok szerint magyar anyanyelvű 5 éves és a 7 éves gyermekek helyes mondatisméltési teljesítményében alig volt különbség (Gósy, 2020). A magyarázat az lehet, hogy éppen az iskola – tanulás, feladatok, elvárások – ténye növelheti a gyermekek szorongását, és csökkentheti a teljesítményüket. Az sem zárható ki, hogy az ötévesek még nagyobb mértékben vannak hozzászokva a számukra ismeretlen jelentésű szavak ismétléséhez, ezért könnyebben visszaadják azokat, mint a hétévesek, akik már inkább a számukra érthető szavak elhangzását várják. Kilencéves korban ugyanazoknak a mondatoknak a pontos ismétlése jelentős mértékben megnövekedett.

A kutatásokban a GMP-diagnosztika tesztjeivel (Gósy, 1995/2006) vizsgált beszédészlelési folyamatok közül a legnehezebbnek a morfofonológiailag összetett mondatok, valamint az értelmetlen hangsorok pontos észlelése bizonyult. Kétszáz óvodás vizsgálata alapján az derült ki, hogy ezekben a működésekben a gyermekek többsége még 6,5-7 éves korában is mintegy 20%-kal gyengébben teljesített az elvártnál. Az akusztikai és a fonetikai észlelés teljesítményében (zajos mondatok, illetve szűk frekvenciás mondatok visszamondatásával vizsgálva) a gyermekek eredményei megfeleltek az életkorukban elvárt értékeknek (Gósy & Horváth, 2006a). Tanulságosak a transzformációs észlelés tesztelésében kapott értékek 6 és 9 éves kor között (Gósy & Horváth, 2006b). A 6 évesek átlagosan 52%-ot, a 7 évesek 78%-ot, a 8 évesek 90,7%-ot, a 9 évesek pedig 82,5%-ot teljesítettek. A sikeres olvasástanuláshoz ennek a folyamatnak már a tanítást megelőzően is hibátlanul kellene működnie. Hat- és hétéves kor között az időtartam-eltérések felismerés-

rése problémát okoz a gyermekek mintegy 70%-ának, vagyis a rövid–hosszú oppozíció megkülönböztetése, különösen a mássalhangzók esetében erősen bizonytalan. E tekintetben a legnagyobb fejlődés 4 és 5 éves kor között következik be.

A szóértés a beszédészlelésen túl függ a különböző morféimák, azok jelentésének, illetve a grammatikai viszonyoknak a feldolgozásától (például Csizsár, 2007). Az izolált szavak felismerése négyéves korban még gyengébb, mint szókapcsolatban, idősebb gyermekek esetében ez a különbség erőteljesen csökken. Az iskolába lépést követően a mondatok megértése egyre biztosabbá válik, 7 éves kor után a fejlődés e tekintetben azonban stagnálni látszik.

A mondatértés minden életkorban jellegzetesen könnyebb, mint a szövegek feldolgozása. Az óvodáskor végére a beszédmegértés különféle kommunikációs helyzetekben is jól működik, a gyermek képessé válik a szövegek (mesék) tanulságának levonására. A részletek fokozottabb megértése csökken, az összefüggések felismerése, ezáltal az értelmezés művelete egyre biztosabban megy végbe. A gyermekek egy részénél azonban már ekkor elmaradások tapasztalhatók (Markó, 2007). A növekvő szókincs és a hétéves korra nagymértékben kiépült grammatika, valamint a nyelvi tudatosság fontos tényezői a beszédmegértés folyamatainak. A mondat- és a szövegértés eltérése ötéves és hatéves korban mintegy 20%, a későbbi életkorokban a különbség csökken, 9 éves korban már csak 13%. A szövegértés a 4 és 5 évesek között mutatja a legnagyobb fejlődést, az 5 és 6 évesek teljesítményében gyakorlatilag nincs különbség. A szövegértés átlagához képest 4 és 9 éves kor között minden korosztályban a gyermekek gyengébb teljesítményt nyújtanak a szövegösszefüggés felismerésében (Gósy & Horváth, 2006b). A magasabb kognitív műveletet igénylő feladat még ezekben az életkorokban is gyengébben működik. Az életkor előrehaladtával az összefüggések felismerése javul.

600 gyermek beszédfeldolgozási teljesítményének elemzése azt igazolta, hogy a legnagyobb változás a 4 és 5 éveseknél következik be, az 5 és 6 évesek, illetve a 8 és 9 évesek között pedig gyakorlatilag nincs különbség. Hat- és nyolcéves kor között fokozatos a fejlődés (Gósy & Horváth, 2006b). Százalékértékekben kifejezve, a négyévesek összesített átlageredménye 65,1%, az ötéveseké 75,2%, a hatéveseké 75,1%, a hétéveseké 80,1%, a nyolcéveseké 87,1%, a kilencéveseké pedig 86,2%. A gyermekek közötti individuális különbségek hétéves korig növekvő, majd csökkenő tendenciát mutatnak, kilencéves korban a különbségek ismét megnövekszenek. Mindebben már az intézményes tanítás hatása is tapasztalható.

A szabad szóasszociációs vizsgálat egy lehetséges módszer arra, hogy információt kapjunk a szókincs egyes jellemzőiről. A kutatások szerint a háromévesek tíz perc alatt átlagosan 5,2 szót, a hatévesek 45,6 szót tudtak előhívni. Három év alatt tehát (átlagosan) mintegy megtízszereződik az előhívott szavak mennyisége. Hatodik osztályosok 124,6 szót írtak egy hasonló módszerű kísérletben (15 perc alatt). Bár az összehasonlítás itt nem lehet

tökéletes, a 12 évesek „csak” háromszorosát produkálták a hatévesek teljesítményének (Gósy & Kovács, 2001).

A beszédfeldolgozás egyik legfontosabb jellemzője az, hogy rejtetten működik. Szinte közhelyszerűen hallható az a téves összefüggés, hogy amennyiben „jó a hallás, jó a beszédmegértés” (erről fentebb már szóltunk). Hasonlóan, téves következtetést vonhatunk el abból, ha a gyermek beszédpartner(ek) hallgat(nak). Ez sokszor azt a benyomást kelti, hogy a hallottakat megértették, jól értelmezték. Valójában azonban ezt nem tudhatjuk. A gyakori visszakérdezés szintén félretájékoztat, a felnőtt környezet elsősorban figyelmetlenségre, másodsorban hallásproblémára gyanakszik. A háttérben ugyanakkor sokszor csak lassabb beszédfeldolgozás, illetve hosszabb reakcióidők állnak. A felszínen tapasztalható kommunikációs reakciók tehát bizonytalanok az okokat illetően. Minthogy a beszédfeldolgozási mechanizmus közvetlenül nem vizsgálható, nem megítélhető, ezért a megismeréséhez és a minősítéséhez célzott tesztelésre van szükség. Hangsúlyoznunk kell, hogy a nem megfelelő beszédfejlődés sokszor éppen nem a gyermek artikulációjában vagy beszédképességében jelentkezik, hanem az elhangzó közlések feldolgozásában.

A beszédfeldolgozás atipikus működése

A beszédfeldolgozás rendkívül komplex volta, az anyanyelv-elsajátításra ható tényezők sokfélesége, a felnőtt beszédminta, a gyermekek kommunikációs helyzeteinek száma és jellemzői (és a felsorolás nem teljes) befolyásolják a működéseket. A beszédészlelés és a beszédmegértés atipikus mechanizmusáról akkor beszélünk, ha a gyermek az elhangzott közléseket korlátozottan, pontatlanul tudja csak észlelni, a beszédmegértése bizonytalan, akadályozott, az értelmezése kérdéses, gátolt. A feldolgozási műveletei lassúak, a szókinccse jellemzően szűk (az életkorához viszonyítva), a gyermek figyelmetlennek tűnik, esetleg magatartási problémái is vannak. A beszédfeldolgozás mechanizmusának egésze mutathat elmaradást az életkorban elvárt teljesítménytől, de előfordul, hogy egyes folyamatai megfelelően működnek, míg mások elmaradottak, zavarokat mutatnak. Az előző fejezetben láttuk, hogy a beszédindulást és a nyelvelsajátítás folyamatát tekintve tipikus fejlődésű gyermekek csoportjaiban is tapasztalhatók elmaradások és/vagy zavarok. Ez azzal magyarázható, hogy az atipikus működések egy ideig rejtve maradhatnak, a gyermekek jól kompenzálnak, ezért a nehézség felismerése nehéz. A kompenzáló stratégiák azonban átmenetiek és végesek, ami azt jelenti, hogy a gyermek és a környezete előbb vagy utóbb szembesül a problémával.

Manapság a gyermekek mintegy ötven százaléka olyan beszédfeldolgozási nehézségekkel küszködik, amelyeknek az észrevétele a mindennapokban gyakorlatilag lehetetlen. Ezek a gyermekek kudarcélményeket élnek át, gyakran frusztrálódnak, és valójában nem tudják, hogy mi okozza a gondjaikat. Ha az elmaradások és/vagy zavarok korrekciója nem történik meg időben, akkor ezek a nehézségek felnőttkorban is tovább élnek.

A beszédfeldolgozás zavarai – ahogy már utaltunk rá – a felszínen igen változatos formákban jelennek meg, és könnyen összetéveszthetők más jellegű problémákkal. A mindennapokban érdemes figyelni a következőkre: gyakori reakcióhiány, téves reakció, sűrű visszakérdezés, figyelmetlenség, az életkorhoz képest túlzott játékoság, viselkedési problémák, látszólagos memóriazavarok, érdektelenség a mesehallgatás iránt, iskolásoknál a házi feladatok jellegzetes elfelejtése, a memoriterek tanulásának problémája, az idegen nyelv tanulásának nehézsége, a lényegkiemelés képtelensége és általában az osztályfokra jellemző tanulási gondok. Ha a hallott közlések feldolgozása bizonytalan, az kihat az írottak feldolgozására is, az olvasástechnikára, az olvasottak megértésére. A beszédészlelési folyamatok elmaradott, zavart működése befolyásolja az írás, a helyesírás megtanulását, a beszédmegértés problémájával együtt negatívan hat a fogalmazások létrehozására.

Érdemes hosszabban foglalkozni a látszólagos figyelmetlenség problémájával. Kézenfekvőbb a gyermeket figyelmetlennek, sőt érdektelennek tartani, mint más magyarázatot találni. Gyakran hangzik el otthon, az óvodában és az iskolában is, hogy „Figyelj oda! Figyelj jobban! Miért nem figyelsz?” Figyelmetlenségnek tűnhet az is, ha a gyermek hibásan hajt végre valamilyen feladatot vagy visszakérdez a feladattal kapcsolatban. Fel sem merül, hogy mindezek háttérben a gyermek beszédészlelésének és/vagy beszédmegértésének elmaradása, zavar, hibás működése áll(hat). Iskoláskorban különösen hátrányos a felszíni problémákat a figyelmetlenséggel magyarázni, mivel a gyermek ebben az életkorban már tudatosan figyelni önmagát, és igyekszik „figyelni”. Sikertelenség esetén a saját kognitív működésüket kérdőjelezzik meg.

Vannak olyan nagycsoportos óvodások és kisiskolások, akik a szülői és/vagy pedagógiai megítélés szerint túlzottan játékosnak, „éretlennek” tűnnek a társaikhoz képest. Ők azok, akik szívesebben autóznak, babáznak a mesehallgatás alatt vagy helyette; nem akarnak vagy csak nagyon nehezen részt venni a közös játékokban, szereplésekben; sokszor megoldhatatlan gondot jelent számukra a mondókák, versikék, énekek megtanulása. Vannak lassabban érő gyermekek, az érdeklődésük pedig már kora gyermekkortól kezdve nagyon eltérő lehet. A játékoság tehát önmagában nem probléma. Figyelmeztető jel lehet azonban a beszédfeldolgozás esetleges elmaradására, ezért ezeknek a gyermekeknek a beszédészlelését, beszédmegértését érdemes fokozottan figyelni, mielőbb tesztelni.

Az atipikus beszédfeldolgozásnak különféle *okai* lehetnek. Megkülönböztetünk biológiai és környezeti tényezőket. A biológiaiak lehetnek organikusak (szervi eredetűek) és lehetnek funkcionálisak (atipikus működés). Az organikus tényezők elsősorban a beszédfeldolgozásban részt vevő szervek szerzett vagy örökletes zavarával magyarázhatók. Az idegrendszer mind organikus, mind funkcionális zavarai is vezethetnek a beszédészlelés és/vagy a beszédmegértés hibás működéséhez. Pszichés zavar is válhat ki beszédfeldolgozási nehézséget, ezek legnagyobb része átmeneti jellegűek (például szorongás egy adott kommunikációs helyzetben).

Az atipikus beszédfeldolgozás környezeti tényezői rendszerint ingerszegény környezetet jelentenek. Ilyen helyzet akkor alakulhat ki, ha az anyanyelv-elsajátítás időszakaiban nem beszélgettek eleget a gyermekkel (a gyermek igényeihez képest), nem volt elegendő mennyiségű és minőségű beszédkommunikációs helyzet. Vannak gyermekek, akiknek – ép fejlődés mellett – több verbális ingerre van szükségük, mint másoknak. A szociálisan ingerszegény környezet nem feltétlenül, de együttjárhat a verbális ingerszegénységgel (például nevelőotthoni körülmények). Érdeemes itt megemlíteni a kétnyelvű, illetve a kódváltó környezetet. Számos gyermek az anyanyelv-elsajátítás legkülönbébb szakaszaiban két- vagy akár több jelrendszerrel is találkozhat (nyelvjárási és köznyelvi hatás, kétnyelvű család, külföldi munkavállalás, hosszabb külföldi tartózkodás; a társadalmi környezettől eltérő szemiotikai rendszert használó családi háttér, például jelnyelvvvel érintkező hallássérült/siket szülők stb.). A gyermekek egy része kétnyelvű lesz, másik részük egynyelvű marad, de mindkét típus egyaránt viselheti a kódváltó környezet hatásait, amelyek éppen 5–6 éves kor körül okozhatnak nyelvi nehézségeket, beleértve a beszédészlelési és a beszédmegértési teljesítményt. Jelen tudásunk szerint azonban nagyon sok esetben nem ismerjük az okot vagy okokat, amelyek az óvodás és iskolás gyermekek beszédfeldolgozásának atipikus működését magyarázzák.

A gyermekek egy része *rizikó gyermeknek* tekintendő a beszédfeldolgozás fejlődése szempontjából. Gondolunk itt azokra például, akikre jellemzőek a következők: koraszülöttek (rövidebb terhességi időtartam és/vagy kis születési súly), nem volt tipikus lefolyású a szülés, ikerlét, szülési sérülés, születési rendellenesség, késői, illetve ritka gögicsélés, a beszédindulás 2-2,5 éves kor után történt, lassú beszédfejlődés, beszédhiba, hallássérülés, mentális érintettség, hosszantartó hurutos állapot (beleértve az allergiát is), családi érintettség a beszéd és nyelv területén, tartós elszakadás a családi környezettől.

A beszédfeldolgozás elmaradása, zavara különféle következményekkel jár. Ha csak a beszédészlelés mutat atipikus működéseket, akkor jellemzően artikulációs hibákat, az olvasás és írás technikájának kisebb-nagyobb mértékű zavarát tapasztaljuk. Beszédmegértési elmaradás, illetve zavar és tipikus beszédészlelés esetén az elhangzó beszéd megértési nehézségeit, olvasásértési és értelmezési gondokat tapasztalunk, neheztette válik a szöveges matematika-példák megoldása, valamint jelentkezhettek gondolkodási korlátok egyaránt. A beszédmegértésen belül elmaradott lehet a szövegértés ép mondatértés mellett, illetőleg elmaradott lehet a mondatértés ép szövegértés mellett. Az első esetben a beszédértést biztosító szemantikai és szintaktikai sajátosságok felismerése relatíve jól működik, az értelmezési szint azonban nem. A második esetben többnyire a mondatok megértését tartalmi és/vagy grammatikai azonosítási nehézségek gátolják, ugyanakkor a gyermek logikája, „élettapasztalata” a szövegfeldolgozást átmenetileg lehetővé teszi számára. A teljes beszédfeldolgozási mechanizmus atipikus működése esetén a már említetteken túl tanulási zavarokkal, sőt nemegyszer személyiségtorzulással is találkozunk.

A beszédmegértési folyamatot további tényezők is befolyásolják. Közülük hármat emelünk ki, a mentális lexikont, a memóriát és a kezességet. A beszédfeldolgozás szempontjából nem csak a mentális lexikon tartalma fontos, azaz, hogy mennyi és milyen szó, grammatikai egység, szabály (stb.) található a tárolóban, hanem az is, hogy a gyermek megfelelően képes-e ezekhez hozzáférni. Más megfogalmazásban: életkor-specifikus-e a lexikális hozzáférése? Több mint 200 öt és tíz év közötti gyermek szóaktiválását vizsgálták megadott szókezdetek segítségével (a „hívó” szótagok a *ma-* és *ke-* voltak). Az eredmények meglehetősen gyengének bizonyultak, a sztenderd értéket elérő, illetve az azt meghaladó teljesítményű gyermekek aránya 22% és 50% között változott (Szalai, 1996).

A rövid idejű verbális memória tipikus fejlődés esetén is jellegzetesen gyengébb eredményt mutat a legtöbb korosztályban, mint a vizuális. A nem megfelelően működő rövid idejű verbális memória mind a beszédészlelésre, mind a ráépülő beszédmegértésre negatív hatással van. Gyenge működése esetén érintett az írás, a helyesírás és az olvasás megtanulása.

A gyermekek rendszerint 3-4 éves korukra eldöntik, hogy melyik a domináns kezük. Az egyértelmű kézdominancia legkésőbb öt éves korban kimutatható kell, hogy legyen, főként az írástanulás miatt. A kézdominancia egy skálán képzelhető el. Vannak erősen jobb- és erősen balkezesek, e két „végpont” között pedig elméletileg számtalan ponton helyezhetők el a gyermekek a kézdominanciájuk erősségét tekintve. Ezért vannak olyan gyermekek, akik bár egyértelműen jobb- vagy balkezesek, de a másik kezüket is hasonló ügyességgel képesek használni. Az 5-6 évesek mintegy harmadánál azonban az látható, hogy nem alakult ki a kézdominanciájuk, felváltva használják a jobb és a bal kezüket (kétkezeseknek, illetve látens balkezeseknek említik őket). A kézdominancia késői megszilárdulása utal az agyfélteke-dominancia kialakulásának késésére, s mindez összefügg a gyengébb beszédfeldolgozási teljesítménnyel (és a bizonytalan irányfelismeréssel).

Rizikófaktorok és a beszédfeldolgozási teljesítmény

Azokat az eseteket ismertetjük röviden, ahol a beszédészlelésre és a beszédmegértésre gyakorolt hatások jelentősek, érdemes felhívni rájuk a figyelmet, és amelyek relatíve gyakran tapasztalhatók az 5–7 éves korosztályban. Úgy gondolom, ezek a mindennapi pedagógiai gyakorlat számára fontos információkkal szolgálnak. Tárgyaljuk a megkésett beszédfejlődésű, a beszédhibás, az átmeneti hallászavarral küzdő és az ikergyermek beszédfeldolgozását.

1. Az anyanyelv-elsajátítás megindulása számos oknál fogva késhet. Legtöbbször korai fejlesztő szakember, illetve logopédus segítsége szükséges, és a gyermek elkezd beszélni, a nyelvelsajátítás megindul. A beszédfeldolgozás fejlesztésére gyakran kevés idő marad, és az itt jelentkező elmaradások, zavarok stagnálhatnak. A logopédiai munka hatására a beszédprodukciónál általában ugrásszerűen javul, a beszédfeldolgozás azonban lényegesen lassúbb

ütemben fejlődik. A késői beszédindulású gyermekek egy részénél relatíve rövid idő elteltével (1–3 év) a beszédprodukciónak elmaradásai megszűnnek, beszédteljesítményük az életkoruknak megfelelő lesz, őket nevezi a szakirodalom későn érőknek. A beszédprodukciónak rendeződése azonban nem jár feltétlenül együtt a különböző beszédfeldolgozási folyamatok életkornak megfelelő működésével késői beszédindulás esetén (célzott terápia hiányában).

A *megkésett beszédfejlődésű* óvodások rendszerint mind a beszédészlelésben, mind a beszédmegértésben nagymértékű elmaradást mutatnak, szókincsük szűk, memóriaműködésük korlátozott. A megkésett beszédfejlődésű iskolások beszédfeldolgozási teljesítménye, a mentális lexikonuk telítettsége, valamint a lexikális hozzáférési folyamataik ugyancsak jelentős elmaradást mutatnak a tipikus fejlődésű gyerekekéhez képest. A gyermekek mondatértése és szövegértése döntő többségükönél jelentősen elmaradott (Gósy, 2002). A szövegértési nehézségek az ismeretlen lexikai egységekre, a bizonytalanul vagy tévesen azonosított morfológiai és szintaktikai szerkezetekre, a fel nem ismert összefüggésekre vezethetők vissza. Magyar gyermekekkel végzett kutatások azt igazolták, hogy a három-, illetve négyéves korban beszélni kezdő gyermekek még hatéves korukban is csoportszinten gyengébben teljesítenek minden vizsgált beszédészlelési és beszédmegértési folyamatban, mint az időben beszélni kezdő társaik (Gósy & Gyarmathy, 2018). Egyetlen kivétel a mondatértési teljesítmény volt, itt a háromévesen beszélni kezdők nem különböztek szignifikánsan a kontroll csoporttól. Jelentős volt a különbség attól függően, hogy 3 vagy 4 évesen indult a nyelvelsajátítás, utóbbiak jóval gyengébb teljesítményt nyújtottak, mint az előbbiek. Kimondható, hogy a megkésett beszédfejlődésű gyermekek olvasás- és írástanulása már az iskoláskort megelőzően veszélyeztetett.

2. A beszédprodukciónak hibája összefüggést mutathat a beszédfeldolgozással. Az artikulációs beszédhiba háttérében számos esetben kimutatható a beszédészlelés és/vagy a beszédmegértés zavara, az előbbi gyakoribb, mint az utóbbi. Nem minden beszédhibás gyermek beszédfeldolgozása atipikus. A tapasztalatok szerint minél súlyosabb a gyermek artikulációs hibája, minél több beszédhangra terjed ki, és minél több időt igényel a fejlesztés, annál jellemzőbb, hogy a beszédészlelési folyamatok is érintettek. A beszédmegértési folyamatok tipikus vagy atipikus működése járulékosan kapcsolódhat az artikulációs hibához. Súlyosan beszédhibás, 4 és 5 éves gyermekek beszédészlelését és beszédmegértését vizsgálták a GMP-diagnosztika tesztjeivel (Bóna, 2007). Négyéves korban még nem volt jelentős különbség az ép artikulációjú és a beszédhibás gyermekek beszédpercepciósi működéseiben, ötéves korban azonban a beszédhibások több percepciósi folyamata (változó mértékben) elmaradt az ép beszédűekétől. A fonológiai észlelésben és a szövegértésben nyújtották a leggyengébb teljesítményt.

Súlyos beszédhibás óvodások (hatévesek) és első osztályosok (hétévesek), valamint ép beszédű kontroll gyermekek beszédfeldolgozási folyamatait hasonlították össze egy kutatásban (Gósy, 2007). A tartósan fennálló, súlyos

artikulációs zavar a gyermekek többségénél nyelvi zavart valószínűsít, vagyis a kivitelezési deficit nem egyszerűen motoros probléma, hanem magasabb szintű, kognitív működési zavar következménye. A súlyosan beszédhibás gyermekek döntő többségénél érintett volt a beszédészlelési mechanizmus, a beszédmegértési folyamatok azonban jobban működtek, mint a beszédészlelésiek. A gyermekek kisebbik felénél nem csak elmaradás, hanem zavar is kimutatható volt.

Hatszáz beszédhibás gyermek beszédfeldolgozási folyamatait vizsgálták 5 éves, majd három évvel később, 8 éves korukban (Gósy, 2000). A gyermekek a két vizsgálat között intenzív fejlesztésben, produkciós és részlegesen percepció terápiaiban részesültek. Nyolcéves korukban már valamennyien tisztán beszéltek, beszédhibájuk tehát nem volt, a beszédészlelési folyamatok azonban még ekkor is jelentős elmaradást mutattak az életkorukban elvárt teljesítményhez képest.

Súlyos beszédhibás első, második és harmadik osztályos gyermekek beszédfeldolgozási eredményei azt igazolták, hogy minden vizsgált területen elmaradásaik voltak, legnagyobb mértékben a fonológiai, a szeriális és a transzformációs észlelésben (Gósy & Horváth, 2008). A beszédmegértésük mondat- és szövegértési szintje egyaránt stagnált. A beszédészlelési és beszédmegértési deficitiek és az elhúzódó beszédhiba korlátozta a mentális lexikonuk bővülését, valamint a hozzáférési stratégiák fejlődését. A három életkort és osztályfokot képviselő beszédhibás gyermekek között nem vagy alig volt különbség a beszédfeldolgozásban.

3. Az, hogy az ép hallás a beszédészlelési és beszédmegértési folyamatok alapja, nem szorul bizonyításra. A hallászavarok egy relatíve gyakori és kevésbé vizsgált típusa az úgynevezett átmeneti hallászavar (Gósy, 2000). Jellemzően óvodáskorban tapasztalható mint a különféle, főként felsőlégúti betegségek kísérőjelensége. Az átmeneti hallászavar rendszerint hurutos megbetegedések, illetve az adenoid-vegetáció következtében lép föl. A felsőlégúti hurutos betegségek sokszor hosszú lefolyásúak (nemritkán periodikusan ősztől tavaszig tartanak), évente visszatérhetnek, ekkor a nátha, esetleg a nem túl erőteljes köhögés a vezető tünetek. A gyermek hallása érintett lehet, különösen az alsóbb frekvenciákon (az úgynevezett beszédfrekvenciákon) éppen az anyanyelv-elsajátítás intenzív szakaszaiban. A megnagyobbodott orrgaratmandula hurutos tünetek nélkül is okozhat egyoldali vagy kétoldali halláscsökkenést. A nem tökéletes hallás bizonytalan beszédészlelést eredményez. Ez az átmeneti állapot komoly rizikófaktor a beszédfeldolgozási működések zavarainak a kialakulásában, amelyek még iskoláskorban is kimutathatóak. A kutatások szerint öt- és hatéves korban elsősorban a beszédészlelés fonetikai és fonológiai szintjei működnek atipikusan. Iskolásoknál (7–10 évesek) mindehhez az elmaradott szövegértés is társul.

4. Az *ikergyermek*ek nyelvi fejlődésének kutatása lehetőséget ad arra, hogy az örökletesség és a környezeti tényező relatív hatásait lehessen megismerni. A gyakorlat szempontjából az utóbbi kiemelten fontos. Az ikrekhez rend-

szerint egyszerre beszélnek, jóval ritkábban részesei a kétszemélyes verbális kommunikációnak. A szülő(k) megerősítő reakciói feltételezetten direktebben és gyakrabban érik a nem ikreket, mint az ikreket. Ezek a környezeti hatások befolyásolhatják a nyelvelsajátítást. Az ikergyermek jellegzetes elmaradást mutathatnak a nem ikergyermekhez viszonyítva, például a szókincsben, a közlések grammatikai összetettségében, avagy a beszédfeldolgozásban. Magyar kutatási adatok megerősítették, hogy az 5–9 év közötti ikrek beszédészlelése és beszédmegértése több folyamatban gyengébb, mint a korban illesztett nem ikergyermeké, ugyanakkor nem minden feldolgozási műveletben volt kimutatható különbség közöttük (Gósy & Pregitzer, 2019).

Következtetések

Nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy a beszédészlelés és a beszédmegértés rejtetten működő folyamatok, és hogy közvetlenül sem megfigyelni, sem minősíteni nem lehet őket. Ennélfogva az esetleges elmaradásuk vagy zavarai könnyen rejtve maradhatnak. A felszínen megjelenő következményeik nem egyértelműek, ezért a legkisebb gyanújel esetén szükséges a gyermek beszédfeldolgozási mechanizmusának tesztelése. A GMP-diagnosztika (Gósy, 1995/2006) teszt sorozata mintegy fél óra alatt felvehető, és az adatok alapján megítélhető a vizsgált gyermek teljesítménye. A GMP sztenderdizált teszteljárás, a magyar anyanyelvű gyermekek beszédfeldolgozási teljesítményének vizsgálatára és minősítésére alkalmas. A sztenderd értékek alapján megállapítható, hogy a vizsgált gyermek teljesítménye megfelel-e az életkorának vagy nem, a diagnosztika eredménye továbbá információt nyújt az elmaradott folyamatokról és az elmaradás vagy zavar mértékéről.

A beszédészlelés és a beszédmegértés elmaradásait, zavarait a gyermek nem „növi ki”, bár a kognitív fejlődés nyilvánvalóan pozitív hatással van a működésekre. Többször említettük a beszédfeldolgozás, valamint az olvasás- és írástanulás összefüggéseit, amelyek a mindennapi pedagógiai gyakorlatban tükröződnek. Többféle módszer és anyag áll a pedagógusok rendelkezésére a korrekcióhoz, egyéni és csoportos (óvodai, iskolai) fejlesztéshez. A fejlesztésekről és az eredményekről szól Szántó Anna munkája (2017).

Irodalom

- Antalné Szabó, Á. (2003). Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. *Magyar Nyelvőr*, 127(4), 407–427.
- Bóna, J. (2007). A beszédképzés és a beszédhallás összefüggése beszédhibásoknál (4-5 éves korban). In Gósy, M. (Ed.), *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban* (pp. 113–124). Nikol.
- Bunta, F., Bóna, J. & Gósy, M. (2016). HU-LARSP: Assessing children's language skills in Hungarian. In Felcher, P., Ball, M. J. & Crystal, D. (Eds.), *Profiling*

- grammar. *More languages of LARSP* (pp. 80–98). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783094875-007>
- Csiszár, O. (2007). Egy szóértési vizsgálat tanulságai. In Gósy, M. (Ed.), *Beszéd kutatás 2007* (pp. 134–142). MTA Nyelvtudományi Intézet,
- Gósy, M. (2000). *A hallástól a tanulásig*. Nikol.
- Gósy, M. (2002). A diszfázia beszédpercepció tipológiája. *Pszichológia*, 22(3), 277–289.
- Gósy, M. (2005). *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó.
- Gósy, M. (1995/2006). *GMP-diagnosztika*. Nikol.
- Gósy, M. (2007). Hibás artikulációs mozgások beszédpercepció vetülete 6-7 éveseknél. In Gósy, M. (Ed.), *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban* (pp. 125–137). Nikol.
- Gósy, M. (2020). Szótagszám és szóhosszúság gyermekek mondatisméltésében. In Fóris, Á. & Bölcskei, A. (Eds.), *Nyelv, kultúra, identitás. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a 21. századi információs térben. III. Fonetika*. Akadémiai Kiadó.
- Gósy, M. & Kovács, M. (2001). A mentális lexikon a szóasszociáció tükrében. *Magyar Nyelvőr*, 125(3), 330–354.
- Gósy, M. & Horváth, V. (2006a). A percepció folyamatok összefüggései hatéveseknél. *Alkalmazott Nyelvtudomány VI*. 25–42.
- Gósy, M. & Horváth, V. (2006b). Beszédfeldolgozási folyamatok összefüggései gyermekkorban. *Magyar Nyelvőr*, 130(4), 470–482.
- Gósy, M. & Horváth, V. (2008). Kettős deficit: beszédhibás iskolások beszédfeldolgozása. *Gyógypedagógiai Szemle*, 36, 177–193.
- Gósy, M. & Gyarmathy, D. (2018). A beszédindulás késésének hatása a beszédfeldolgozásra. In Gósy, M. (Ed.), *Beszéd kutatás 26*. (pp. 186–219). MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Gósy, M. & Pregitzer, M. (2019). Beszédészlelés és beszédmegértés ikreknél és nem ikreknél. *Anyanyelv-pedagógia*, XII(3). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=795> (2020. 04. 18.)
- Markó, A. (2007). A mondat- és szövegértés jellemzői és összefüggése 6–9 éves korban. In Gósy, M. (Ed.), *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban* (pp. 285–300). Nikol.
- Szalai, E. (1996). A lexikális hozzáférés ép és zavart folyamatai. In Gósy, M. (Ed.), *Beszéd kutatás 1996* (pp. 79–97). MTA Nyelvtudományi Intézet,
- Szántó, A. (2017). *Beszédfeldolgozási folyamatok változásai a fejlesztés függvényében*. ELTE Eötvös Kiadó. <https://doi.org/10.21030/anyp.2017.4.7>



Gósy, M.**An important period of speech perception
and comprehension development**

Most children in our times face failures at one time or another without their families and teachers having a plausible explanation for the underlying reasons. The problems are usually rooted in fundamental processes connected to first language acquisition: the development of language production and perception. The mechanisms of language processing are hidden from us. As a consequence, deficits and possible disorders do not necessarily reveal themselves in everyday communication. The present study provides an insight into the characteristics of speech perception and comprehension of typically developing children between 5 and 6 years of age; the most important criteria for atypical development; and the possible causes of poor performance. It also draws the attention to the fact that it is vitally important to constantly monitor this complicated process of language acquisition in order to prevent consequential problems including reading, writing and learning difficulties and the emergence of frustration at kindergarten and school.

Keywords: speech processing, typical processes, atypical development, risk factors



Gósy Mária: <https://orcid.org/0000-0003-4336-3007>



Temporális jellemzők, megakadások és önellenőrzési folyamatok iskolába lépő és kisiskolás gyermekek beszédében

Bóna Judit

*Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Alkalmazott Nyelvészeti és Fonetikai Tanszék*

Absztrakt

A tanulmány azt mutatja be, hogy hogyan változik a beszédtempó, az artikulációs tempó, a szünettartás és a megakadások előfordulása óvodás kortól kisiskolás korig. Ismerteti a témakör legfontosabb alapfogalmait, majd számos kutatás eredménye alapján bemutatja, hogy mind a temporális jellemzőket, mind a megakadásjelenségek előfordulását számos tényező befolyásolja, és ezek közül csak egyetlen faktor az életkor. Emiatt ugyan általánosságban elmondható, hogy az idősebb gyermekek beszéde gyorsabb és több megakadást, de rövidebb szüneteket tartalmaz, mint a fiatalabb gyermekeké, ugyanakkor az is előfordulhat, hogy egyes beszéd típusokban vagy a gyermekek közötti nagy egyéni különbségek miatt az óvodások és az iskolások beszéd- és artikulációs tempója, illetve beszédének folyamatossága nem különbözik egymástól.

Kulcsszavak: beszédtempó, beszéd szünet, megakadás, önkorrekción, gyermeknyelv

Bevezetés

Ha valaki túl gyorsan vagy túl lassan beszél, arra mindig felfigyelünk, hiszen a tempó átlagostól eltérő volta nehezíti a beszédfeldolgozást, és így a társalgást. Ugyanígy felfigyelünk arra is, ha a beszédben túl sok a hezitálás, újraindítás vagy önjavítás. Milyen tényezőktől függ, hogy egy gyermek milyen tempóval beszél? Mi jellemzi az óvodás és az iskolás gyermekek beszédtempóját? Mit jeleznek a megakadások a beszédben, illetve milyen gyakorisággal fordulnak elő a tipikus fejlődésű gyermekek beszédében? A jelen tanulmány ezekre a kérdésekre próbál választ adni azután, hogy előbb bemutatja a témával kapcsolatos legfontosabb alapfogalmakat.

Beszédtempó, artikulációs tempó és szünettartás

A beszéd sebességének meghatározásakor kétféle tempóértéket szokás meghatározni: a beszédtempót és az artikulációs tempót. A beszédtempó az idő-

egység alatt elhangzó beszédjelek száma. Kiszámításakor megszámoljuk az elhangzott beszédhangokat, szótagokat vagy szavakat, és elosztjuk a teljes beszédidővel (ilyenkor a beszéd idejébe a szünetek is beleszámítanak). Az artikulációs tempó a beszédjelek létrehozásának a sebességét mutatja meg. Kiszámításakor nem vesszük figyelembe a szünettartást, azaz a hangok/szótagok/szavak számát a jelidővel (a teljes beszédidőből kivonjuk a szünetek idejét, avagy összeadjuk a beszédszakaszok időtartamát) osztjuk el. Mivel ekkor kisebb értékkel osztjuk ugyanazon beszédjelek számát, az artikulációs tempó értéke mindig nagyobb, mint a beszédtempóé (Gósy, 2004). Attól függően, hogy milyen beszédjeleket számoltunk, a tempóértékeket megadhatjuk szó/percben, szótag/percben, szótag/másodpercben és hang/másodpercben is (Gósy, 2004). Kiszámíthatjuk a teljes beszédprodukciónak átlagos tempóját (globális tempó), illetve kisebb egységek tempóját is (lokális tempó) (Fletcher, 2010).

Amíg az artikulációs tempó elsősorban a beszédszervek működésének gyorsaságáról ad információt, addig a beszédtempót nagymértékben meghatározzák a tervezési folyamatokat és a tagolást jelző, illetve a levegővételhez szükséges szünettartások is. A beszédszünet egyrészt fiziológiai szükséglet, mivel a levegővételhez biztosít időt, másrészt lehet akaratlagos (például a beszélő tagolni vagy nyomatékosítani akarja a mondanivalóját, illetve hatásszünetet tart), illetve jelezheti a beszélő beszédtervezési nehézségeit is (Gósy, 2004). A beszédszünet egyik legpontosabb definíciója a következő (Gósy, 2004, p. 207): „a beszéd folyamatban jelentkező szünet olyan kismértékben akaratlagos beszédkimaradás, amely néma vagy jellel kitöltött, de független a beszédhang képzésétől. Funkcióját tekintve a beszédprodukciónak 1. biztosítja az artikulációt lehetővé tevő légáramot, 2. elősegíti a közlés értelmi tagolását, 3. a beszédtervezés során az úgynevezett ellentmondások, téves utak stb. feloldására szolgál, 4. a mentális lexikonban történő keresési idő kitöltését biztosítja, illetőleg lehetőséget nyújt a nyelvi kódolás módosítására. Funkciói a beszéd megértésben: 1. az elhangzottak könnyebb feldolgozása, 2. az entrópia csökkentése és 3. a megértés és az értelmezés működési folyamatainak biztosítása”. A jelkimaradás nem mindig beszédszünet: a „csend” megjelenhet 1. egy folyamatban lévő egységen belül, 2. társalgási egységek között, illetve 3. jelezheti a társalgás végét (Levelt, 1989). A beszédjelnek a társalgási egységek közötti kimaradását hallgatásnak, míg a beszédtevékenység előtti és utáni jelkimaradást/jelhiányt csendnek nevezzük (Markó, 2017).

A szünet nem feltétlenül néma jelkimaradás, a jellel kitöltött szüneteket hezitálásnak hívjuk. A kitöltött szünetek leggyakoribb formája a magyarban az *öö* és a *mm*, de megjelenhetnek például *öm*, *öh*, *ömh*, *höh*, *eh*, *eö* stb. formában is (Horváth, 2010), míg ha a néma szünet és a hezitálás egymás mellett áll két beszédszakasz között, akkor a szünetet kombinált szünetnek hívjuk (Horváth, 2014). Például (a SIL a néma szünetet, az Ö a kitöltött szünetet jelzi): *elmentünk SIL Ö SIL kirándulni, szoktam Ö SIL autósat játszani, azt kérdezte hogy Ö SIL Ö SIL hogy mikor megyünk*. A kitöltött szünetek fő funkciói a következők: a beszédszándék kifejezése, a bizonytalanság jelzése, idő biztosítása a hibajaví-

táshoz, a társalgásban a szóátadás jelzése, avagy épp ellenkezőleg, annak jelzése, hogy a beszélő magánál akarja tartani a szót (Horváth, 2010).

A beszédtempót, az artikulációs tempót és a szünettartást számos tényező befolyásolja. Ilyenek például a beszélő életkora, személyisége, neme, a fizikai és pszichés állapota; a beszédtema, a beszédhelyzet és a beszéd típus (Gósy, 2004).

Megakadásjelenségek a beszédben

A beszéd során számos esetben előfordul, hogy valami miatt megszakad a tartalommal bíró nyelvi jelek kiejtésének folyamatossága, és a néma szünetek mellett úgynevezett megakadásjelenségek jelennek meg benne. A beszédprodukciónál ugyanis sokszor gondolkodnunk kell a közlés folytatásán, az üzenet tartalmán vagy nyelvi formáján, de elbizonytalanodhatunk a kiejtés közben is, avagy nem azt mondjuk, amit szeretnénk, s ezért javítanunk kell a közlést (erről bővebben Levelt, 1989; Lickley, 2015). Emellett a társalgás során a megakadásoknak pragmatikai szerepük is van (Horváth, 2010). A megakadások tulajdonképpen ablakot nyitnak a beszédtervezés közben lejátszódó folyamatokra, annak bármely szintjén létrejöhetnek: az üzenet tervezése közben, a nyelvi átalakítás során, avagy a kiejtéskor (vö. Levelt, 1989; Lickley, 2015).

A megakadásjelenségek többféleképpen osztályozhatók, a nemzetközi és a hazai szakirodalom sem egységes az osztályozásukat illetően (Lickley, 2015). A magyar szakirodalom két nagy típust különböztet meg: a bizonytalanságra visszavezethető megakadásokat és a hibákat (Gósy, 2005; Gyarmathy, 2015). Az előbbi típusba a hezitálásszerű megakadások tartoznak, míg az utóbbiba azok a jelenségek, amikor egy másik hang, szótöredék, szó vagy nyelvtani forma jelenik meg a felszínen, mint amit a beszélő eredetileg kimondani szándékozott. Lickley (2015) összefoglaló munkájában funkció szerint hezitációs jelenségekre és javításokra osztja a beszéd folyamatosságát valóban megakasztó diszfluencia-jelenségeket, amelyeket különválaszt a hibáktól (a hibák megjelenése csak akkor kerül be a kategóriarendszerbe, ha a beszélő javítja őket, azaz a javítás művelete diszfluenciát okoz). A hezitációs jelenségek közé tartozik a kitöltött szünet, a töltelékszó, az újraindítás, az ismétlés, a szünet a szóban jelenség és a nyújtás (Roberts et al., 2009; Lickley, 2015). A diszfluencia-jelenségek művelet szerint lehetnek beékelések (interjekció), felülvizsgálatok (revízió), illetve ismétlések (repetíció). A beékelés során egy hangot, értelmetlen hangkapcsolatot, avagy a tartalomhoz nem hozzájáruló szót toldunk be a közlésbe (például *ö, öm, mm, hát, mondjuk, nem tom* [tudom]). A felülvizsgálat tulajdonképpen a hiba javítását jelenti. Az ismétlés során megismételhetünk egy szótöredéket (*t- tudom, fo- folytat*), egy egész szót (*az mondtam hogy hogy eljön*), avagy akár több szót is (*elfelejtettem, hogy mi hogy mi a neve*). A logopédiai szakirodalomban egy harmadik megközelítést használnak leginkább: ezen a területen a dadogásszerű és az egyéb/tipikus diszfluencia-jelenségek megkülönböztetése szokásos. A dadogásszerű megakadások is megjelen(het)nek a

nem dadogó beszédben, de sokkal ritkábban, mint a dadogásban (Tetnowski & Scott, 2010). Az 1. táblázatban az egyes diszfluenciátípusok definíciója olvasható példákkal, illetve a tipikus/dadogásszerű besorolás szerinti csoportosítás.

1. táblázat

A diszfluencia-jelenségek típusai (Roberts et al., 2009; Tetnowski & Scott, 2010)

Diszfluencia-típus	Definíció	Példa	Tipikus vagy dadogásszerű?
Kitöltött szünet (hezitálás)	Két beszédszakasz közötti jelentés nélküli hangadás (lehet egy hang vagy hangkapcsolat), amely funkcióját tekintve a diszharmónia egyfajta feloldását segíti.	<i>ő, m, öm, öh, öhm</i>	tipikus
Töltelékszó	Olyan szó vagy szókapcsolat, amely nem illeszkedik tartalmilag a közlésbe, funkcióját tekintve a diszharmónia feloldására biztosít időt.	<i>hát, ilyen, akkor, így</i>	tipikus
Újrarendítés	Egy részben kiejtett szót ugyanazon szó teljes kiejtése követ.	<i>Régóta tanulok zo zongorázni.</i>	dadogásszerű
Ismétlés	Egy teljesen kiejtett szó vagy több szó megismétlése; amikor az ismétlés egyértelműen beszédtervezési nehézségekre, és nem pragmatikai, stilisztikai szerepre utal.	<i>Csukd be, kérlek, az az ablakot. Azt mondta, hogy már hogy már végzett a munkájával.</i>	tipikus
Önkorrekció	Egy felszínen megjelenő hiba javítása.	<i>Bejött a szobába egy da méhecske.</i>	tipikus
Befejezetlen mondat	A beszélő elkezd egy mondatot, de nem fejezi be.	<i>A haja színe... jaj, hadd mondjam el, hogy... várj...</i>	tipikus
Szünet a szóban	A szó belsejében tartott szünet.	<i>Nem olvas SIL tam azt a könyvet. [SIL = néma szünet]</i>	dadogásszerű (Az agglutináló nyelvekben lehet tipikus.)
Nyújtás	Egyes beszédhangok időtartamának a környezetéhez viszonyított perceptuálisan érzékelhető meghosszabbítása.	<i>Ha fffolyton a telefonodat nyomkodod, egy csomó időt elpazarolsz...</i>	dadogásszerű
Blokk	A kiejtés közben nem hallható vagy éppen hogy hallható izomfeszülés, amely megjelenhet egyes hangokon vagy szavak között.		dadogásszerű

A különböző megakadásjelenségek megjelenhetnek önmagukban, de más megakadásokkal összekapcsolódva is a spontán beszédben. Az ugyanazon szón vagy egymás közvetlen szomszédságában megjelenő két megakadást megakadáskapcsolatnak nevezzük (Hubbard & Yairi, 1988; LaSalle & Conture, 1995). Ilyenek lehetnek például a következők: *hát ő, egy ő egy, iilyen, volt ő tam*. A megakadáskapcsolatok gyakrabban fordulnak elő például da-dogásban, mint tipikus beszédben (Bóna, 2018), és mindig egy nagyobb tervezési problémáról árulkodnak, mint az önmagukban álló megakadások. Még nagyobb tervezési nehézség miatt előfordulhat az is, hogy nemcsak két megakadás jelenik ugyanazon szón vagy közvetlenül egymás mellett, hanem több megakadás áll egymás után, azaz komplex megakadások vagy sorozatos megakadások jönnek létre (Shriberg, 1994; Heeman et al., 2006; Robb et al., 2009; Gósy, 2012).

Az önellenőrzési folyamatok

A beszéd létrehozása közben a beszélő folyamatosan ellenőrzi a tervezési és kivitelezési folyamatait. Ez az önellenőrzés gyakran nem tudatosan megy végbe, azaz javítunk olyan hibákat is, amelyeket nem vettünk észre tudatosan a beszédünkben. Ha az önmonitorozás során a beszédben hibát észlelünk, az esetek nagy részében javítjuk. Ez a javítási arány a fiatal felnőttek beszédében körülbelül 50% (Gósy, 2009; Gyarmathy, 2010; Bóna, 2011). Levell (1983) több típusát különíti el az önjavítási folyamatoknak attól függően, hogy a beszélő mit javít. Ezek a típusok a következők: 1) a beszédtervet érintő javítások, amikor a beszélő beszéd közben például rájön arra, hogy az átadni kívánt üzenet más sorrendben vagy más részletekkel elmondva sokkal hatékonyabb, világosabb lenne a hallgató számára, ezért megváltoztatja az üzenetet, 2) megfelelési javítások, amikor az elhangzó közlés megegyezik a szándékolt közléssel, ugyanakkor a beszélő nem tartja elég pontosnak, helyesnek a közlés formáját, nyelvezetét, 3) hibajavítások, amikor a beszédtervezési és kivitelezési folyamatba hiba csúszik; az önjavítások legnagyobb arányban hibajavítások, 4) rejtett javítások, amikor a belső beszéd monitorozása közben javítjuk a hibát, amely a kiejtett beszédben nem jelenik meg, 5) egyéb javítások.

Az önjavítások modelljeiben a fő kérdések a következők: 1) Mikor veszi észre a hibát a beszélő, és mikor állítja le a közlést? 2) Milyen stratégiát alkalmaz a beszélő: a pontosságra vagy a folyamatosságra törekszik? A pontosságra való törekvés azt feltételezi, hogy a beszélő azonnal leállítja a közlést, amint észrevette a hibát, majd ezután tervezi meg a javítást. A folyamatosságra törekvés azt feltételezi, hogy a beszélő bár előbb észreveszi a hibát, addig folytatja a beszédet, amíg nem készül el a javítás beszédterve. Az, hogy a beszédben vannak azonnali javítások, az utóbbi elméletet erősíti meg (Seyfeddinipur et al., 2008).

A tempó és a szünettartás jellemzői óvodás és kisiskolás korban

A temporális jellemző változása kapcsán a kutatók egyetértenek abban, hogy az életkor előrehaladtával a beszédtempó és az artikulációs tempó gyorsul, bár ez a gyorsulás nem egyenletes, illetve nem mutatható ki évről évre (Walker & Archibald, 2006; Amir & Grinfeld, 2011; Horváth, 2016), és az iskolai évek alatt is tart (Neuberger, 2014; Aoyama et al., 2016). Ugyanakkor a gyermekek közötti nagy egyéni különbségek, a beszédminták eltérései, a különböző nyelvek és a vizsgálatok egyéb módszertani különbségei (akár a mértékegység megválasztása) miatt arról már eltérő adatokat olvashatunk, hogy mely életkori csoportok között különbözik jelentősen a tempó. Magyar gyermekek beszédét vizsgálva Neuberger (2014) a beszédtempóban csak a 13 évesek és a fiatalabbak beszédtempója között talált szignifikáns különbséget (szótag/s-ban adta meg a tempóértékeket): szignifikáns volt tehát a különbség a 13 évesek, illetve a 6, 7 és 9 évesek között, ugyanakkor a 6, 7, 9 és 11 évesek beszédtempója nem mutatott statisztikailag jelentős különbséget. Az eredményei szerint a hatévesek rövidebb beszédszakaszokban, hosszabb szünetekkel tagolva beszéltek, mint a kisiskolások és a kamaszok. Vakula (2013) a beszédtempó változását a munkamemória kapacitásával összefüggésben elemezte 3 és 8 éves kor közötti gyermekeknél. Korábbi kutatások alapján ugyanis azt feltételezte, hogy az idősebb gyermekek beszédtempóját pozitívan befolyásolja a munkamemória tárolókapacitásának növekedése, illetve a hosszú távú memória jobb működése (Roodenrys et al., 1993; Henry, 1994). A vizsgálatban (Vakula, 2013) nem igazolódtott az összefüggés, váratlan eredmény volt, hogy a 3 évesek hasonló tempót produkáltak, mint a 8 évesek. A beszédtempó ugyanis a 3 éveseknél átlagosan 6,08 hang/s, a 6 éveseknél 5,34 hang/s, a 8 éveseknél 6,16 hang/s; az artikulációs tempó a 3 éveseknél 8,74 hang/s, a 6 éveseknél 8,27 hang/s, a 8 éveseknél 8,29 hang/s volt. Ezzel szemben Horváth (2016) az artikulációs tempót vizsgálva statisztikailag jelentős különbséget talált a 7, 8 és 9 évesek között: az idősebb gyermekek artikulációs tempója gyorsabb volt.

Bóna és Váradi (2021) különféle beszédhelyzetekben (interjúban, képsor alapján való történetmondáskor és egy hallott szöveg tartalmának összegzésakor) vetette össze 6, 9, 13 és 17 éves gyermekek és kamaszok beszédtempóját és artikulációs tempóját. A tempóértékeket háromféleképpen számították ki: hang/s-ban, szótag/s-ban és szó/percben. Az eredményeik azt mutatták, hogy a legfiatalabb beszélők beszéltek a leglassabban mindegyik beszéd típusban és mértékegység szerint, azonban váratlan eredmény volt, hogy nem a legidősebb csoport tempóértékei voltak minden beszéd típusban és mértékegység esetén a leggyorsabbak. Általánosságban megfigyelhető volt az is, hogy a 6 és 9 évesek tempói, illetve a 13 és 17 évesek tempói jobban hasonlítottak egymáshoz, mint a többi életkori csoportéhoz. A mértékegységeket is figyelembe véve megállapítható volt, hogy az eltérő mentális műveleteket igénylő beszéd típusok hatása a tempóra a kisebb gyermekeknél még nem

vagy csak kismértékben volt meghatározó, ez inkább 13 éves kor körül vált befolyásoló tényezővé. A 6 és 9 évesek számára az önmagukról való mesélés nehéz feladat volt, míg a mesemondás vagy a hallott történet visszamondása ismerős szituáció. A 13 és 17 éveseknek a felnőttekhez hasonlóan könnyedén ment a saját életükről való mesélés, ugyanakkor nehézséget okozott számukra a hallott szöveg minél pontosabb visszamondása.

Az életkor a szünettartás stratégiáit is meghatározza (Redford, 2013). A funkció tekintetében a 8–9 évesek a felnőttekhez hasonló arányban tartanak tagoló funkciójú szüneteket, míg a kisebb gyermekeknél nagyobb a megakadásokhoz kapcsolódó szünettartás aránya (Gyarmathy & Horváth, 2018). Az egyéni különbségek nagymértékben megmutatkoznak a szünetgyakoriságban: egy magyar nyelvű vizsgálatban az ötévesek percenként 11,1–28,9 szünetet; a hétévesek 5,1–27,2 szünetet; míg a kilencévesek 8,9–36,2 szünetet tartottak (Vakula & Krepsz, 2018).

Vakula (2020) komplex temporális elemzést végzett négy adatközlői csoportban: 5 és 6 éves óvodásoknál, illetve 6 és 7 éves iskolásoknál. Eredményei igazolják a nagy egyéni különbségeket, illetve annak fontosságát, hogy a keresztmetszeti kutatásokban szereplő gyermekek beszédprodukcója a környezettől (például szülőtől, óvodától, iskolától) kapott mintát is tükrözi. A kutatásban a vizsgált ötéveseknél fordult elő percenként a legkevesebb néma és a legkevesebb kitöltött szünet is, azonban náluk voltak a leghosszabb hezitálások. A hatéves iskolásoknál jelentek meg a legrövidebb szünetek, de náluk volt a leggyakoribb a kitöltött szünetek percenkénti előfordulása is. A hétévesek hozták létre a leghosszabb néma szüneteket, viszont a kitöltött szünetek időtartama náluk volt átlagosan a legrövidebb.

A beszéd folyamatossága tipikus anyanyelv-elsajátítású gyermekeknél óvodás és kisiskolás korban

Az anyanyelv-elsajátítás során a gyermekek egyre komplexebb mondatokat képesek létrehozni, aminek a hátterében a gondolkodás komplexebbé válna, a szókincs bővülése és a bonyolultabb nyelvtani szerkezetek elsajátítása áll (Gósy & Neuberger, 2015). A diszfluenciát okozó megakadások gyakoriságára vonatkozóan eltérő adatok olvashatók a szakirodalomban – ennek az az oka, hogy más gyermekcsoportokat, más körülmények között, esetleg eltérő beszéd feladat során vizsgáltak a szerzők. Nem elhanyagolható a nagy egyéni különbségek szerepe sem. Emellett az adatok összehasonlítását az is megnehezíti, hogy a különböző szerzők különböző mértékegységekkel számoltak a gyakorisági értékek meghatározása során, illetve különböző típusú megakadásokat elemeztek (csak diszfluencia-jelenségeket, avagy hibákat is) a vizsgálatok során.

Vakula (2020) az óvoda-iskola átmenet időszakában vizsgálta a megakadások előfordulását a beszédben. Eredményei szerint az 5 évesek gyakrabban produkáltak megakadást, mint a 7 évesek. Az előbbieknél átlagosan 11,8

megakadás fordult elő 200 szótagban, míg az utóbbiaknál mindössze 7,6. Bóna (2019) a hibákat nem elemezve átlagosan 9,4 megakadást adatolt 100 szótagban az 5 éveseknél, és 8,9 megakadást a 7 éveseknél történetmondás során, a különbség nem volt statisztikailag jelentős a két csoport között. Az 5 és 7 éveseknél adatolt megakadások gyakorisága a 9 évesekhez képest statisztikailag kimutathatóan ritkább volt, a 9 éveseknél a gyakoriság átlaga elérte a 13,9 megakadás/100 szótagot. Az elemzés kitért a megakadáskapcsolatban és az önállóan megjelenő megakadások gyakoriságára is, az eredmények szerint nem volt szignifikáns az életkori csoportok között a megakadáskapcsolatok gyakoriságában. Neuberger (2014) 6–13 éves kor közötti gyermekek spontán beszédét vizsgálva a 6 éveseknél 17,5 megakadás/100 szó, a 7 éveseknél 13,7 megakadás/100 szó, míg a 9 éveseknél 17,3 megakadás/100 szó gyakoriságot adatolt (az adatokba beleszámítottak a hibák is). Horváth (2017) vizsgálatában szintén figyelembe vette a bizonytalansági megakadások mellett a hibákat is. A 6 éveseknél 100 szóra vetítve 8,7 darab, a 7 éveseknél 10,2 darab, a 8 éveseknél 11,8 darab megakadást adatolt. Bóna (2015) a különböző beszéd típusok tervezési folyamatait vizsgálta, amihez ugyanazon beszélőktől három beszéd típusban rögzített hanganyagot: 1. interjúhelyzetben produkált spontán beszédet, amikor a gyermekek a saját életükről meséltek, 2. egy képsor alapján elmesélt történetet, illetve 3. egy hallott szöveg visszamondását. A vizsgálatban hat-, kilenc- és tizenhárom éves iskolások vettek részt. Az eredmények szerint a beszéd típus nagyobb hatással volt a megakadások gyakoriságára, mint az életkor. (2. táblázat)

2. táblázat

A megakadások gyakorisága az életkor és a beszéd típus függvényében (Bóna 2015 alapján)

	Interjú	Képsor	Visszamondás
	átlag (szórás)	átlag (szórás)	átlag (szórás)
Megakadás/100 szótag (db)			
6 évesek	8,3 (9,2)	6,0 (3,3)	7,0 (3,5)
9 évesek	7,7 (1,7)	6,6 (4,1)	7,2 (3,9)
13 évesek	6,3 (3,0)	4,0 (3,2)	7,5 (3,4)
Megakadás/100 szó (db)			
6 évesek	15,3 (4,9)	11,0 (5,7)	13,1 (6,5)
9 évesek	14,8 (2,9)	12,3 (7,9)	13,4 (7,4)
13 évesek	12,3 (5,9)	7,0 (5,6)	14,7 (6,3)

A megakadások típusairól általánosságban elmondható, hogy a gyermekek is hasonló megakadásokat produkálnak, mint a felnőttek, legfeljebb az egyes típusok előfordulási aránya különbözik. A szakirodalom szerint egészen kis gyermekek (4 évesek) beszédében még nem vagy alig találunk hezitálást

(Laczko, 1991), ennek a megakadástípusnak a gyakorisága később nő meg és válik a leggyakoribbá a spontán beszédben (Gósy & Neuberger, 2015). Horváth (2006) 6 éves óvodások beszédében az ismétlést találta a leggyakoribbnak (43%), míg hezitálást lényegesen kisebb arányban adatolt (16%). Második osztályos (8 éves) kisiskolások irányított spontán beszédében már a töltelékszó (29,22%) és a hezitálás (28,32%) fordult elő a legnagyobb arányban, míg az ismétlés aránya 9,64%-ra csökkent (Szabó, 2008). A töltelékszók leggyakoribb előfordulási arányát találta Neuberger (2014) is a saját korpuszában, ahol mind az öt vizsgált életkori csoportban (6, 7, 9, 11 és 13 évesek) ez volt a leggyakoribb bizonytalansági megakadás. Ugyanebben a vizsgálatban megfigyelhető az is, ahogy az ismétlések nagy aránya 6 éves kor fölött lecsökken, a hezitálásoké pedig nagymértékben megnő. Gósy (2021) eredményei is megerősítik, hogy a 7 évesekhez képest még nagyobb lesz a töltelékszók gyakorisága a beszédben 10 éves korra. Érdeemes megjegyezni azt is, hogy a töltelékszók a megakadás funkciójuk mellett más fontos szerepeket is betölthetnek a diskurzusban (Crible, 2016), így a gyakoribb előfordulásuk azt is jelezheti, hogy a gyermekek pontosabban elsajátították a felnőttnyelvi társalgások jellemzőit.

Óvodás és kisiskolás gyermekek önkorrektív folyamatai

Relatív kevés ismeretünk van arról, hogy a különböző életkori csoportokban, különösen gyermekkorban hogyan történik az önmonitorozás és önjavítás a beszédben. Erről a nemzetközi szakirodalom is csak sporadikusan ír. Egyes kutatások 3–4 éves gyermekeknél is megfigyelték az önjavítást (Manfra et al., 2016), mások nagyjából 6 éves korra teszik ezen képességnek a kialakulását (Stemberger, 1989). Manfra és munkatársai (2016) azt vizsgálták, hogy hogyan befolyásolja a beszédpartner jelenléte vagy hiánya 3 és 4 éves gyermekek beszédprodukciónak, illetve önmonitorozásának beszéd közben. Az eredményeik szerint a gyermekek mindkét helyzetben (magukban és beszédpartnerrel való beszélgetés során is) produkáltak hibákat és önjavításokat. Több hibát és javítást produkáltak akkor, amikor valakivel beszélgettek, mint amikor magukban beszéltek. Salonen és Laakso (2009) két négyéves finn gyermek beszélgetésében vizsgálta az önmonitorozást. Az önjavításai többsége szerepjáték során jelent meg, és szociálisan motivált volt. Hanley és munkatársai (2016) mondatalkotási feladat során kimutatták, hogy az 5 és 8 éves kor közötti gyermekek az életkor növekedésével egyre kevesebb hibát és nagyobb arányú javítást produkálnak.

Az önjavítási folyamatok részben nyelvspecifikusak is, hiszen az egyes nyelvekben más-más arányban fordulhatnak elő a különböző típusú hibák. Magyar gyermekek beszédét vizsgálva a különböző szerzők azt találták, hogy az eltérő életkorú beszélők más-más arányban javítják a hibáikat. (3. táblázat) Ez az életkor mellett függhet az egyéni jellemzőktől, a beszédtypustól és a megjelenő hibák típusától egyaránt.

3. táblázat

A hibajavítások aránya különböző életkorú gyermekek és fiatal felnőttek beszédében (100% az összes előforduló hiba)

Életkor	Hibajavítás aránya	Forrás
Óvodások	44%	Neuberger (2010)
Óvodások	21,9%	Gósy (2009)
Kisiskolások	58%	Neuberger (2010)
9 éves gyermekek	51,6%	Bóna & Neuberger (2013)
Fiatal felnőttek	56,1%	Bóna & Neuberger (2013)
Fiatal felnőttek	46,2%	Gósy (2009)
Fiatal felnőttek	65,5%	Gyarmathy (2010)
Idősek (csak nők)	37%	Bóna (2011)
Idősek	74,2%	Bóna & Neuberger (2013)

Neuberger (2014) eredményei szerint a leggyakoribb a téves kezdések javítása volt mind az óvodás, mind a kisiskolás korosztályban, de minden, a szóelőhívás nehézségéhez köthető valamilyen megakadás (a téves kezdés mellett a téves szóelőhívás és a “nyelvem hegyén van” jelenség) javítása is nagyarányú volt. Ennek az állhat a hátterében, hogy egy téves szó előhívása nagyobb valószínűséggel vezet kommunikációs zavarhoz a társalgás során, mint mondjuk egy toldalék eltévesztése. Nagy különbség volt a 6 éves óvodások és a többi életkori csoport (7, 9, 11 és 13 éves iskolások) között a grammatikai hibák és a sorrendiségi hibák javításában. Az óvodások szinte nem is javították a grammatikai hibáikat (a javítás aránya 8,6% volt), míg az iskolásoknál ez az arány a többszörösére nőtt (29–50%). Ez az eredmény azt sejteti, hogy óvodás korban még bizonytalanabb a nyelvi tervezés, mint iskolás korban, és a gyermekek nem mindig ismerik fel és tudják javítani a helytelen formákat. Ezzel szemben a sorrendiségi hibáikat az óvodások 73,9%-ban javították, míg az iskolások 33,3–54,6%-ban. A szerző ezt azzal magyarázza, hogy az idősebb gyermekek már nem tartják olyan feltűnőnek ezeket a hibákat, hogy javítanák őket, míg az óvodásoknak még sokszor problémát jelent a szerialitás megfelelő észlelése, ezért jobban odafigyelnek erre a hibatípusra.

Az önjavítási stratégiák is változnak, ahogy a gyermekek egyre idősebbé válnak. Bóna (2021) 5 éves gyermekek beszédében nem talált azonnali hibajavítást, míg a 9 éveseknél is csak nagyon kicsi arányban, addig a fiatal felnőttek javításainak 42%-a azonnali javítás volt. A gyermekek kevésbé képesek arra, hogy miközben beszélnek, párhuzamosan megtervezzék a hiba javítását, ezért inkább előbb leállítják a hibás közlést, és szignifikánsan hosszabb néma szünetet tartanak, amíg a javítás tervezése megtörténik. Szemben a felnőttekkel, akik inkább a folyamatosságra törekedve (lásd az elméletet) később állítják le a hibás közlést, és rövidebb szünetet tartanak a tervezés befejezése és a hiba javítása előtt.

A beszéd folyamatosságának zavarai

A beszéd folyamatosságának zavarai közé azok a zavarok tartoznak, amelyekre egyrészt a megakadások atipikus gyakorisága, illetve egyes megakadásoknak a tipikustól nagyobb arányú előfordulása, másrészt a tempó átlagtól gyorsabb vagy lassabb volta, és/vagy atipikus beszédritmus jellemző. Ezek a dadogás és a hadarás, amelyek együtt is megjelenhetnek. Amíg a dadogásra mindenki azonnal felfigyel, addig a hadarás az óvoda-iskola átmenet időszakában még nem feltűnő, illetve nem szűrik ki. Mindkét zavar súlyos hatással lehet a beszélő személyiségére, ráadásul a hadarás nyelvi zavar is, amely több kommunikációs csatornán megjelenik, ezért érdemes fokozottan odafigyelni rájuk már az első tünetek megjelenésekor.

Összefoglalás

Összefoglalásként elmondható, hogy mind a beszédtempót, mind a megakadásjelenségek gyakoriságát számos tényező befolyásolja, ezek közül az életkor csupán egyetlen faktor. Általánosságban elmondható, hogy az artikulációs szervek ügyesedésével, a szókinccs gyarapodásával és a nyelvi tudatosság fejlődésével a tempó gyorsul, bár a különböző beszéd típusokban nagyon hasonló lehet az óvodások és az iskolások beszéd- és artikulációs tempója. A megakadások gyakoriságát is nagymértékben befolyásolják az életkortól eltérő tényezők (például beszéd típus, beszéd téma, nagy egyéni különbségek), így csak óvatos megállapításokat tehetünk. A témától és a feladattól függően eltérő, hogy a kisebb vagy a nagyobb gyermekek beszédében találunk-e több megakadást, bár a nagyobb gyermekek komplexebb közléseiben több megakadás előfordulása várható, mint a kisebbekben. A típusokban is nagy különbségek lesznek: az óvodások inkább az ismétlést, a kisiskolások pedig a töltelékszókat és a hezitálásokat részesítik előnyben a tervezés során fellépő nehézségeik feloldására. A hibajavítások vizsgálata rávilágított arra, hogy bár egész kicsi korban képesek a gyermekek az önjavításra, a javítási stratégiák is fejlődnek gyermekkorban, valamint még 9 éves korban is különböznek a felnőttekétől. Mindezen eredmények fényében tehát elmondható, hogy a tempó és a beszéd folyamatosság vizsgálatakor az életkor mellett számos egyéb tényezőt is figyelembe kell venni gyermekkorban is.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány megírását a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal támogatásával, az ELTE Tematikus Kiválósági Program „Közösségépítés: család és nemzet, hagyomány és innováció” elnevezésű pályázata támogatta.

Irodalom

- Amir, O. & Grinfeld, D. (2011). Articulation rate in childhood and adolescence: Hebrew speakers. *Language and Speech*, 54(2), 225-240. <https://doi.org/10.1177/0023830910397496>
- Aoyama, K., Akbari, C. & Flege, J. E. (2016). Prosodic characteristics of American English in school-age children. In *Proceedings of Speech Prosody* (pp. 572-576). <https://doi.org/10.21437/SpeechProsody.2016-117>
- Bóna, J. (2011). Önkorrektációs folyamatok a spontán beszédben–az életkor és a beszéd típus függvényében. In Navracsics, J. & Lengyel, Zs. (Eds.), *Lexikai folyamatok egy-és kétnyelvű közegben* (pp. 19-26). Tinta Könyvkiadó.
- Bóna, J. (2015). 6–13 éves iskolások megakadása különböző beszéd típusokban. *Anyanyelv-pedagógia*, 8(2). <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=569>
- Bóna, J. (2018). Disfluencies and disfluency clusters in cluttered, stuttered and typical speech. *Beszédkutatás*, 26, 221-235.
- Bóna, J. (2019). Megakadéskapcsolatok és komplex megakadások óvodások és kisiskolások beszédében. In Bóna, J. & Horváth, V. (Eds.), *Az anyanyelv-elsajátítás folyamata hároméves kor után* (pp. 259-272). ELTE Eötvös Kiadó.
- Bóna, J. (2021). Self-monitoring in children's speech. In Bóna, J. (Ed.), *(Dis)fluencies in children's speech*. Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789634547099>
- Bóna, J. & Neuberger, T. (2013). A spontán beszéd önellenőrzési folyamatainak életkor-specifikus sajátosságai. *Magyar Nyelv*, 108(4), 426-440.
- Bóna, J. & Váradí, V. (2021). A beszédtempó és az artikulációs tempó gyermekek és kamaszok beszédében a beszéd típus és a mértékegység függvényében, *Magyar Nyelvőr*, 145(1), 44-59. <https://doi.org/10.38143/Nyr.2021.1.44>
- Cribble, L. (2016). Discourse markers and disfluencies: Integrating functional and formal annotations. In *Proceedings of the LREC 2016 Workshop ISA-12* (pp. 38-45). Kiadó.
- Fletcher, J. (2010). The prosody of speech: Timing and rhythm. In Hardcastle, W. J., Laver, J. & Gibbon, F. E. (Eds.), *The handbook of phonetic sciences* (pp. 521-602). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781444317251.ch15>
- Gósy, M. (2004). *Fonetika, a beszéd tudománya*. Osiris Kiadó.
- Gósy, M. (2005). *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó.
- Gósy, M. (2009). Önjavítási stratégiák a beszédben gyerekeknél és felnőtteknél. In Bárdosi, V. (Ed.), *Quo vadis philologia temporum nostrorum* (pp. 141-150). Tinta Könyvkiadó
- Gósy, M. (2012). *Sorozatmegakadások mintázata a spontán beszédben*. *Beszédkutatás* 20, 107-131.
- Gósy, M. (2021). Filled pauses and fillers in children's and adults' spontaneous speech. In Bóna, J. (szerk.), *(Dis)fluencies in children's speech*. Paper: m873dfics_26#m873dfics_26

- Gósy, M. & Neuberger, T. (2015). Megakadásjelenségek és anyanyelv-elsajátítás. In Gósy, M. (Ed.), *Diszharmóniás jelenségek a beszédben* (pp. 49-83). MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Gyarmathy, D. (2010). A beszédellenőrzés működése alkoholos állapotban. In Bárdosi, V. (Ed.), *Világkép a nyelvben és a nyelvhasználatban* (pp. 125-135). Tinta Könyvkiadó.
- Gyarmathy, D. (2015). Diszharmóniás jelenségek, megakadások a beszédben. In Gósy, M. (Eds.), *Diszharmóniás jelenségek a beszédben* (9-48). MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Gyarmathy, D., & Horváth, V. (2018). A néma szünetek sajátosságai óvodások és kisiskolások spontán beszédében. *Beszéd kutatás*, 26(1), 134-155.
- Hanley, J. R., Cortis, C., Budd, M. J. & Nozari, N. (2016). Did I say dog or cat? A study of semantic error detection and correction in children. *Journal of experimental child psychology*, 142, 36-47. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.09.008>
- Heeman, P. A., McMillin, A. & Yaruss, J. S. (2006). An annotation scheme for complex disfluencies. In *INTERSPEECH*. <https://doi.org/10.21437/Interspeech.2006-55>
- Henry, L. A. (1994). The relationship between speech rate and memory span in children. *International Journal of Behavioral Development*, 17(1), 37-56. <https://doi.org/10.1177/016502549401700103>
- Horváth, V. (2006). A spontán beszéd és a beszédfeldolgozás összefüggései gyerekeknél. *Beszéd kutatás*, 14, 134-146.
- Horváth, V. (2010). Filled pauses in Hungarian: Their phonetic form and function. *Acta Linguistica Hungarica (Since 2017 Acta Linguistica Academica)*, 57(2-3), 288-306. <https://doi.org/10.1556/ALing.57.2010.2-3.6>
- Horváth, V. (2016). Kisiskolás gyermekek spontán beszédének jellemzői. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 16(1). [doi:http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2016.1.002](http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2016.1.002)
- Horváth, V. (2017). Megakadásjelenségek és időzítési sajátosságaik 6–9 éves gyermekek spontán narratíváiban. In Bóna, J. (Ed.), *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban* (pp. 97-120). ELTE Eötvös Kiadó.
- Hubbard, C. P. & Yairi, E. (1988). Clustering of disfluencies in the speech of stuttering and nonstuttering preschool children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 31(2), 228-233. <https://doi.org/10.1044/jshr.3102.228>
- 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* (pp. 139-151). HAS Research Institute for Linguistics.
- LaSalle, L. R. & Conture, E. G. (1995). Disfluency clusters of children who stutter: Relation of stutterings to self-repairs. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 38(5), 965-977. <https://doi.org/10.1044/jshr.3805.965>
- Levelt, W. J. (1983). Monitoring and self-repair in speech. *Cognition*, 14(1), 41-104. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90026-4](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90026-4)

- Levelt, W. J. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. MIT press.
- Lickley, R. J. (2015). Fluency and Disfluency. In Redord, M. A. (Ed.), *The handbook of speech production* (pp. 445-474). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118584156.ch20>
- Manfra, L., Tyler, S. L. & Winsler, A. (2016). Speech monitoring and repairs in preschool children's social and private speech. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 94-105. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.004>
- Markó, A. (2017). Hangtan. In Imrényi, A., Kugler, N., Ladányi, M., Markó, A., Tátrai, Sz. & Tolcsvai Nagy, G.(Ed.), *Nyelvtan* (pp. 75-206). Osiris Kiadó.
- Neuberger, T. (2010). Korrekciós folyamatok gyermekek spontán beszédében. *IV. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia tanulmánykötete*, 112-123.
- Neuberger, T. (2014). *A spontán beszéd sajátosságai gyermekkorban. Beszéd – Kutatás – Alkalmazás* 4. ELTE Eötvös Kiadó.
- Redford, M. A. (2013). A comparative analysis of pausing in child and adult storytelling. *Applied Psycholinguistics*, 34(3), 569–589. <https://doi.org/10.1017/S0142716411000877>
- Robb, M. P., Sargent, A. & O'Beirne, G. A. (2009). Characteristics of disfluency clusters in adults who stutter. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 34(1), 36-42. <https://doi.org/10.1080/14015430902748519>
- Roberts, P. M., Meltzer, A. & Wilding, J. (2009). Disfluencies in non-stuttering adults across sample lengths and topics. *Journal of communication disorders*, 42(6), 414-427. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2009.06.001>
- Roodenrys, S., Hulme, C. & Brown, G. (1993). The development of short-term memory span: Separable effects of speech rate and long-term memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56(3), 431-442. <https://doi.org/10.1006/jecp.1993.1043>
- Salonen, T. & Laakso, M. (2009). Self-repair of speech by four-year-old Finnish children. *Journal of Child Language*, 36(4), 855–882. <https://doi.org/10.1017/S0305000908009240>
- Seyfeddinipur, M., Kita, S. & Indefrey, P. (2008). How speakers interrupt themselves in managing problems in speaking: Evidence from self-repairs. *Cognition*, 108(3), 837-842. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2008.05.004>
- Shriberg, E. E. (1994). *Preliminaries to a theory of speech disfluencies*. Doctoral dissertation, University of California, Berkeley.
- Stemberger, J. P. (1989). Speech errors in early child language production. *Journal of Memory and Language*, 28(2), 164-188. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(89\)90042-9](https://doi.org/10.1016/0749-596X(89)90042-9)
- Szabó, K. (2008). Megakadási jelenségek nyolcévesek spontán beszédében. *Anyanyelv-pedagógia* 1(2). <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=56>
- Tetnowski, J. A. & Scott, K. S. (2010). Fluency and Fluency Disorders. In Damico, J.

- S., Müller, N., Ball, M. J. (eds.), *The Handbook of Language and Speech Disorders* (431–454). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444318975.ch19>
- Vakula, T. (2013). Kísérlet a munkamemória, a szókincs és a szövegértés összefüggéseinek a jellemzésére 3–8 éves korban. *Anyanyelv-pedagógia*, 5(3). <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=468>
- Vakula, T. (2020). *A beszédprodukción és a beszédpercepció fejlődése 5–7 éves korban*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Vakula, T. & Krepesz, V. (2018). Egyéni sajátosságok vizsgálata a spontán beszéd temporális szerkezetében. In Magyar, S. & Bartha, K. (Eds.), *Nyelv – nyelvközösség – közösségi perspektíva* (pp. 45-58). Partium Kiadó.
- Walker, J. F. & Archibald, L. M. (2006). Articulation rate in preschool children: a 3-year longitudinal study. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41(5), 541-565. <https://doi.org/10.1080/10428190500343043>



Bóna, J.**Temporal factors, disfluencies and self-correction
of speech of preschoolers and schoolchildren**

This study shows how speech rate, articulation rate, pausing, and the occurrence of disfluencies vary from preschool to early school age. It introduces the key terms for the topic and then shows, based on the results of several studies, that both temporal features and the occurrence of disfluencies are influenced by a number of factors, of which age is only one. For this reason, while it can be said that, in general, the speech of older children is faster and contains more disfluencies and shorter pauses than that of younger children, it is also possible that, in certain speech types or because of substantial individual variations between children, the speech and articulation rate and the fluency of speech of preschoolers and schoolchildren do not differ.

Keywords: speech rate, pauses, self-correction, child language



Bóna Judit: <https://orcid.org/0000-0003-2369-1636>



Hogyan beszélgetnek a gyerekek? A társalgási készségek 5–7 éves kor között

Hámori Ágnes

Nyelvtudományi Kutatóközpont, Nyelvtechnológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Intézet

Absztrakt

A gyermekkori társalgások vizsgálata napjainkban a gyermeknyelvi kutatások egyik fontos területévé vált. A társalgás, vagyis a társas interakcióban folyó beszélgetés a nyelvhasználat egyik központ formája, melyhez sajátos készségek kapcsolódnak; ezek a nyelv ismerete mellett azt is magukba foglalják, hogyan használjuk a nyelvet a mindennapi társas helyzetekben. A kutatások szerint az 5-7 éves kor a társalgási készségek szempontjából kiemelkedően fontosnak számít, amelyet lényeges változások jellemeznek. A tanulmány első része összefoglalót ad a gyermekkori társalgásokkal kapcsolatos legjelentősebb kutatásokról, érintve a szociolingvisztikai, pszicholingvisztikai és fejlődéses pragmatikai munkákat is. A második rész az 5–7 éves gyermekek társalgásainak fő jellemzőit tekinti át, többek közt a beszélőváltás, a beszédaktusok, a háttércsatorna-jelzések, a koherencia eszközök és a társalgásbeli javítás jelenségei terén.

Kulcsszavak: társalgás, gyermekkori társalgási készségek, diskurzuskompetencia, nyelvfejlődés, interakcióbeli nyelvhasználat

Bevezetés¹

A társalgás – vagyis a mindennapi társas helyzetekben két vagy több személy közt létrejövő beszélgetés – és az ehhez kapcsolódó készségek témaköre sokáig kevés figyelmet kapott a gyermeknyelvi kutatásokban, az utóbbi évtizedekben azonban egyre jobban előtérbe kerül. Számos pszichológiai és pszicholingvisztikai elmélet ma a társalgást kulcsfontosságúnak tekinti a gyerekek nyelvi fejlődésében, kiemelve, hogy „a nyelvet a társalgás közegében sajátítjuk el” (Clark, 2009, p. 5), és „a nyelvek elsajátítása csak a kommunikáció tágabb folyamataiból kiindulva érhető meg” (Tomasello, 2009, p. 70). A korábbi gyermeknyelvi kutatásokban is voltak már a természetes

¹ Köszönettel tartozom Bartha Csillának értékes szakmai tanácsaiért és az általa vezetett kutatások inspiráló szellemi közegéért, Gyenge Juditnak a pszichodiagnosztikai mérőeszközök kapcsán nyújtott segítségéért, valamint a kézirat névtelen lektorainak hasznos és konstruktív megjegyzéseikért. A tanulmányban fennmaradó esetleges hibákért a felelősség kizárólag a szerzőt terheli.



nyelvhasználat megfigyelésére támaszkodó munkák, de ezek ritkán érintettek társalgási jelenségeket, és módszereik sem voltak alkalmasak ezek pontos dokumentálására (Gósy, 2017). A technikai fejlődés és a modern társalgás-kutatás kialakulása révén azonban megteremtődtek a módszertani lehetőségek a gyermeknyelvi társalgások átfogó elemzéséhez, megindult az ezekhez kötődő készségek vizsgálata, és az elmúlt évtizedekben a gyermeknyelv-kutatás egyik legrohamosabban fejlődő területévé vált.

A *társalgási készségek* (más néven diskurzuskompetencia vagy interakciós készségek) fogalma a kommunikatív vagy pragmatikai kompetencia tágabb területén belül azokat a készségeket jelöli, amelyek a társas helyzetekben megvalósuló beszélgetésekhez kapcsolódnak. Ilyen például, hogy tudjuk, hogyan kezdeményezzünk, tartsunk fenn és zárjunk le egy beszélgetést, mikor vegyük át beszédpartnerünktől a szót, hogyan kérdezzünk, meséljünk el egy történetet, viccelődjünk vagy vitázzunk; egyben ide tartozik a társalgás egységességének megtartása, a figyelem jelzése, a partner reakciójához igazodó javítások, vagy a helyes megszólítási és köszönési formák alkalmazása egyaránt. Ezekről számos kutatás született az elmúlt évtizedekben (például Ochs & Schieffelin, 1983; Ninio & Snow, 1996; Casillas, 2014; magyarul Lengyel, 1985; Réger, 1990; Boronkai, 2021; bővebben lásd alább); bár legtöbbször a kisgyermekkorral foglalkozott, az 5 éves és idősebb gyerekek társalgásait is sokan vizsgálták, rámutatva, hogy a diskurzuskompetencia szempontjából az 5–6 éves kor – és az utána következő néhány év – is lényeges időszaknak számít.

A társalgási készségek alapjait 6 éves korukra elsajátítják a gyerekek, azonban ezek fejlődése ekkor még nem zárul le; sőt, sok kulcsfontosságú folyamatra éppen a kisiskolás- és kamaszkorban kerül sor. Ebben meghatározó szerepe van egyrészt az iskolai explicit és implicit oktatásnak, másrészt azoknak az újfajta társas helyzeteknek és diskurzusoknak, amelyekkel a gyermek ezekben az években találkozik. A társalgási készségek fejlődése ezekben és ezek által történik, elválaszthatatlanul összefonódva a kognitív fejlődéssel és a szociális kompetencia alakulásával (Lengyel, 1985). Ezeknek a folyamatoknak a részleteiről azonban jelenleg még keveset tudunk – a gyermekek társalgásainak vizsgálata az egyik fő eszköz megismerésükhöz.

A gyerektársalgások témaköre fontos tehát a nyelvészet és a pszichológia tudományterületeihez köthető alapkutatások, továbbá számos alkalmazott terület számára egyaránt, mint például az iskolai mérések és oktatásmódszertan, a pszichológiai és gyógypedagógiai mérések, vagy a különféle nyelvi és nem nyelvi zavarok (például társas kommunikációs zavar, autizmus spektrum zavar) területeinek diagnosztikája. Másrészt tágabb, módszertani jelentősége is van: számos más jelenség (például a kognitív készségek vagy a társas viselkedés) vizsgálatát is segítheti a hétköznapi verbális interakciók elemzése, és az a jellegzetes interakció- és kommunikációközpontú megközelítésmód, valamint elméleti-módszertani keretek, amelyek a társalgáskutatásban az elmúlt évtizedekben kialakultak.

A jelen tanulmány ebben a témakörben az 5–7 éves kor közötti gyermekek társalgásainak, társalgási készségeinek főbb jellemzőit mutatja be a legfontosabb magyar és nemzetközi kutatások alapján. A tanulmány első fele ismerteti a gyermekkori társalgásokkal kapcsolatos főbb kutatási előzményeket, fogalmakat és elméleti alapokat, kitérve a szociolingvisztikai, pszicholingvisztikai és pragmatikai háttérű munkákra. A második rész bemutatja az 5–7 év közötti életkori szakaszban jellemző legfontosabb társalgási készségeket, elsősorban a magyar kutatások eredményeit, valamint saját gyűjtésből származó megfigyelések és példák alapján. A tanulmány rövid összeggzéssel zárul.

Társalgás gyermekkorban: kutatási előzmények és módszerek

Kutatási előzmények

A gyermekek társalgásait – a felnőttekéhez hasonlóan – sokáig nem vizsgálták kiterjedt kutatások. Az 1970-es években azonban a nyelvészetben és más tudományterületeken is megnőtt az érdeklődés a természetes nyelvhasználat és a hétköznapi helyzetekben megvalósuló beszélgetések iránt – utóbbiakat nevezi a szakirodalom *társalgásnak* (az angol „conversation” vagy „talk-in-interaction” megfelelőjeként). Megindult a társas interakciók és az ezekben folyó társalgások szisztematikus vizsgálata, és számos társalgás- és diskurzuselemző irányzat jött létre; ezek a beszélgetéseket a társas tevékenység keretében, azzal egységben közelítették meg, részletesen kidolgozott elméleti-módszertani keretekre támaszkodva, mint például a beszédetnográfia (Hymes, 1974) vagy a konverzációelemzés (Sacks et al., 1974) (bővebben lásd alább). Ezzel egyidejűleg megerősödtek a szociolingvisztikai, valamint a nyelvészeti pragmatikai kutatások, amelyek más-más szempontból szintén a nyelv társas használatával foglalkoztak; ezek nemcsak a társalgáshoz kapcsolódtak, de annak vizsgálatát is segítették.

A gyermekek beszélgetései felé is egyre több kutatás fordult, megkezdődött ezek jellemzőinek és a hozzájuk kapcsolódó készségeknek a feltárása. Ebben két főbb vonulat emelkedett ki: a szociolingvisztikai háttérű kutatások, valamint a pszichológiai kiindulású és érdeklődésű munkák.

A *szociolingvisztikai vonulaton* belül az egyik meghatározó csoportot az *antropológiai* vagy *beszédetnográfiai* kutatások alkotják. Ezek az egyes közösségekben jellemző kulturális sajátosságok, szokások, gyakorlatok feltárását helyezik a központba, ezek keretében vizsgálják a nyelvelsajátítást és a gyermekekkel folyó diskurzusokat. Ide tartoznak a pragmatikai fejlődés kutatását és a fejlődéses szociolingvisztikát megalapozó első, nagyhatású munkák, különösen Ochs, Schieffelin, Ervin-Tripp, Snow és Heath kutatásai (például Ervin-Tripp & Mitchell-Kernan, 1977; Ochs & Schieffelin, 1983; Heath, 1983; Pan & Snow, 1999; Duranti et al., 2012). Ők különböző kultúrákban – például a Pápua Új-Guineában élő kaluliknál, a szamoa társadalomban, valamint holland és amerikai közösségekben – figyelték meg a

mindennapi élet helyzeteit, főleg az anya és kisbabája, illetve a gyermekek és felnőttek közti társalgásokat, és a nyelvelsajátítás számos sajátosságát és különböző útját tárták fel. Bemutatták, hogy a nyelvelsajátításnak kultúrafüggő jellemzői is vannak, és nemcsak a nyelv, hanem egy kulturális szabályrendszer elsajátítását jelenti. Vagyis a nyelvelsajátítás egyben nyelvi szocializációt is magába foglal: így az adott kultúrában érvényes nyelvhasználati szokások (például udvariassági normák, megszólítások), beszédmódok, vagy az ott jellemző nyelvi műfajok – mint például az ugratás, a történetmesélés, az ünnepi beszéd, a viccmondás vagy a veszekedés – elsajátítását. Magyar nyelven betekintést ad ebbe Réger Zita *Utak a nyelvhez* című könyve (Réger, 1990) továbbá Réger (1995), Bartha (2002) és Szalai (2013) munkái.

Egy másik, szintén nagyhatású irány ebben a vonulatban a *nyelvészeti konverzációelemzéshez* (más néven *társalgáselemzéshez*) kötődik (Sacks et al., 1974). Ennek központjában a társalgások alapvető szerveződése áll: főleg a beszélőváltások és fordulók, a szekvenciák (például kérdés-válasz pár) és a társalgásbeli javítás jelenségei, melyeket a beszélgetések felvétele és részletes lejegyzése alapján elemeznek. Számos kutatás született a konverzációelemzés keretében a gyerekek társalgásairól, elsősorban a beszélőváltások jellemzőiről, a közbevágásokról vagy szünetekről különböző életkorban (Casillas, 2014; Filipi, 2014; magyarul Boronkai, 2011, 2019); továbbá a beszédpartner társalgásbeli szerepéről vagy a gyermekek hibajavítási stratégiáiról, valamint arról, hogy a gyerekek milyen értelmezésekre támaszkodnak a fordulataik megalkotása során (Gardner & Forrester, 2010; Bateman & Church, 2017).

Lényeges kutatások folytak továbbá *interakciós szociolingvisztikai* keretben is, elsősorban az intézményes diskurzusokra és az azokban megjelenő szerepekre, beszédmódokra fókuszálva; ezek többek között a gyerekek iskolai interakcióit vizsgálták, például az osztálytermi diskurzusszabályok elsajátítását vagy a diákok diskurzusstratégiáit bemutatva (Geekie & Raban, 1994), vagy a gyerekek érvelését elemezve (Arendt, 2015).

A másik fő vonulatot a *pszichológiai kiindulású*, pszicholingvisztikai kutatások alkotják, melyek elsősorban az egyéni nyelvelsajátítás és a pragmatikai kompetencia fejlődése szempontjából foglalkoznak a gyerektársalgásokkal és az ezekhez kötődő készségekkel; ilyenek különösen Ninio és Snow (1996), Clark (2009) és O'Neill (2014; O'Neill et al., 2009) munkái. Ezek érintik a szűkebben vett konverzációs jelenségeket (beszélőváltás, párszekvenciák), a pragmatika hagyományos kérdésköreit (beszédaktus-használat), valamint a társalgás szövegszintű és szociokulturális aspektusait (koherenciateremtés, udvariasság) egyaránt. Ide tartoznak olyan kutatások is, amelyek a gyermekek beszélőváltásainak jellemzőit – főleg a szóátvétel gyorsaságát és típusát – mérik, és ennek tényezőit elemzik (Garvey & Berninger, 1981; Casillas et al., 2016); valamint kognitív pszichológiai vizsgálatok, például a figyelem társalgásbeli szerepéről (Tomasello, 2009). Az antropológiai és a fejlődéses pszicholingvisztikai kutatások között nincsen éles határ: mindkettő megközelítéshez több kutatás kapcsolódik (például Keenan, 1974; Cook-Gumperz et al., 1986; Blum-Kulka & Snow, 2002).

A beszélgetések elemzése továbbá mint *módszer* alkalmas más készségek vagy az általános nyelvi kompetencia interakcióbeli vizsgálatára is; erre támaszkodik több széleskörű kutatás is, így vizsgálva például a nyelvi készségeket a későbbi olvasási nehézségek jeleinek előzetes felismerése céljából (DeThorne et al., 2010; Canfield et al., 2016).

A fenti kutatások közös vonása, hogy alapjukat kötetlen beszélgetések interakcióbeli, vagyis társas kommunikációs helyzetben történő megfigyelése és elemzése adja. Jelen tanulmány, a társalgási fókuszra való tekintettel, elsősorban az ilyen jellegű munkákra támaszkodik.

A gyermekkori társalgás kérdéskörét ugyanakkor *más módszerű és háttérű kutatások* is érintik. Lényeges terület ez például a *kétnyelvűségi*, az *interkulturális pragmatikai*, valamint az *idegennyelv-oktatási* kutatásokban. A két- vagy többnyelvű gyermekek társalgásainak elemzése azt mutatja, hogy számukra az alapvető társalgási készségek közé tartozik a nyelvek közötti választásra és a kódváltásra (vagy annak kerülésére) való képesség is, kontextustól és beszédpartnertől függően (Navracsics, 2000). Szintén kétnyelvű gyermekek társalgásait vizsgálja Schmidt (2021), a narratívák szerveződését és a nyelvi kompetenciákat elemezve (Schmidt, 2021). Az interkulturális pragmatika és idegennyelv-oktatás számára pedig főleg az egyes nyelvekre jellemző társalgási jellegzetességek – például a beszédaktusok (kérés, üdvözlés, bocsánatkérés) vagy tipikus társalgási fordulatok – állnak a központban, az explicit vagy implicit oktatás és a tanult nyelven való diskurzuskompetencia kialakítása céljából (Somos, 2017).

Az *iskolai és pszichológiai mérések*, továbbá a *gyógypedagógia*, és az *atipikus fejlődés* kutatása – különösen a gyermekkori nyelvi, társas kommunikációs és autizmus spektrum zavarok – szempontjából is fontos a gyerektársalgások vizsgálata (vö. O’Neill, 2014; Fujiki & Brinton, 2017; Simó & Falvai, 2020); mind az életkori kommunikációs jellemzők feltárása, mind maga az interakció megfigyelése mint módszer (vö. Ivaskó, 2013). Számos mérőeszközben kap kiemelt szerepet a társas interakcióbeli kommunikáció jellemzése: például az autizmus spektrum zavar diagnosztikájához Magyarországon is használt ADOS-vizsgálatban (Autizmus Diagnosztikus Observációs Séma), vagy a szintén alapvetőnek számító AQ-kérdőívben (Autizmus Spektrum Kvóciens) (Simó & Falvai, 2020). A társas kommunikációs zavar kapcsán lásd Svindt és Lukács (2019) tanulmányát is. Magyar nyelven egyaránt vannak a társalgáshoz kapcsolódó mérőeszközök, fejlesztések: például a 3–14 éves gyerekek kommunikatív nyelvhasználatát vizsgáló teszt (Balázs (2010), vagy a 10–19 évesek szociális kommunikációs képességének mérésére kialakított mérőeszköz (Gál, 2015). A fejlesztést segíti a szociális készségeket fejlesztő iskolai tréningprogram is (Szabó & Tápai, 2015). A pragmatikai készségek és a kommunikációs képesség zavarainak vizsgálatához kapcsolódnak továbbá más kiindulású, *formális pragmatikai* kutatások is, többek között a zavarok formális pragmaszemantikai leírását adva (Viszket et al., 2019).

Végül a gyermekkori társalgási készségek kapcsán ki kell emelni a *kísérletes pragmatikai kutatásokat* is: bár módszereik eltérnek a társalgáskutatásokban használtaktól, ezek is számos módon segítik a társalgások megismerését. Lényegesek például a beszédaktusok megértésével kapcsolatos eredmények, melyek szerint 3 éves korban a gyerekek beszédaktus-értése még csak részlegesen sikeres, 6 éves korban azonban már szinte a felnőttekhez hasonló szintű (Balázs et al., 2019). Az ironia megértése nehezebb: ez még 7–8 évesek számára is általában nehézséget jelent (Babarczy & Szűcs, 2019). Hasonló eredményeket kapott az idiomatikus (nem szó szerinti) nyelvhasználat vizsgálatában Schnell (2020), feltárva, hogy ennek képessége szintén „viszonylag késői mérföldkő a nyelvelsajátítás folyamatában, s kifejlődése még hosszan az iskoláskorba nyúlik” (Schnell, 2020, p. 91); ez összefügg mind a tudatelméleti képességgel, mind a társas interakciókkal. A nézőpontváltásra való képességet vizsgálta óvodásoknál Svindt (2017) eredményei szerint 5,5 éves kor körül ez a képesség jelentős fejlődési ugrást mutat. Más társalgásbeli jelenségről is vannak kísérletes kutatások: például a gyerekeknek szóló mesemondás közben használt megértéstsegítő, osztenzív beszélői jelzések szerepét mutatja be Papp és Ivaskó (2017) kutatása, vagy a gyermekhumor és a mentalizációs képesség összefüggését Schnell (2016) tanulmánya. Mindezek számos ponton kiegészítik vagy bővítik a társalgásra vonatkozó, beszélgetéselemzésen alapuló eredményeket, és rámutatnak az 5–6 éves kor kiemelt szerepére.

Magyar kutatások a gyermekek társalgásáról

Magyar viszonylatban még kevés az olyan kutatás, amely természetes beszélgetések alapján, célzottan a gyermekkori társalgásokat vizsgálja, de néhány alapozó munka már született e téren. Lengyel a gyermekkori dialógusok alapvető szerveződését és jellemzőit mutatta be (Lengyel, 1985, 1995), Réger beszélésnéprajzi munkáiban a nyelvi szocializáció útjait, a gondozói beszéd és az anya-gyermek diskurzusok jellegzetességeit írta le (Réger, 1990, 1995), Pap és Pléh vizsgálata pedig a kisiskolások diskurzuskészségei – főleg a szituációfüggetlen beszéd – és szociális háttérük közötti összefüggésekre világított rá (Pap & Pléh, 1972).

Az újabb vizsgálatok főleg az óvodás korosztállyal foglalkoztak. A családi, szociokulturális háttér szerepét vizsgálva Hugyecz és Krepsz (2011) családban élő, valamint állami gondozott óvodás gyermekek interakcióit hasonlították össze, jelentős különbségeket tárva fel nyelvi-kommunikációs készségeik között (Hugyecz & Krepsz, 2011). Boronkai konverzációelemzési keretű munkái (Boronkai, 2011, 2019, 2021) bemutatják többek között az anya mint beszédpartner szerepét, valamint a társalgás jellemzőit különböző életkorban; például, hogy a kétéves gyermekeknél már működnek az alapvető konverzációs készségek (beszélőváltás, beszédjog átvétele), ismerik a szomszédsági párok és együttműködés elemi szabályait, és képesek hibáik

javítására. Óvodások beszélgetéseit elemezve hasonló eredményeket kapott Krepsz (2012), rámutatva, hogy 3 és 6 éves kor között nagy fejlődés figyelhető meg a szekvenciális szerveződés, valamint az udvariassági és pragmatikai szabályok terén. Fonetikai méréseket is végzett óvodások beszélőváltásairól Szabó és Tóth (2012), a felnőttekéhez képest hosszabb váltáskori hallgatásokat és több közbevágást adatolva.

Az óvodás gyermekek diskurzusjelölőit vizsgálva Kondacs (2018), elsősorban a *hát* gyakori használatát tárva fel (részletesebben lásd alább a társalgási készségeknél). Társalgási jelenségeket is elemez Mátyus az általa gyűjtött Magyar Óvodai Nyelvi Korpuszon, például a gyerekek beszédstílusát és konverzációs stratégiáit ismertetve (Mátyus, 2015). Pléh Caba pedig kognitív pszichológiai megközelítésben ír a kora gyermekkori társalgás alapvető jelenségeiről, például a dialógusszerkezet beszéd előtti megjelenéséről, a szerepváltásokról, a tekintetkövetésről, vagy az utánzás fontosságáról (Pléh, 1985, 2015).

A nagyobb gyermekek diskurzuskompetenciájáról egy rövid áttekintést ad Neuberger (2014), elsősorban a fő tendenciákat jellemezve. Egy longitudinális esettanulmányban Hámori (2021) két gyermek 6 és 8 éves kori társalgását hasonlítja össze, bemutatva többek között a változásokat a koherencia terén és a társalgásszervezési eszközök használatában. Ugyanő 6 évesek beszélgetéseiben a metanyelvi-metapragmatikai tudatosság jelzéseit elemzi, feltárva, hogy ezek már a közös figyelem és a metanyelvi tudatosság magas fokát tükrözik (Hámori, 2019). A diskurzusjelölő-használat életkori jellegzetességeit vizsgálta középiskolások társalgásaiban Markó és Dér (2011), illetve a hűmmögéseket Markó, Grácsi és Imre (Markó et al. 2010). Születtek elemzések középiskolások iskolai interakcióiról is: Schirm szintén a diskurzusjelölő-használatot elemzi náluk, főleg a *hát*, az *ugye* és a *mondjuk* használatát írva le (Schirm, 2015). Asztalos az osztálytermi diskurzuselemzés keretében a diákok tanórai beszédfordulóinak jellemzőit, - például azok hosszát és funkció szerinti típusait - vizsgálta: bemutatja, hogy a diákok megszólalásai a tanórákon legtöbbször nagyon rövidek és többnyire csak információmegosztó funkciójúak, ami nem előnyös a nyelvi, társalgási kompetencia fejlesztése szempontjából (Asztalos, 2020).

Közvetetten a gyermekek társalgásához kapcsolódik a beszéd kutatások egy része is; bár ezek többnyire monologikus beszéden alapulnak, a diskurzuskompetencia jellemzését is segítik. Ilyenek – a teljesség igénye nélkül - a különböző beszéd típusokra, valamint a szünetekre vonatkozó kutatások (Horváth, 2017; Gyarmathy & Horváth, 2018; Bóna, 2019), az egyes életkori szakaszokban jellemző megnyilatkozáshossz leírása (Bóna, 2019), vagy a gyerekek narratíváinak vizsgálata (Murányi, 2020).

A társalgási készségek vizsgálata – elméleti és módszertani háttér

A társalgási készségek köre

A társalgáshoz kötődő készségekről a szakirodalomban többféle leírást is találunk, részben a beszélgetések összetettségéből, részben a kutatások sokféleségéből adódóan. Egyes megközelítések a beszélőváltáshoz kapcsolódó készségekre helyezik a hangsúlyt, mások a pragmatika kulcsfogalmaira, ismét mások a szociokulturális gyakorlatokra, a társas interakció kezelésére, vagy a diskurzusszintű szerveződésre koncentrálnak; ezek mind relevánsak, és együtt alkotják a társalgási készségek körét (bővebben l. Ninio & Snow, 1996; Pan & Snow, 1999; Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001; Blum-Kulka & Snow, 2002; Clark 2009; Gardner & Forrester, 2010; Cekaite, 2012; Casillas, 2014; Filipi, 2014). Összefoglalóan a beszélgetések alábbi fő jelenségek körei vagy aspektusai emelhetők ki, amelyekhez a legfontosabb készségek kapcsolódnak:

- a *társalgás szerveződése*: elsősorban a beszélőváltás (szóátadás és –átvétel módja, típusa); szünetek, egyszerre beszélés; továbbá a tágabb szerkezet jelenségei (fordulópárok, például kérdés-válasz); a beszélgetés kezdeményezése és zárása;
- az *interaktivitás (interszubszeptivitás)*: a társalgás közös létrehozása, mint együttes cselekvés és közös jelentéslétrehozás; az ezt megvalósító jelenségek (például egymásra irányuló kérdések; figyelem jelzése és irányítása; hallgatói visszajelzések használata);
- a *főbb pragmatikai jelenségek*: például a gyakori beszédaktusok (indirekt kérés); a nem-szószerinti kifejezések (íronia, idiómák) megértése és használata; a nyelvi humor jelenségei;
- a társalgás *tartalmi aspektusai*: témakezelés (témaváltás, témamegtartás); koherencia, egységesség; szövegkohéziós eszközök használata; szituációfüggőség mértéke;
- a *társalgásbeli javítás*: kommunikációs zavarok megelőzése vagy elhárítása, az interszubszeptivitás megvalósulásaként (például téves kezdés javítása; a partnerhez igazított átfogalmazás; pontosítás adása és/vagy kérése)
- a nyelvhasználat *szociokulturális aspektusához* kapcsolódó jelenségek: például megszólítási módok; üdvözlési és udvariassági formulák használata, különböző stílusok, műfajok megjelenése.

Jelen tanulmányban elsősorban ezeket érintjük. Ezek mellett más társalgásbeli jelenségek és készségek is említhetők, amelyekre itt nincs mód kitérni, mint például a metapragmatikai reflexiók (Hámori, 2019), a narratívaalkotás (Murányi, 2020); valamint további kognitív készségek, úgy mint a szándékolvásás, vagy a nézőpont- és perspektíva-váltás képessége (vö. Tomasello, 2009; Casillas, 2014).

A társalgási készségek fejlődése és tényezői

A társalgások adott életkori szakaszokban sok általános jellegzetességet mutatnak, és megfigyelhetők bennük alapvető fejlődésbeli mérföldkövek is, ugyanakkor az egyes gyermekek társalgásai, társalgási készségei terén nagyfokú változatosság jellemző. Ebben nagy szerepe van egyrészt a *szociokulturális* környezetnek, a szülők, gondozók beszédének, interakciós aktivitásának; másrészt egyéni, *genetikai* eredetű tényezőknek is.

Az antropológiai keretű kutatások számos példán mutatták be a *szociokulturális tényezők* hatását a konverzációs készségek alakulására, többek között a gyermekek szóátvételi stratégiáira, udvariassági nyelvhasználatára vagy beszédaktusaira (Ochs & Schieffelin, 1983; Duranti et al., 2012). Szalai (2013) például feltárja, hogy az átok, átkozódás egy fajtáját a gábor cigányok kifejezetten pozitív és fontos beszédaktusként használják – többek között a gyermekbecézés, a tiszteletadás vagy az udvarias kínálás eszközeként –, és használatát a felnőttek a gyermekekkel kiskoruktól kezdve gyakorolják (Szalai, 2013). Más kutatások azt bizonyítják, hogy óvodás- és kisiskolás korban a gyermekek rutinosabban kezelik azokat a beszédműfajokat és társalgási normákat, amelyekkel az otthoni kommunikációban már találkoztak (Réger, 1990; Bartha, 2002). A nyelvi szocializáció befolyásolhatja a társalgással kapcsolatos kognitív készségeket is, például a közös figyelem alakulását (Brown, 2012), vagy a szituációtól független beszéd készségét (Pap & Pléh, 1972); erre utalnak a nem-szószerinti kifejezések (idiómák vagy ironia) megértésére vonatkozó kísérletes pragmatikai eredmények is (Babarczy & Szűcs, 2019; Schnell, 2020) is. A tágabb szociokulturális környezet mellett az anya egyéni beszéd- és viselkedési szokásai, valamint más gondozók és a nevelési intézmény (bölcsőde, óvoda) is kihat a diskurzuskompetencia fejlődésére: például a gyermekekkel való beszélgetés mennyisége, műfajai, sőt a felnőtt válaszadási stratégiája egyaránt nagymértékben segíthetik fejlődését (Pan & Snow, 1999; Gósy, 2005; Bóna, 2018).

Ugyanakkor az egyéni nyelvi fejlődést *genetikai tényezők* is befolyásolják; ezt többek között ikerkutatások bizonyítják. Kisiskoláskorú egy- és kétpetejű ikrek nyelvi fejlődését vizsgáló kutatások az ikrek társalgásait összehasonlítva azt találták, hogy az egypetejű ikerpárok tagjainak nyelvi fejlődése (például az átlagos megnyilatkozáshossz vagy a szókincs terén) hasonlóbb volt egymáséhoz, mint a kétpetejű ikreké. Ez a kutatási eredmény, mivel az ikerpárok szociokulturális és családi háttere megegyeztetett, a genetikai tényezők szerepére utal (DeThorne et al., 2008; Canfield et al., 2016; Owens, 2016).

Mindezek mellett *univerzális* vonásai is vannak a társalgási készségek fejlődésének. Ilyen például a nyelvelsajátítás fő szakaszainak és mérföldköveinek megjelenése ezekben is; vagy maga a dialogikus interakció, vagyis a váltakozva beszélés alapjelensége, amely már jóval a beszéd megindulása előtt létrejön a gögicsélő csecsemő és gondozója között, mint úgynevezett „proto-társalgás” (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001; Duranti et al., 2012; Pléh, 2015; Schnell, 2016).

Módszertani sarokkövek

A társalgási készségek vizsgálata kapcsán hangsúlyozni kell néhány módszertani megjegyzést. Egyrészt, hogy e téren különösen figyelni kell a *módszertani részletekre*, ugyanis kis tényezők is komoly változásokat eredményeznek a gyermekek társalgásában. Ilyen például a beszédpartner személye: a gyerekek beszélgetések más sajátosságokat mutatnak, mint a gyerek-felnőtt diskurzusok (lásd alább), de a résztvevők száma vagy az interakció típusa (például játék vagy párbeszéd) is alapvetően befolyásolja a konverzációs jellemzőket. Fontos továbbá, hogy mérések esetén – akár iskolai, akár pszichológiai vagy gyógypedagógiai mérésről van szó -, a társalgási készségek megközelítése *rugalmasan, az egyéni tényezők tekintetbevételével* történjen: számos kutatás mutat rá, hogy ezeket a készségeket nem lehet normatív alapon értékelni, a fent említett szociokulturális különbségek vagy a mérőeszközök korlátozott validitása miatt (O'Neill, 2014; Schnell, 2016). Ehelyett egy funkcionális megközelítést javasolnak, amely a gyermek kommunikációját egészében szemléli, és a gyermek számára jellemző kommunikációs helyzetből és feladatokból indul ki, a gyerek ezekre adott megoldásait vizsgálva (O'Neill, 2014).

Végül a vizsgálatok eredményét vagy értékelését nagymértékben befolyásolhatja a *kutatási keret* is: az egyes háttérelméletek megközelítései és fogalmai nem mindig harmonizálnak egymással, ami eltérő értékeléshez vezethet. A fejlődés pszicholingvisztikai kutatások például a gyermekek társalgását többnyire a felnőttekével összevetve szemlélik, egyfajta „*deficit*”-megközelítésben. Az antropológiai, konverzációelemzési (Gardner & Forrester, 2010) és funkcionális pragmatikai munkák (O'Neill, 2014) viszont a gyermekek társalgását részvételi keretben közelítik meg, és a gyermek számára *releváns értelmezések, valamint a „megfelelőség”* irányából elemzik. Egy olyan jelenség, amely felnőtt szempontból hibának vagy normasértésnek számít, a gyermek számára egy adott életkorban és helyzetben lehet teljesen adekvát, sőt kifejezetten megfelelő (O'Neill megfogalmazásában: „tökéletesen nem-jó” (O'Neill, 2014: 375). Például a „csúnya szavak” használata felnőtt oldalról normasértőnek és inadekvátnak tűnhet, három éves korban azonban a nyelvi humor gyakori eszköze, amelyet a gyerekek 80 %-a használ és kortársainál is humorosnak érzékel, így náluk tökéletesen megfelelőnek számít (O'Neill, 2014).

Hasonló kettősséget találunk a társalgás során elhangzó ismétlések kapcsán is, melyeket több munka „hibaként” értelmez, ugyanakkor más kutatás azt tárta fel, hogy gyermekeknél az ismétlés motivált, stratégiaileg alkalmazott eszköz a társalgásban, például a diskurzustopik jelzésére, kommunikációs nehézség megoldására vagy az interszubsztivitás fenntartására (Sidnell, 2010).

A társalgási készségek 5–7 éves kor között

Az 5 és 7 év közötti gyermekek társalgásainak vizsgálata azt mutatja, hogy ez a kor kiemelten fontos időszak a társalgási készségek fejlődésében. Ehhez az életkorhoz egyébként is lényeges „mérőkövek” kapcsolódnak, amelyek az

óvodáskor (kisgyermekkor) lezárását és egy újabb, nagyjából 12 éves korig tartó korszak kezdetét jelentik. Öt és hét éves kor között jelentős biológiai és kognitív fejlődésre kerül sor, amely a nyelvelsajátítást is érinti; végbemegy az úgynevezett „szintagmatikus-paradigmatikus” váltás; a beszéd egocentrikussága csökken, az absztrakt gondolkodás, a tudatelméleti és perspektívaváltási képességek pedig erősödnek (Schnell, 2016). Megnő a metanyelvi tudatosság, változik az artikuláció és a szókincs (bővebben Gósy, 2005; Neuberger, 2014; Bóna, 2018; Bóna & Horváth, 2019).

6–7 éves korban az iskolakezdés is új tudanyagot, másrészt új társas és kommunikációs tapasztalatokat egyaránt hoz magával. A felnőtt életben jellemző kommunikációs helyzetek, társadalmi szerepek nagy részét, valamint az ezekhez kötődő társalgási műfajokat – mint a hivatalos telefonhívás, információkérés, reklamáció – a gyermekek főleg az iskolás éveik során ismerik meg. Ekkor sajátítják el ezeknek a diskurzuselemeit, egyben a társas viselkedés és a kultúra árnyalt szabályrendszerét, valamint az ahhoz kötődő jelentéseket (mint például az udvariasság, tiszteletadás, szolidaritás, barátságosság vagy hatalom jelzéseit), a megszólítások és tegezés-magázás szabályait stb. Az elsajátításban a nyelvi és szociokulturális normák explicit és implicit (kimondatlan) tanulása egyaránt szerepet kap (Szabó & Tápai, 2015; Hámori, 2017).

E korban változnak a gyerekek társalgásai is: hosszabb koherens beszélgetéseket hoznak létre, beszélőváltásuk gördülékenyebbé, fordulóik hosszabbá válnak, megváltozik a témaválasztás és -váltás módja, nő a szociokulturális jelenségek szerepe. Az egyéni fejlődés üteme nagymértékben eltérő lehet, de általában mindez jellemzően az 5. és 7. életév között megy végbe. A következő pontokban részletesen áttekintjük a társalgás főbb aspektusaival kapcsolatos készségeket és jellegzetességeket ebben az életkorban².

A beszélőváltás jellemzői

A beszélőváltás, vagyis a résztvevők egymással váltakozó megszólalása a társalgás központi jelensége; ennek a gördülékeny kivitelezése az egyik fő társalgási készségnek számít. 5-6 éves korra a gyermekek ennek az alapjait már elsajátítják, és sok tekintetben a felnőttekhez hasonló módon társalognak; 5 évesen már tudnak „viszonylag jól strukturált társalgásokat kezdeményezni és folytatni” (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001, p. 153); 6 éves kor körül képesek gördülékeny társalgásra telefonon is (Casillas, 2014); ugyanakkor beszélőváltásuk részletei a következő évek során még finomodnak és változnak.

A beszélőváltás bonyolultabb feladat, mint első pillantásra tűnik: a gyermeknek egyszerre kell figyelni a beszédpartnerre, megterveznie saját megnyilatkozását, és megtalálnia a megszólalásra alkalmas pillanatot. Ehhez a partner beszédének számos jelzését – prozódiai, grammatikai, szemantikai

² Jelen tanulmány alapvetően a magyar gyermekek, illetve angolszász/angol anyanyelvű gyermekek fejlődésére vonatkozó kutatások eredményein alapul.

és pragmatikai jegyeket egyaránt – fel kell dolgozni. A kutatások szerint felnőtteknél a beszélőváltások többnyire gyorsan (250 ms vagy kevesebb idő alatt) végbemennek, gyermekeknél ez sokáig jóval lassabb; 5 éves korban azonban már találni hasonlóan gyors váltásokat (Casillas, 2014). 6 évesek egymás közti beszélgetésében megjelenik több gyors (300 ms alatti) vagy azonnali szóátvétel is (Hámori, 2021), de többnyire ennél hosszabb szünetekkel (1–3 s) valósul meg a beszélőváltás. A felnőtteknél valamivel lassabb beszélőváltásokat (600–800 ms) mért 4,7–5,7 év közötti óvodások párbeszédében Garvey és Berninger (1981). 6 éves gyerekek társalgásában a felnőttekhez képest több szünetet és hosszabb váltáskori hallgatásokat találtak más magyar kutatások is (Krepsz, 2012; Szabó & Tóth, 2012). A közbevágás vagy egyszerre beszélés két fős társalgásokban ritka, 6 éveseknél kimondottan kevés ilyen talált Hámori (2021), csak mintegy a fordulók 4%-ában); a több gyermek közt zajló beszélgetésekben viszont gyakorinak számít a közbevágás vagy egyszerre beszélés (Szabó & Tóth, 2012).

A beszélőváltások gyorsaságát több tényező is befolyásolja. Ilyen egyrészt a kérdés és a válasz összetettségének foka, másrészt a partner személye: felnőttel beszélgetve gördülékenyebb szóátvétel jellemzi a gyermekeket, mint más gyerekekkel beszélve, mivel a felnőttek rutinosabb társalgók, és alkalmazkodásukkal is segítik a gyermeket (Casillas et al., 2016). Még a felnőtt jelenlétének is van hatása: a gyerekek egymás közti társalgása más jellemzőket mutatott, ha egy felnőtt is volt a szobában (O’Neill et al., 2009). Számít a partnerek száma is: a kétfős párbeszéddek 5–6 éves korban már gördülékenyek, azonban három vagy több résztvevős társalgás még nehézséget jelent a gyermekeknek, ezekben több a közbevágás.

A társalgás tágabb szerkezete: társalgási szekvenciák, fordulópárok, beszélgetéskezdés és -zárás

5–6 éves korban a gyermekek már képesek több fordulón keresztül tartó dialógusrészletek, szekvenciák létrehozására. A legrövidebb szekvencia a két fordulóból álló úgynevezett szomszédsági pár, melynek az első felére egy bizonyos válaszreakciót várunk (például kérdés-felelet). 6 éves kor körül ezeket a gyermekek már jól kezelik: a kérdésekre válaszolnak, illetve az üdvözlésre üdvözléssel, a kérésre vagy utasításra engedelmességgel, tiltakozással vagy visszautasítással felelnek (Krepsz, 2012). A társalgás tágabb szerkezetéhez tartozik a beszélgetés kezdeményezése és lezárása. 5–6 éves korban a gyermekek már képesek beszélgetés indítására vagy abba való bekapcsolódásra, de ezt a felnőttektől eltérő módon teszik; ritkábban támaszkodnak nyelvi eszközökre, a beszélgetésbe való be- és kilépés gyakran csak a fizikai odalépéssel vagy távozással történik meg (Krepsz, 2012). Ha nyelvi kezdeményezésre került sor, akkor általában kijelentésekkel indítanak, mondjuk önmagukról vagy egy közeli tárgyról (O’Neill et al., 2009).

A társalgás interaktivitása

A társalgás kulcsjellemzője, hogy a résztvevők közösen és interaktívan hozzák létre, vagyis mindkét fél kölcsönösen aktív és együttműködő benne; ez az interaktivitás alapvető társalgási készség. Ez nyelviileg sokféleképpen megnyilvánul; a társalgási szerkezetben többek között kérdések és hallgatói visszajelzések formájában. 5–6 éves korban a gyermekek egymás közti társalgásában még viszonylag ritkán szerepelnek kérdések; ezek száma későbbi életkorban magasabb lesz. Az interaktivitáshoz tartozik a hallgatói visszajelzések (úgynevezett „háttéracsatorna”-jelzések) adása: a hallgató a másik fél beszéde közben ezekkel fejezi ki figyelmét, egyetértését. Hat éves korú gyermekek beszélgetésében ezekre még szintén kevés példát találunk, csak néhány egyszerű „háttéracsatorna”-jelzés jelenik meg (például az *oké*). Markó és társai a hümmögést vizsgálva azt találták, hogy az egyetértést és egyet nem értést jelző hümmögések 5–7 éves korban már szerepelnek gyermekeknekél; az egyetértő hümmögés figyelemjelző funkciója az óvodásoknál általában még nem tudatosodik, az iskolásoknál azonban már igen (Markó & Dér, 2011). Az interaktivitás jelenségei közé tartozik a társalgásbeli javítás is (lásd alább).

Beszédaktusok és nem-szószerinti kifejezések

A gyermekek 5–6 éves kor körül már számos beszédaktust használnak, vagyis olyan megnyilatkozásokat, amely valamilyen nyelvi cselekvést valósít meg; ebben a korban leggyakoribbak a kérdés, kérés, utasítás (direktíva), tiltás, bocsánatkérés beszédaktusai (vö. Lengyel, 1995). Ezeket a gyerekek többnyire direkt formában használják, de néha megjelennek náluk *indirekt kérések* is: ezek grammatikai formájukat tekintve kérdés (vagy valamilyen más mondatfajta, például óhajtó mondat) formájában hangzanak el. Az alábbi példák 6 éves gyermekek egymás közötti társalgásában elhangzó indirekt kéréseket mutatnak be:

Várj, odaadod a felhőpárnát?

Lackó! Kérlek, odaadod az ilyen bólingokat? (= bowlingokat, tekebábukat)

*Figyu, légy szíves elmész onnan?*³

Néhány más alapvető beszédaktus is megjelenik indirekt formában, ilyen például a kínálás: *Kérsz?*.

A *nem-szószerinti kifejezések* és az *ironia* megértésére is találunk már példát ebben az életkorban, ugyanakkor ez nem általános, és többnyire csak a nonverbális jelzéseken alapul: például az ironikus intonáció, illetve a gúnyos mosoly felismerésén (Schnell, 2016). A gyermekek maguk 6 éves kor előtt és körül még általában nem használnak ironikus megjegyzéseket, ám ez szociokulturális háttértől egyaránt függ (Réger, 1990).

³ A közölt példák saját gyűjtésből származnak. Itt egyszerűsített átiratban szerepelnek.

A humor más formái azonban megjelennek társalgásukban: ebben a korban legtöbbször a szóvicc vagy szójáték, a megtévesztés, utánzás, vagy szókatlan szavak és beszédmód a humor fő forrása és nyelvi eszköze. Például:

Kisfiú: *Azt mondom, hogy csöcsöpumpu palinta!*
(kislány, kisfiú nagyon nevetnek)

A felnőtteknél szokásos vicc diskurzusműfajának alkalmazására is vannak példák ebben a korban (például a Móricka-viccek), de ezek általában töredezetten, csak egyes elemeikkel jelennek meg (Hámori, 2017). A gyermek ilyenkor már felismerte a vicc műfaji jellemzőit, és bár a poént sokszor nem érti, de érzékeli a vicc humoros jellegét és pozitív társas funkcióját, ezért próbálja ő is így használni. Például:

Cs. (6,5): *Tudok mondani egy viccet.*
Anya: *halljuk!*
Cs.: *Tudod, miért nem kap a béka jogosítványt? Mert nem áll meg a patak-nál.* (nagyon nevet)⁴

Az eredeti vicc poénja itt nem valósul meg („Miért nem kap jogosítványt a gepárd? Mert nem áll meg a zebránál.”), a gyermek azonban a viccből számos elemet felismert és azokat újjáalkotta a vidámság, közös szórakozás eszközeként. A humorértelmezés tekintetében tehát még nem jól, de konverzációs szerkezet és társas interakció szempontjából már tökéletesen használta a viccet.

Tartalmi jellemzők: a szituatív és kontextusos beszéd

A gyermekek beszélgetéseinek tartalma kapcsán több jelenséget is vizsgálhatunk: az egyik legfontosabb ezek közül a „szituációhoz kötöttség”, vagyis a *szituatív jelleg* (más megnevezéssel: a *szituatív beszéd, egocentrikus beszéd*) mértéke. Hatéves korig a gyerekeket alapvetően a szituatív beszéd jellemzi, vagyis az általuk mondottak szorosan kapcsolódnak az adott szituációhoz, így azokat főleg a közvetlen beszédhelyzet és annak nem nyelvi tényezői ismeretében lehet megérteni. A *kontextusos* beszéd, amelyben a nyelvi szöveg már tartalmazza a megértéséhez szükséges összes információt, 5–6 éves kortól kezd kialakulni (Pap & Pléh, 1972; Bóna, 2018; Neuberger, 2014). 6 éves gyerekek egymás közti beszélgetésében a megnyilatkozások legnagyobb része szituatív jellegű. Ez jellemzi a témát is: elemzéskor a fordulóiknak csak mintegy 3%-ában találtunk szituációfüggetlen témát (Hámori, 2021). Ugyanakkor ez összefügg a beszédhelyzettel is: a gyermekek közös játék közben beszélgetnek egymással, ahol a közös kontextus és a közös figyelmi jelenet meg is teremti a feltételeket a szituatív beszédhez. Például:

⁴ Domonkosi Ágnes gyűjtése.

Kisfiú: *Huhú, az nagyon sok... hú mennyi golyó van!*

Kislány: *Hol?*

Kisfiú: *Ott.*

Kislány: *Tudom. az a tartójuk.*

Kisfiú: *Most kiesett.*

Első osztályos (6–7 év közötti) gyermekek diskurzusainak elemzése azt mutatta, hogy a szituációhoz kötött beszéd ekkor még más helyzetekben, például az iskolában is gyakori; valamint, hogy a szituációfüggetlen beszéd képessége nem csak az életkortól függ, hanem szociális tényezőkkel is összefügg, akár a szociális helyzettel és lakhellyel (Pap & Pléh, 1972).

Tartalom kezelése: témakezdeményezés, tématarítás, koherencia a 6–7 éves gyermekek esetében

Ebben az életkorban a gyermekek képesek új témát bevezetni a társalgásba, és azt néhány fordulón keresztül *megtartani*, majd lezárni, vagy témát váltani. 6 éves kor körül főleg a szituációhoz kötött témák bevezetése és megtartása sikeres, ezek között viszont nemcsak a fizikai helyzethez kötődő, hanem képzeletbeli témák is lehetnek (szerepjátékok). Ebben a korban még elsősorban a konkrét témák megtartása jellemző; elvont témákról csak később, mintegy 11 éves kor körül alakulnak ki hosszabb dialógusok (Tomasello, 2003; Owens, 2016).

A társalgás egységességének *megteremtésére* azaz a *koherenciára*, illetve egy téma folytatására több beszélőváltáson keresztül, azaz a *topiktartásra* 3 éves korban már képesek 2-3 fordulón át a gyerekek (Keenan, 1974), de ez még 6 éves kor körül is csak 2–4 fordulónyi terjedelemben jellemző; ugyanakkor csak későbbi években válik ez jelentősen hosszabbá.

A témakezelés a társalgás *folytonossága* szempontjából is fontos készség. A kutatások azt mutatják, hogy ez nem könnyű feladat: egy gyermek 7 évesen még nem tud szándékosan megtartani egy témát vagy újakat kezdeményezni a társalgás fenntartása érdekében, és ha nincs valamilyen eleve megadott téma, vagy nem segít ebben egy felnőtt, legtöbbször hallgatás áll be és elakad a diskurzus (Pan & Snow, 1999).

Kohézió és diskurzusjelölők

Miközben a *koherenciateremtés* készsége már kisgyermekkorban megjelenik, annak az *eszközei* jelentősen változnak az egyes életkori szakaszokban. 5–6 éves kor előtt és körül a gyermekek leginkább olyan koherenciateremtő elvre támaszkodnak, mint egy központi szereplő vagy téma köre szerveződés, narratíva esetén az időbeli sorrend vagy oksági kapcsolatok (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001). A *kohézió*, vagyis a társalgás egységének *grammatikai* megteremtése céljából 5 éves korban kevés nyelvi eszközt használnak a gyermekek (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001; Tomasello, 2003). Viszony-

lag ritka például a kötőszó használata a mondatok vagy fordulók között; ha van, többnyire egyszerű kapcsolatos kötőszó szerepel: azés, ritkán a *meg*. Diskurzusjelölők viszont már szintén megjelennek a beszédükben, segítve a társalgás gördülékenységét és koherenciaviszonyait. Markó és Dér (2011) 6–7 éveseknél vizsgálta a *hát*, *így*, *ilyen* használatát: eredményeik szerint leggyakrabban a *hát* szó szerepelt, az *így* és *ilyen* szavak mint diskurzusjelölők később válnak gyakoribbá. Kondacs szintén a *hát* elterjedtségét találta 6 éveseknél: a gyerekek 46%-a használta, még hozzá több funkcióban – hezitációként és általános válaszkézdő jelölőként – egyaránt (Kondacs, 2018).

A társalgásbeli javítás

A *társalgásbeli javítás* szintén fontos készség: ez nemcsak valamilyen hiba kijavítását jelöli, hanem minden olyan hozzájárulást, amely valamilyen kommunikációs zavar vagy megakadás kivédését, megszüntetését célozza, akár a megértésben, akár a társalgás kivitelezésében (Schegloff et al., 1977; Cekaitė, 2012). Ez jelenthet többek között ismétlést, pontosítást, visszakérdezést vagy átfogalmazást ezek végzése lényeges feladat minden résztvevő számára, mint a társalgás érdekében tett közös hozzájárulás, az interaktivitás megvalósulása. A javítás jelenségköre magában foglalja a saját hibák észrevételét és javítását (önjavítás), valamint a beszédpartnerre reagáló javítást, a küljavítást (Casillas, 2014; Boronkai, 2019).

5–7 éves korban a gyermekek már gyakran végeznek hibajavítást, többféle javítási stratégiával is. 5 éves korban önjavításaikban többnyire az ismétlés és az újrafogalmazás jellemző, 7 éves kor körül már az újrafogalmazás a fő eszköz (Boronkai, 2019). Küljavításként a beszédpartner részéről többnyire visszakérdezés, vagy egy nem jól értett részlet megismétlése jellemző. Példa 6 éves kislány és kislány társalgásából önjavításra, újrafogalmazással:

Kislány: *tényleg olyan, mint egy góri... olyan mintha lenne glóriád.*

Példa küljavításra a beszédpartner részéről:

Kislány: (...) *Vigyük ezt a lasztit mármint ezt a csúzlit... innen.*

Kislány: *Csúzlit?*

Kislány: *Igen, csúzlinak szoktam nevezni.*

Az ön- és küljavítások nagy száma 6 éves kor körül azért is fontos, mert a metanyelvi tudatosság megnövekedett szintjét is jelzi (vö. Jordanidisz, 2017; Hámori, 2019).

A társalgás szociokulturális aspektusa; műfajok, udvariasság, stílus

5 éves kor körül a gyermekek társalgásaiban már megjelennek a közösségre jellemző sajátos szociokulturális normák és főbb diskurzusműfajok, bár még

számos részlet hiányzik, vagy finomodást igényel. Ebben a korban a gyermekek ismerik az udvarias nyelvhasználat alapvető szabályait (Schnell, 2016): jellemző például az indirekt kérések használata. Például: *Odaadnád?* (lásd fent), valamint néhány udvariassági kifejezés is: *kérlek*, *bocsánat*, *pillanat*, *légyszí*.

A szociokulturális jellegű diskurzuskészségek közé tartozik a különböző stílusok megfelelő használata is; ennek 5-6 éves kor között még csak kezdetei vannak jelen. Megjelenik például „laza”, kötetlen, valamint szerkesztettebb, tervezettebb beszédmód, amelyekhez eltérő társalgási viselkedés is tartozik: (utóbbihoz hosszabb fordulók, kevesebb közbevágás (Mátyus, 2015)). Szintén a stílushoz kapcsolódik, hogy a gyermekek a mindennapi beszédüktől eltérő beszédmódot használnak a felnőtt, magasabb státuszú személyekkel (Pléh, 1985). Ez főleg paralingvisztikai jegyekben (magasabb hangfekvés), valamint néhány megszólításban (*néni*, *bácsi*) és udvariassági kifejezésben (*kérem*, *bocsánat*) nyilvánul meg. Az udvariasság összetettebb formáit és a magyar nyelv bonyolult megszólítási rendszerét (magázás/tetszikelés/önözés) ekkor még nem használják; napjainkban 7-8 éves korig a tegező beszédmód jellemző, ugyanakkor ez függ a családi és intézményi elvárásoktól és gyakorlatoktól is. Az üdvözlés és búcsúzás nyelvi formáinak használata, valamint a spontán köszönés felnőtteknek ebben a korban még szintén nem általános (Hámori, 2017).

A gyakori diskurzusműfajok közül már viszonylag sok megjelenik a 6 éveseknél, mint a *dialógus*, *mese*, *zsarolás*, *vers* vagy a *vicc*; bár a gyerekek ekkor még főleg csak ezek alapvető sémáját, főbb elemeit alkalmazzák, de ezekkel kapcsolatos tudásuk, jártasságuk ebben a korban rohamosan nő (Hámori, 2017, 2018). Szerepjátékaikban is számos felnőtt társalgási műfaj és szerep jelenik meg (apa, anya, rendőr, kalauz), a társas szerepekhez tartozó beszédmódokkal és kifejezésekkel, nemegyszer nyelvileg magas szinten (Cekaite, 2012). Mindezeket a családi interakciók és az óvodai szocializáció nagymértékben befolyásolja. Általánosságban elmondható, hogy a legfontosabb interakciós-kommunikációs szokások és nyelvi formák alapvető ismerete már megfigyelhető a 6 éves gyerekeknél, de ezek árnyalt és széleskörű használata még nem jellemző; az ezekkel kapcsolatos bővebb tudás és jártasság főleg az ezután következő életkori szakaszokban alakul ki.

Összefoglalás

Összegezve elmondható, hogy az utóbbi évtizedekben jelentős kutatások születtek a gyermekkori társalgásokkal kapcsolatban, többféle háttérrel és fókusszal is, a természetes beszélgetések megfigyelése és elemzése alapján. A csecsemő- és kisgyermekkor mellett sok vizsgálat érinti az 5 év körüli és idősebb gyermekek társalgását is, azt mutatva, hogy a társalgási készségek szempontjából az 5–6 év közötti kor különösen fontos mérföldkönek számít. Ekkorra a gyermekek jellemzően elsajátítják a társalgás alapjait, és sok

tekintetben a felnőttekhez hasonló módon használják a nyelvet. Többek között tudnak párbeszédet kezdeményezni és folytatni másokkal, váltogatva a beszélői és hallgatói szerepeket. Használják az alapvető beszédaktusokat és az indirekt kérdéseket is, bár utóbbinak jellemzően egy egyszerűbb típusát; megjelennek náluk udvariassági jelzések, valamint különböző diskurzusműfajok elemei. Ugyanakkor társalgásaik még számos kis részletben különböznek a felnőttekétől: tartalmilag általában a közvetlen kontextushoz kapcsolódnak, szerkezetüket rövid fordulók váltakozása jellemzi; bár előfordulnak már gyors, olykor azonnali beszélőváltások, a gyerekeknél ekkor még többnyire hosszabbak a szóátvételi időtartamok, több a szünet beszélgetés közben. 7 éves korra tovább bővül az udvariassági formák köre: a gyermekek ekkor már használnak tiszteletadó megszólítási formákat és udvariassági jelölőket, és a különböző stílusok jelzése, valamint a felnőtt életben használatos beszédműfajok elemei is megjelennek, de mindezek alkalmazása még nem széleskörű. A társalgás számos szociokulturális szabályának, műfajának, árnyalt társas jelzéseinek az elsajátítására a következő években kerül majd sor.

Irodalom

- Arendt, B. (2015). Kindergartenkinder argumentieren – Peer-Gespräche als Erwerbskonzept. In Arendt/Heller/Krah (Hgg.), *Kinder argumentieren. Interaktive Erwerbskontexte und -mechanismen. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 62(1), 21–33. <https://doi.org/10.14220/mdge.2015.62.1.21>
- Asztalos, A. (2020). Az egyéni tanulói megnyilatkozástípusok jellemzői az osztálytermi diskurzusban. *Anyanyelv-pedagógia*, 13(2), 20–33. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=837>
- Balázs, A., Krizsai, F. & Babarczy, A. (2019). Beszédaktusok megértése óvodáskorban. *Magyar Nyelvőr*, 143(3), 311–325. <http://nyelvor.c3.hu/period/1433/143304.pdf> (2022. 02.10.)
- Balázs, P. (2010). A pragmatikai kompetencia fejlődésének vizsgálata kisiskolások körében. *Anyanyelv-pedagógia* 2010. 3(1), <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=243> (2022. 02.10.)
- Babarczy, A. & Szűcs, M. Z. (2019). Az irónia és a hazugság kommunikatív komponenseinek felismerése 5–10 éves korban. *Magyar Nyelv*, 115(2), 164–175. <https://doi.org/10.18349/MagyarNyelv.2019.2.164>
- Bartha, Cs. (2002). Nyelvi hátrány és iskola. *Iskolakultúra*, 12(6–7), 84–93.
- Bateman, A. & Church, A. (2017, Eds.). *Children's knowledge-in-interaction: Studies in conversation analysis*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-1703-2>
- Blum-Kulka, S. & Snow, K. (2022, Eds.). *Talking to Adults. The contribution of multiparty discourse to Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410604149>

- Bóna, J. (2015). 6–13 éves iskolások megakadásai különböző beszéd típusokban. *Anyanyelv-pedagógia*, 8(2), <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=569>
- Bóna, J. (2018). A beszédfejlődés kisgyermekkorától kamaszkorig. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 6 (3), 111–122. <https://doi.org/10.31074/20183111122>
- Bóna, J. (2019). Megakadaskapcsolatok és komplex megakadások óvodások és kisiskolások beszédében. In Bóna J. & Horváth V. (Eds.). *Az anyanyelv fejlődése 3 éves kor után* (pp. 259–273). Eötvös Kiadó.
- Boronkai, D. (2011). Konverzációs stratégiák kisgyermekkorban. In Klein Á., Bús I. & Meskó N. (Eds.) *Nevelés és kutatás. Tanulmányok az óvodapedagógusképzéshez* (pp. 31–45). PTE IGYFK. Boronkai, D. (2019). Hibajavítási stratégiák a kora gyermekkorban, *Kultúratudományi Szemle*, 1(1), 51–67.
- Boronkai, D. (2021). Konverzációelemzés a gyermeknyelv kutatásában. *Kultúratudományi Szemle*, 3(1), 131–152.
- Brown, P. (2012). The Cultural Organization of Attention. In Duranti et al (eds) 2012. *The Handbook of Language and Socialization* (pp. 29–56). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444342901.ch2>
- Canfield, C. F., Edelson, L. R. & Saudino, K. J. (2016). Genetic and Environmental Links between Natural Language Use and Cognitive Ability in Toddlers. *Child Development* 88(2): 573–583. <https://doi.org/10.1111/cdev.12604>
- Casillas, M. (2014). Turn-taking. In Matthews, D. (Ed.), *Pragmatic development in first language acquisition* (pp. 53–71). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tilar.10.04cas>
- Casillas, M., Bobb, S. C. & Clark, E. V. (2016). Turn-taking, timing, and planning in early language acquisition. *Journal of Child Language*, 43(6). 1370- 1377. <https://doi.org/10.1017/S0305000915000689>
- Cekaite, A. (2012). Child Pragmatic Development. In Chapelle, C. A. (Ed.), *The Encyclopedia of applied linguistics*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0127>
- Clark, E. (2009). *First language acquisition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511806698>
- Cook-Gumperz, J., Corsaro, W. A. & Streeck, J. (1986). *Children's Worlds and Children's Language*. Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110864212>
- DeThorne L., Petrill S., Hart S., Channell R., Campbell R., Deater-Deckard K., Thompson L. & Vandenberg D. (2008). Genetic effects on children's conversational language use. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2008(51), 423–435. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/031\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/031))
- DeThorne L., Petrill S., Schatschneider C. & Cutting L. (2010). Conversational language use as a predictor of early reading development: Language history as a moderating variable. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2010(53), 209–223. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0060\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0060))

- Duranti, A., Ochs, E. & Schieffelin, B. (2012, Eds.), *The Handbook of Language and Sozialization*. Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444342901>
- Ervin-Tripp, S. & Mitchell-Kernan, C. (1997, Eds), *Child discourse*. Academic Press. <https://doi.org/10.1017/S004740450000751X>
- Filipi, A. (2014). Conversation Analysis. In Matthews, D. (2014, Ed.), *Pragmatic development in first language acquisition* (pp. 71–87). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tilar.10.05fil>
- Fujiki, M. & Brinton, B. (2017). Pragmatics and Social Communication in Child Language Disorders. In Schwartz, R. G. (Ed.), (2017). *Handbook of child language disorders* Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315283531>
- Gál, Z. (2015). *A szociális kommunikációs képesség mérőeszközének fejlesztése 10–19 évesek körében*. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/OKM_kutatasi_eredmenyek2015/szocialis_komm_fejlesztese.pdf (2022.02.10.)
- Gardner, H. & Forrester, M. (Eds.) (2010). *Analysing Interactions in Childhood: Insights from Conversation Analysis*. Wiley Blackwell.
- Garvey, C. & Berninger, G. (1981). Timing and turn taking in children’s conversations. *Discourse Processes*, 4(1), 27–57. <https://doi.org/10.1080/01638538109544505>
- Geekie, P. & Raban, B. (1994). Language learning at home and school. In Gallaway, C. & Richards, B. (Eds.), *Input and interaction in language acquisition* (pp. 153–180). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620690.009>
- Gósy, M. (2005). *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó.
- Gósy, M. (2017). *Anyanyelv-elsajátítás: kutatási irányok, módszerek, lehetőségek*. In Bóna, J. (Ed.), *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban* (pp. 9–33). ELTE Eötvös Kiadó.
- Gyarmathy, D. & Horváth, V. (2018). A néma szünetek sajátosságai óvodások és kisiskolások spontán beszédében. In Gósy, M. (Ed.), *Beszédkutatás* 26. (pp. 134–155). MTA Nyelvészeti Intézet. <https://doi.org/10.15775/Beszkut.2018>
- Hámori, Á. (2017). Diskurzusműfaj, séma és forgatókönyv: A „vicc” műfaj sémájának jellemzői és kiépülési dinamikája a társas interakciókban. *Magyar Nyelv*, 113(3), 311–329. <https://doi.org/10.18349/MagyarNyelv.2017.3.311>
- Hámori, Á. (2018). Diskurzusműfajok és beszélt nyelvi szövegtípusok: szociokulturális gyakorlat, elsajátítás és tudás az oktatásban és a mindennapokban. In Balázs, G. & Lengyel, K. (Eds.), *Grammatika és oktatás – időszerű kérdések : Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat* (pp. 71–84). ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék, Inter Nonprofit Kft.
- Hámori, Á. (2019). A metanyelvi és metapragmatikai tudatosság jelzései óvodáskorban: 6 éves gyermekek társalgásainak metapragmatikai elemzése. In Bóna J. & Horváth V. (Eds.), *Az anyanyelv fejlődése három éves kor után* (pp. 17–38) . Eötvös Kiadó.
- Hámori, Á. (2021). Gyermekek társalgása 6 és 8 éves korban: konverzációs készségek és fejlődésük. Előadás a 28. MANYE Kongresszuson. Veszprémi Egyetem. 2021. április 20. <https://mftk.uni-pannon.hu/manye-28-kongresszus>

- Heath, S.B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511841057>
- Hugyecz, E. & Krepsz V. (2011). Szociolingvisztikai vizsgálat óvodások körében (Esettanulmány). *Alkalmazott nyelvészeti közlemények* 6/2011. 59–72.
- Horváth, V. (2017). Megakadásjelenségek és időzítési sajátosságai 6–9 éves gyermekek spontán narratíváiban. In Bóna, J. (Ed.), *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban* (pp. 97–120). ELTE Eötvös Kiadó. Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An ethnographic approach*. University of Pennsylvania Press.
- Ivaskó, L. (2013). Lehetőségek a pragmatikai képesség tanulmányozására a pragmatika, a nyelvészet és a kognitív idegtudomány határán. *Magyar Nyelv*. (109)/2, 170–177. <http://epa.oszk.hu/00000/00032/00058/pdf/> (2022. 02. 10.)
- Jelencsik-Mátyus, K. (2015). *A szociolingvisztikai stílus: Stratégiák a gyermek-felnőtt diskurzusban*. PhD disszertáció. Szegedi Tudományegyetem. <https://doi.org/10.14232/phd.2593>
- Jordanidisz, Á. (2017). Magyar anyanyelvű gyerekek fonológiai tudatosságának fejlődése 4 és 10 éves kor között. In Bóna, J. (Ed.), *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban* (pp. 203–221). ELTE Eötvös Kiadó. <https://doi.org/10.15476/ELTE.2015.070>
- Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language: from fetus to adolescent*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvj2wz6>
- Keenan, E. (1974). Conversational competence in children. *Journal of Child Language*, 1(2), 163–183. <https://doi.org/10.1017/S0305000900000623>
- Kondacs, F. (2018). A hát diskurzusjelölő prozódiai jellemzői a gyermeknyelvből. In Ludányi, Zs. (Ed.), *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből* (pp. 33–44). MTA Nyelvtudományi intézet.
- Krepsz, V. (2012). Óvodai beszélgetések: Gyermeknyelvi jellegzetességek az óvodások diskurzusaiban. *Első Század*, 11(3), 123–146.
- Lengyel, Zs. (1985). *Tigris vettem a vásárba...: avagy a gyermeki diskurzus kérdéséhez*. In Acta Universitatis Szegediensis : sectio ethnographica et linguistica = néprajz és nyelvtudomány = étnográfia i azykoznanie = Volkskunde und Sprachwissenschaft, (29–30). pp. 135–141.
- Lengyel, Zs. (1995). A gyermeknyelvi dialógus vizsgálatának néhány kérdése. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok*, 18, 117–129.
- Matthews, D. (2014, Ed.). *Pragmatic development in first language acquisition*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tilar.10>
- Markó A., Grácsi T. E. & Imre, A. (2010). A diskurzusjelölők használatának fejlődése: a hűmmögés formai és funkcionális sajátosságai különböző életkorokban. In Navracscs, J. (Ed.), *Nyelv, beszéd, írás* (pp. 82–94). Tinta Kiadó.
- Markó, A. & Déry, Cs. I. (2011). Diskurzusjelölők használatának életkori sajátosságai. In Navracscs, J. & Lengyel, Zs. (Eds.), *Lexikai folyamatok egy- és kétnyelvű közegben. Pszicholingvisztikai tanulmányok II.* (pp. 49–61). Tinta Könyvkiadó.

- Murányi S. (2020). A narratív készség fejlesztési lehetőségei óvodáskorban. *Anyanyelv-pedagógia (13)/3*, 60–68. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=852> (2022.02.10.)
- Navracsis, J. (2000). *A kétnyelvű gyermek*. Corvina.
- Neuberger, T. (2014). *A spontán beszéd elsajátítása gyermekkorban*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Ninio, A. & Snow, C. E. (1996). *Pragmatic development. Essays in developmental science*. Westview Press, Boulder.
- O'Neill, D. K. (2014). Assessing pragmatic language functioning in young children: Its importance and challenges. In Matthews, D. (Ed.), *Pragmatic development in first language acquisition* (pp. 363–386). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tilar.10.20nei>
- O'Neill, D. K., Main, R. M. & Ziemski, R. A. (2009). 'I like Barney': Preschoolers' spontaneous conversational initiations with peers. *First Language, (29)*, 401–425. <https://doi.org/10.1177/0142723709105315>
- Ochs, E. & Schieffelin, B. B. (1983). *Acquisition of conversational competence*. Routledge.
- Owens, R. J. (2016). *Language Development. An Introduction*. Pearson Education.
- Pan, B. & Snow, K. (1999). The development of conversational and discourse skills. In Barrett, M. D. (Ed.), *The Development of Language* (pp. 229–251). Psychology Press.
- Papp, M. & Ivaskó, L. (2017). Hogyan meséljünk? A mesemondás mint természetes pedagógiai eszköz. In Prax, L. & Hoss, A. (Eds.), *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 3. Szabályok és/vagy kivételek* (pp. pp. 165–177). PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék – Film-Virage Kulturális Egyesület.
- Pap, M. & Pléh Cs. (1972). A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. *Valóság, 2*, 52–58.
- Pléh, Cs. (1985). A gyermeknyelv fejlődésének és kutatásának modelljeiről. *Pszichológiai tanulmányok, 16*, 105–189.
- Pléh, Cs. (2015). *A lélek és a nyelv*. Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789630596817>
- Réger, Z. (1990). *Utak a nyelvhez*. Akadémiai Kiadó.
- Réger Z. (1995). Az utánzás szerepe az anyanyelv elsajátításában. In Telegdi Zs., Pléh Cs. & Szépe Gy. (Eds.) *Nyelvészet és pszichológia* (pp. 191–208). Akadémiai Kiadó.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). A Simple Systematic for the Organisation of Turn Taking in Conversation. *Language, 50*(4), 696–735. <https://doi.org/10.2307/412243>
- Schirm, A. (2015). A diskurzusjelölők az osztálytermi kommunikáció szövegtípusaiban, In Baditzné Pálvölgyi, K., Szabó, É. & Szentgyörgyi, R. (Eds.), *Tanóratervezés és tanórákutató: A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen* (pp. 49–66). Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Schmidt, I. (2021). Children's narratives about their journey from the Middle East to Hungary. In Breeze, R., Gintsburg, S., & Baynham, M. (Eds.), *Narrating Migrations from Africa and the Middle East: A Spatio-Temporal Approach*. Bloomsbury.

- Schnell, Zs. (2016). *Az elme nyelve. Társalgás és nyelvfejlődés*. Akadémiai Kiadó.
- Schnell, Zs. (2020). Tudatelmélet és pragmatikai kompetencia a kulturális különbségek tükrében. *Kultúratudományi Szemle*, 2(1), 91–98.
- Sidnell, J. (2010). Questioning repeats in the talk of four-year old children. In Gardner, H. & Forrester, M. (Eds.), *Analysing Interactions in Childhood: Insights from Conversation Analysis* (pp. 103–127). Wiley Blackwell.
- Simó, J. & Falvai, R. (2020, Eds.). *Szakmai protokoll az autizmus spektrum zavar felismeréséhez és pszichiátriai ellátásához felnőttkorban*. NFSZK Nonprofit Kft.
- Somos J. (2017). *Explicit vagy implicit tanítás? – Az idegen nyelvi pragmatikai kompetencia fejlesztési lehetőségei a tanteremben*. THL, 2(1–2), 252–261. http://real.mtak.hu/73242/1/EPA01467_thl2_2017_01–02_252–261.pdf (2022.02.10.)
- Svindt, V. (2017). A nézőpontviszonyok és a nézőpontváltás képességének fejlődése óvodás gyermekeknél. *Magyar Nyelvőr*, 141(1). 61–74. <http://real.mtak.hu/52455/1/141107.pdf> (2022. 02. 10.)
- Svindt, V. & Lukács, Sz. (2019). A társas (pragmatikai) kommunikáció zavarának szűrési, diagnosztikai és intervenciósi lehetőségei. *Gyógypedagógiai Szemle*, 47(2), 163–183.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language*, 53(2), 361–382. <https://doi.org/10.2307/413107>
- Szabó, Á. & Tóth, A. (2012). A beszélőváltások sajátosságai óvodáskorú gyermekek társalgásában. In Gósy, M. (Ed.), *Beszédkutatás 20* (pp. 234–245). MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Szabó, É. & Tápai, D. (2015). A szociális készségek fogalma, mérése és fejlesztésének lehetősége az iskolában. In Szabó, É. & Fügedi, P. A. (Eds.), *Társas készségeket fejlesztő Kiscsoportos tréning. 12–18 évesek számára. Iskolapszichológia Füzetek. 37*. ELTE Eötvös Kiadó. http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/18448/1/Szabo_Tapai_Szocialis_keszsegek.pdf (2022.02.10.)
- Szalai, A. (2013). Átok és kontextualizáció a romani gondozói beszédben. *Nyelvtudomány (Acta Universitatis Szegediensis Sectio Linguistica)*, 8–9. 165–209. http://real.mtak.hu/16988/7/szalai_andreaNYTuncorrectedproof.pdf (2022.02.10.)
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2009). The usage-based theory of language acquisition. In Bavin, E. (Ed.), *The Cambridge Handbook of Child Language* (pp.69–88). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511576164.005>
- Viszket A., Hoss A., Kleiber J., & Alberti, G. (2019). A fejlődési zavarok pragmatikai atlasza formális nyelvészeti keretben (ReALIS). In Bóna, J. & Horváth, V. (Eds.), *Az anyanyelv-elsajátítás folyamata hároméves kor után* (pp. 77–94). ELTE Eötvös Kiadó.



Hámori, Á.**Children's talk and interaction
– Conversation skills of children age 5–7**

The study of children's conversations has recently become an important area of child language research. Conversation, or talk-in-interaction, is a central form of language use, linked to special skills which include not only knowing the language but also knowing how to use it social situations. Research on conversation of children aged 5-7 shows that this is a particularly significant age in the development of conversational skills, characterized by remarkable changes. The first part of the present study provides an overview of the most important previous research on childhood conversations, including sociolinguistic, psycholinguistic and developmental pragmatic work. The second part explores the main features of talk-in-interaction of children aged 5-7, addressing such phenomena as turn taking, speech acts, backchannel signals, coherence and repair in conversation.

Keywords: conversation, children's conversational skills, discourse skills, language development, talk-in-interaction



Hámori Ágnes: <https://orcid.org/0000-0003-1937-5163>)



Magyar anyanyelvű gyermekek szókincsének változásairól óvodáskor végétől kisiskolás korig

Horváth Viktória

Nyelvtudományi Kutatóközpont

Absztrakt

A szókincs fejlődése az anyanyelv elsajátításának egyik fontos területe. Mikor jelennek meg az első szavak a gyermekeknél? Mennyi szót tanul naponta egy gyermek? Mekkora lehet a szókincs nagysága az egyes életkorokban? A kutatók és szakemberek tapasztalata szerint rendkívül nehéz pontosan megállapítani a szókincs nagyságát, leginkább csak becslést állnak rendelkezésre. A bizonyos helyzetekben használt szavak ugyanis nem fedik le az ismert szavak halmazát; továbbá a szókincs nagysága és elemei az ember egész élete során változnak. A tanulmány magyar anyanyelvű óvodás és kisiskolás gyermekek szókincsét tárgyalja a közelmúlt hazai szakirodalmi eredményeire támaszkodva; kitér továbbá a hazai gyakorlatban legelterjedtebb szókincsvizsgáló eljárások bemutatására is. Az empirikus kutatások hangsúlyozzák, hogy óriási különbségek vannak az azonos életkorú gyermekek szókincstesztben produkált teljesítménye között, ennek pedig pedagógia vonatkozásai is vannak. Az életkornak megfelelő szókincs, illetve a lexikális aktiválás megfelelő működése alapvetően fontos a tanulási folyamatok szempontjából. A szókincsbeli elmaradással iskolába lépő gyermek hátránnyal indul a tanulásban, ezért fontos a szókincs preventív fejlesztése.

Kulcsszavak: szókincs, szókincs-vizsgáló eljárások, óvodás és kisiskolás gyermekek beszéde

Bevezetés

A szókincs nagysága és fejlődése az anyanyelv elsajátításának egyik fontos része, ezért a nyelvvel foglalkozó szakemberek számára kiemelt jelentőségű terület. Mikor jelennek meg az első szavak a gyermekeknél? Mennyi szót tanul naponta egy gyermek? Mekkora lehet a szókincs nagysága az egyes életkorokban?

A kutatók abban egyetértenek, hogy rendkívül nehéz megállapítani a szókincs pontos nagyságát. Leginkább csak becsléni, következtetni lehet az adatokra nemcsak a módszerek sokszínűsége miatt, hanem azért is, mert a

bizonyos helyzetekben vagy gyakran használt szavak nem fedik le az ismert szavak halmazát. Ráadásul a szókincs az ember egész élete során változik, az újabb szavak elsajátítása élethosszig tart. A mentális lexikonban tárolt elemek folyamatosan változnak, állandó mozgás van az adott beszédhelyzetben éppen aktív szókincs, az aktív (gyakran használt szavak) és passzív szókincs (ritkábban használt elemek) között. Az ismert és használt szavak mennyiségi és minőségi változása folyamatos az ember élete során nemcsak az életkori változások miatt, hanem az iskola, a munka, az új hobbi vagy sport, a családi állapot, vagy például a társadalmi tényezők hatására. Elegendő akár a Covid19 okozta világválság miatt megjelent új fogalmak, lexikális elemek elterjedését említeni, amelyek a gyermekektől az időseken át szinte mindenki szókincsébe beépültek.

Az első szavak produkciója a tipikus beszédfejlődésű gyermekek esetén egyéves kor körül kezdődik (Smith, 1926; Vértes O., 1953; Gósy, 1981). 18 hónapos korban a gyermek aktív szókincsét átlagosan 50 szóra becsülik, de ennél jóval többet képes megérteni (Crystal, 2003). Ezt követően a szókincs növekedése ugrásszerű, a becslések nem megbízhatóak, erősen függenek a vizsgálat módszerétől. Nemcsak az aktív, hanem a passzív szókincs feltérképezése is meglehetősen nehezített. Bakonyi Hugó (1918) összegezte a nemzetközi szakirodalom adatait és a saját megfigyeléseit, ezek alapján a szókincs átlagos nagyságát ötéves korban 300–1400 szóra, hatéves korban 500–1700 szóra, hétéves korban 800–1800 szóra becsülte. Kiemelte a szókincs-nagyság pontos megállapításának előbbieken is tárgyalt nehézségeit, hangsúlyozta továbbá, hogy a kezdetekhez képest az életkor előrehaladtával egyre nagyobbak lesznek a gyermekek közötti különbségek a szókincsről. 273 gyermek (egy és hatéves kor közöttiek) különböző beszédhelyzetekben rögzített vizsgálata azt mutatta, hogy óvodás- és iskolás kor között a szókincs 400 szóval növekedve hétéves korra eléri a 2600 szót is (Smith, 1926). Magyar adatok alapján az iskolába lépő hatéves gyermekek szókincsének nagyságát körülbelül 3000 szóra becsülték (Büky, 1984).

Nagy József és munkatársai az 1970-es években elkezdték egy olyan tesztrendszer kidolgozását, amelynek célja négyéves–nyolcéves gyermekek értelmi, szociális és testi fejlettségének a vizsgálata volt, illetve az iskolaérettség felmérése. Az elővizsgálatokat követően pár évvel később már reprezentatív felmérést végeztek 10 000 gyerek bevonásával, Magyarországon elsőként tanulmányoztak ilyen nagy mintát a korosztály nyelvi fejlődését vizsgálva.

A kutatások eredményeit felhasználva kidolgozták a PREFER Preventív fejlettségvizsgáló rendszert négyéves–hétéves gyermekek számára, 1980-ban jelent meg az ötéves–hatéves gyermekek iskolakészültségéről szóló könyv. A PREFER tesztek alapján két fő fejlettségi mutatót képeztek, amelyek a gyermekek tudását és magatartását értékelték. Az első fejlettségi mutatóhoz tartoztak a tudáshoz tartozó területek, például az anyanyelven belül a beszédtechnika vagy a szókincs, valamint a matematika. A másik olyan alapterületet tartalmazott, mint a feladathoz való viszony; de tartalmaztak ada-

tokat a gyermek szociális hátterére vonatkozóan is (Józsa, 2016). Nagy József könyvében (1980) az életkori változások leírása mellett tárgyalta az azonos életkorú gyermekek közötti teljesítménybeli különbségeket, hangsúlyozta a környezeti, családi tényezők szerepét a fejlődésben. Felhívta a figyelmet az iskolába lépés előtti preventív jellegű fejlesztés fontosságára. A szókincsét illetően megállapította, hogy az ötéves gyermek receptív szókincsét 100%-nak véve az öt és fél éves 104,9%-os, a hatéves 110%-os, a hat és fél éves 115,4%-os és a hétéves 121,1%-os szókinccsel rendelkezik az ötévesekhez képest.

A szókincs mennyiségi változásai mellett óvodáskor végén, iskoláskor kezdetén minőségi változások, átrendeződések is végbemennek. A kezdetben főnévi és igei dominancia után fokozatosan jelennek meg, majd gyarapodnak a gyermek beszédében a más szófajú szavak, ez a jelenség a kognitív fejlődés, illetve a növekvő beszédtapasztalat és közlési szándék eredménye (Nagy, 1978; Sugárné, 1985).

Az új szavak elsajátításának ütemével kapcsolatban sem teljesen egységes a szakirodalom. Magyar adatok 3–15 darabra becsülik a naponta elsajátított szavak számát (Gósy & Kovács, 2001), mások napi két–három szóban adják meg ezt az értéket 1-15 éves kor között (Pléh, 2006), Macher (2016) pedig napi kilenc új elsajátított szót említ hatéves korig. Hatéves kortól felnőttkorig, a közoktatás szakaszában a gyerekek átlagosan hét szót tanulnak meg naponta a becslések szerint (Cs. Czachesz, 2014).

Az iskolába lépő gyermekek az intézményesített oktatás során elsajátítják az írott nyelvet, a tanulással kapcsolatban speciális szókincsét is elsajátítanak, a szókincs mennyiségi és minőségi változásai mellett nyelvi tudatosságuk tovább fejlődik (Gósy, 2005; Adamikné, 2006; Pléh, 2006; Lukács et al., 2014). Az új nyelvi közegbe való kerüléssel gyarapodik a beszédtapasztalat különböző beszédhelyzetekben, a gyermekek újabb pragmatikai szabályokat is elsajátítanak, egyre nagyobb rutint szereznek a hangos megszólalásban.

Módszerek a szókincs vizsgálatához

A szókincs vizsgálatára óvodás- és kisiskolás korban számos módszer létezik. A szókinccsteszt célja a gyermekek szókészletének felmérése, a szóelőhívás jellemzőinek feltárása, a fogalmak pontosságának mérése. Az eljárások egy része a vizualításra épít, másik részük verbalitás alapú. A következőkben néhány magyar fejlesztésű vagy magyarra is adaptált módszert mutatunk be részletesebben a teljesség igénye nélkül – a tesztekéről összefoglalóan lásd még Juhász & Radics (2019a, b) munkáit.

A szókincs felméréseinek egyik gyakori módszere a képek megnevezése, ilyen például a magyar fejlesztésű LAPP-teszt (Lőrík et al., 2015), amely óvodás és kisiskolás gyermekek aktív szókincsének megismerésére szolgál. A gyermekeknek meg kell nevezni, mit látnak a képeken – az eljárás tartalmazza az elfogadható és a hibás válaszok gyűjteményét egyaránt. A kiértékelés során meghatározzák a gyermekek főnévi, igei és összesített teljesítményét.

Az aktív szókinccs fejlettségét hat kategóriába sorolják, például magas, átlagos vagy súlyos elmaradású. A tesztfelvétel időtartamát is kiértékelik, mert az átlagostól való eltérés problémára utalhat.

A Peabody Képes Szókinccstesztet elsősorban a receptív szókinccs feltérképezésére használják, a tesztet magyarra is sztenderdizálták 2,6–11 éves korú gyermekek számára (Csányi, 1976). A teszt során 150 darab, különböző szófajba tartozó szó ismeretét mérik fel: a gyermeknek minden hívószó esetén négy hasonló kép közül kell kiválasztani a megfelelőt.

Az expresszív szókinccs vizsgálatára szolgál a szintén képalapú Gardner szókinccsteszt, amelynek létezik magyar változata is (Csányi, 1990), 2–12 éves korban használják. A teszt 79 fekete-fehér képet tartalmaz, amelyeket a gyermeknek meg kell neveznie. A képeket ábrázoló fogalmak egyre nehezednek (Zsoldos & Fazekas, 2005).

Képmegnevezésen alapul a Meixner Ildikó (2000) által kifejlesztett szókinccsteszt is: a teszt négy korosztály számára tartalmaz fokozatosan nehezedő képsorokat. A vizsgálat vezetője a gyermek elé helyez háromszor tíz képet, amelyeket sorban megnevez – a gyermek feladata ezt követően a képek megnevezése háromszor. Az úrlapon vezetni kell a hibákat és az eltelt időt. A tesztben nemcsak a helyes megnevezések száma diagnosztikus értékű, hanem a szavak előhívásának gyorsasága vagy a hangtévesztések is. Az eljárás célja, hogy a gyermek tanulásizavar-veszélyeztetettségét kiszűrje; a diszlexia hátterében ugyanis a szókinccs korlátozott mérete vagy hozzáférése (is) állhat.

A szókinccs vizsgálatára szintén gyakran alkalmazott módszer a szóasszociáció, amelynek célja a mentális lexikon aktiválásának, vagyis a lexikális hozzáférés folyamatának feltérképezése. Az első ilyen típusú vizsgálat Francis Galton (1883) nevéhez köthető, aki saját magán alkalmazta a módszert: a szóasszociációs működéseket, illetve annak gyorsaságát vizsgálta. A szóasszociáció történhet szóban vagy írásban is. Szóbeli kikérdezés esetén lehetőség nyílik a reakcióidő, illetve az egyes szavak előhívása között eltelt idő mérésére; a megakadásjelenségek pedig plusz információval szolgálnak a mentális lexikonban való keresésről. A szabad szóasszociáció esetén a kísérleti személynek meghatározott idő alatt kell szavakat aktiválnia – bármit, ami eszébe jut (teljesen szabadon vagy egy hívószóra). Szűkített szóasszociáció esetén a feladat, hogy a kísérleti személynek a hívószóra meghatározott kategóriájú – például hasonló hangzású vagy ellentétes – szavakat kell mondania. A nyitott szóasszociáció is tartalmaz valamennyi megkötést: a kísérleti személynek egy meghatározott jelentéskategórián belül (például állatok) kell annyi szót mondania, ahány eszébe jut. Minél gyorsabb a lexikális hozzáférés, annál több lesz az előhívott szavak száma az adott idő alatt, illetve minél nagyobb a lexikális egységek száma, annál könnyebb a hozzáférés (Gósy & Kovács, 2001).

A legkisebb gyermekek számára, a korai nyelvfejlődés vizsgálatára fejlesztették ki a Communicative Development Inventories (CDI) szülői beszámolón ala-

puló módszert, amelynek magyar adaptációja is megtörtént (KOFA¹) (Kas et al., 2010, 2017). Az eljárás célja a nyelvi, nyelvfejlődési zavarok mielőbbi kiszűrése. Az eljárás lényege, hogy a szülő által kitöltött kérdőíveken feltüntetik a gyermek által megértett mondatokat, a megértett és produkált szavakat, valamint a gesztusokat is. A nagyobb gyermekek esetében a kérdőív csak a produkció jellemzőit térképezi fel (szókincs, rag- és névutóhasználat): a szülő hallotta-e az adott szavakat a gyermektől, és ha igen, milyen alakban. A szülői válaszok érvényességét produkciós vizsgálattal is ellenőrizték. A szavak esetében erős korrelációt találtak a szülői ítéletek és a gyermeki produkciós teljesítmény között; a ragok és névutók esetében a korreláció alacsonyabb értékű volt. A KOFA-1 és a KOFA-2 a 8–30 hónapos gyermekek szókincsének felmérését teszi lehetővé, a KOFA-3 eljárással történik az óvodába kerülő gyermekek nyelvi fejlettségének feltérképezése (szókincs nagysága, használt mondatai, a grammatika szerveződése). A szókincsre vonatkozó rész tartalmaz egy 124 elemű szólistát, amelyben a szülő bejelöli azokat a szavakat, amelyeket a gyermek használ. Cél, hogy a válaszok alapján a szókincs fejlettségének esetleges elmaradása detektálható legyen.

A DIFER Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer a PREFER teszteljárás továbbfejlesztett változata négyéves–nyolcéves gyermekek számára (Nagy et al., 2004a). A DIFER hét elemi alapkészség diagnosztikáját tartalmazza – a fejlesztési irányokat is kijelölve –, például írásmozgás-koordináció, beszédhanghallás, számolási készség. Az eljárás a relációsóókincs tesztelésére a következő módszert alkalmazza: képekhez kell társítani az elhangzott szavakat, amelyek térbeli (*között, fent*), időbeli (*ta-vasz*), mennyiségi (*kevés*), hasonlósági (*azonos hosszúságú*) stb. viszonyokat fejeznek ki, teszteli bizonyos igekötők ismeretét is (*átlép, rálép*). A 24 item sikeres azonosítása a 100%, ehhez képest állapítottak meg öt teljesítményszintet, például optimális a teljesítmény 90–100% esetén, haladó 70–79%, és előkészítő szintű 50% alatt. Több mint 20000 gyermek tesztelése alapján azt találták, hogy az átlagos teljesítmény a tesztben iskolába lépéskor 82%, első osztály végén 89%, harmadik osztály végén 97% volt. Megállapították, hogy a mennyiségre és az időre vonatkozó szavak ismerete volt nehezebb; illetve hogy az iskolába lépő gyermekek nagy részének nagy lemaradása van az adott területen – fontos az óvodai fejlesztés, ennek egyik eszköze a mesehallgatás és az arról való beszélgetés (Nagy et al., 2004b).

A Gósy Mária által kifejlesztett, sztenderdizált GMP-diagnosztika (Gósy, 1995/2006) is tartalmaz altesztet a szókincs-aktiválás működésnek vizsgálatára. A teszt nem a szókincs „nagyságát” méri fel, hanem azt a képességet, hogy a gyermek hogyan és milyen gyorsan képes bizonyos szavakat lehívni a mentális lexikonból. A gyermek feladata az, hogy a *ma-* és *ke-* szótagokkal kezdődő szavakat mondjon. Hétéves kortól megfelelő működés esetén a gyermektől legalább öt szó várható összesen a két hívószótagra, a kilencéveseknél már nyolc szó.

¹ Kommunikatív Fejlődési Adattár

A spontán beszéd elemzése (például szószám, szógyakoriság, szógazdagság) a gyermekek beszédfelvételeiben a szókincs vizsgálatának egy lehetséges módja. A szószám elemzése (NTW, *number of total words*) azt mutatja meg, hogy mennyire beszédes a gyerek, ez utalhat nyelvi képességeinek szintjére. A szógazdagság (*type/token – típus/példány*) vizsgálata során elemzik a szóelőfordulások (*token*) és a szövegben megjelenő lexémák (*type*) számát. A típus/példány arány százalékos értéke azt mutatja meg, hogy az adott szöveg szavainak hány százaléka volt különböző lexéma. Minél magasabb az arány, annál több különböző szótári szót használt a gyermek a spontán beszédében. A különböző szótövek gyakorisága képet ad a gyermek spontán beszédének lexikai jellemzőiről az adott helyzetben. Előnye, hogy a mindennapi kommunikációhoz hasonlóan, a beszédprodukciónál aktivált szavak mennyiségi és minőségi jellemzéseiről kaphatunk képet. Hátránya, hogy a használt szavak erősen függenek például a megadott témától, a gyermek beszédkedvétől, a felvételvezetővel való viszonyától; és a módszer nem ad képet az ismert, de éppen nem aktivált szavak mennyiségi és minőségi jellemzőiről. További vizsgálatok az adott korosztályban magyar nyelven például Horváth, 2014, valamint Neuberger, 2014. tanulmányaiban találhatóak.

Kutatási eredmények magyar anyanyelvű gyermekek szókincséről óvodás- és kisiskolás korban

A következőkben néhány kutatás eredményét ismertetjük a teljesség igénye nélkül, óvodáskor végére és kisiskolás korra fókuszálva.

Háromtól 11 éves korú gyermekek receptív szókincsét mérték fel a Peabody szókincsteszttel, az adatokat pedig összevetették egy korábbi vizsgálat eredményeivel (Lukács, 2014). Lukács (2014) megállapítása szerint az elmúlt évtizedekben nőtt az átlagos szókincsméret minden vizsgált életkori csoportban Csányi 1974-es adataival összehasonlítva. Lukács kutatásai szerint a hatéves–hétéves gyermekek átlagosan 87–93 kép jelentését ismerték fel, 10 éves korukra pedig átlagosan már 131-et képet azonosítottak. Óvodáskor végétől kisiskolás korig a receptív szókincs tehát e vizsgálat szerint körülbelül egyharmadával nő.

Szóasszociációs vizsgálatot végeztek kis- és nagycsoportos óvodásokkal, az életkor mellett a szülők iskolázottsága is szempont volt (Neuberger, 2008). A négyévesekhez képest az iskolába lépés előtt álló hatévesek több mint kétszer annyi szót aktiváltak; vagyis igazolódott a mentális lexikon bővülése óvodáskorban. Az értelmiségi családból származó gyermekek több szót aktiváltak, szavaik szófaji tekintetben is változatosabbak voltak. A toldalékolt szavak között a leggyakoribb toldaléktípusként a többes szám jele szerepelt, például: *virágok, pillangók, emberek*. A képzett szavak leginkább kicsinyítő, becéző képzőket tartalmaztak, például: *angyalka, napocska*. Az asszociációkban egymás után megjelentek hasonló jelentésű szavak, ellentétes lexémák, rész-egész viszonyt kifejező szavak, komplementer lexémák; de gyakori

stratégia volt az is, hogy a gyermekek a környezetükben lévő tárgyak neveit sorolták. Hangzásban hasonló szavak egymásutániságára volt a legkevesebb példa az óvodások asszociációiban. A négy- és hatévesek csoportjában is az állatok és a háztartás fogalomkörébe tartozó szavak voltak a leggyakoribbak, sok lexéma tartozott a játék fogalomkörébe, illetve az ünnep közelsége miatt a karácsonyi fogalomkörbe.

Lengyel Zsolt szóasszociációs vizsgálatai (Lengyel, 2008, 2018) számos korsztályban készültek óvodáskortól egészen felnőttkorig. Lengyel 2018-as tanulmányában ismertette a jelen tanulmány fókuszában is álló, kisiskolás csoportra kapott eredményeit: 10–14 évesek szóasszociációs vizsgálatának adatait két korábban végzett kutatással (nyolcvanas évek) összevetésben, növelve az adatközlők létszámát. A hívószóra leggyakrabban annak ellentétét aktiválták a kisiskolások válaszként (*férfi – nő, jön – megy, kicsi – nagy*). Ebben az esetben a párok a tagokat felépítő jegyek egyikében különböznek, ezért az előjelet megváltoztatása könnyű műveletnek számít, ezzel magyarázta a szerző az oppozíció jelenségének gyakoriságát a szóasszociációkban a kompozicionális szemantika szerint. Az együttes előfordulás volt a második leggyakoribb hívószó/válasz pár, például: *mozi – film, Nap – süt*. Ezek a párok a mindennapi életben gyakran közösen jelennek meg, kialakulásuk egyrészt saját megfigyelésen, másrészt társadalmi tanuláson alapszik. Az okozat viszonyban lévő párok megjelenése volt a legritkább a szóasszociáció során: az egyik elem általában csak akkor következik be, ha a másik jelen van (*keres – talál; kályha – meleg*). A vizsgálat tanulságai szerint érvényesült a „verbális egységesülés” jelensége a húsz eltelt év alatt: növekedett annak aránya, hogy egy adott hívószóra a válaszadók több mint 20%-a ugyanazt a választ adta (a közösség minél több tagja ugyanarra a szóra asszociált). A 10–14 évesek körében az *anya* és az *apa* hívószó kiemelt jelentőségűnek bizonyult a nyolcvanas és a kétezres éve vizsgálati csoportjaiban is. Az ezekre adott első hat válaszszó százalékos értékének összege volt a legmagasabb, ami azt jelenti, hogy ez a két szó váltott ki legegységesebb verbális reakciót. Az *apa* hívószóhoz a tanulók inkább külső jegyeket társítottak (például *magas*), az *anya* szóhoz inkább belső tulajdonságokat (például *megértő*).

12 és 13 éves iskolások körében Gósy Mária és Kovács Magdolna (2001) megismételte Cser János 1939-es szabad szóasszociációs vizsgálatát: a diákoknak 15 percen keresztül le kellett írniuk a szavakat, amik eszükbe jutottak. A 13 évesek több és hosszabb szavakat is aktiváltak a feladat során, mint az egy évvel fiatalabbak. Az egyéni különbségek óriásiak, a lányok valamivel több szót aktiváltak, mint a fiúk. A módszer hasonlósága miatt megtörtént az adatok összevetése is Cser János adataival. 1939-ben a diákok egy perc alatt átlagosan 25,27 szót írtak, 2001-ben 34,85 szót. A különbség 9,58 szó percenként, ezt a nagy eltérést a szerzők a szókincs nagyságának, a lexikális hozzáférésnek, valamint (bizonyos mértékig) az írás sebességének eltéréseivel magyarázták.

Egy másik módszerrel, spontán narratívák rögzítése alapján elemezték a beszéd lexikális jellemzőinek alakulását óvodáskorban, alsó és felső tago-

zatos diákok körében (Neuberger, 2014). Hatéves óvodások, illetve hét-, kilenc-, tizenegy-, tizenhárom éves iskolások körében készült az elemzés. A lexikális jellemzők vizsgálata azt mutatta, hogy a hatéves óvodásokhoz képest a kilencéves iskolások szignifikánsan több szót produkáltak a narratíváikban. A típus/példány (type/token) elemzése szerint a hatévesekhez képest a hét- és kilencévesek szövegeinek szógazdagsága még nem különbözött szignifikánsan, de az idősebbeké már igen. Az életkor növekedésével a spontán szövegek egyre változatosabb szavakat tartalmaztak az óvodáskortól a felsőbb osztályokig, ami feltehetően a gyermekek szókincsének bővülésével, illetve az életkorral növekvő beszédtapasztalattal is magyarázható. A tartalmas szavak gyakorisági vizsgálata azt mutatta, hogy az óvodások, illetve a hét- és kilencévesek mindennapjaikról szóló narratíváiban a *játszik* volt a leggyakoribb, amelyet a *tud*, a *nagyon*, a *megy* követett nagyon hasonló arányokkal. Az idősebb gyermekek beszédében a *megy*, a *nagyon* szerepeltek az első két helyen. A szófajok tekintetében azt találták, hogy a 13 évesek narratíváiban az ige, a többi csoportban a főnév aránya volt a legnagyobb.

Egy másik kutatásban 30 magyar anyanyelvű kisiskolás (hét–kilenc évesek) spontán narratíváit elemezték az időzítési jellemzők, valamint a szótövek gyakoriságának szempontjából (Horváth, 2016). A felvételek spontán tervezésű narratívák voltak a beszédtervezés szempontjából: azokat felkészülés nem előzte meg, a kísérletvezető a felvétel kezdetén megadta a témákat a gyermekeknek, amikről beszélniük kell (család, lakókörnyezet, iskola, hobbi). Ezt követően a kísérletvezető csak akkor szólalt meg, amikor segítő, a közlést továbbvivő kérdésre volt szükség. A felvételek a megszokott iskolai környezetben, viszonylag csendes körülmények között készültek, a kísérletvezető minden esetben ugyanaz a személy volt. A kutatásban iskolás, hét, nyolc és kilenc éves gyermekek vettek részt, korosztályonként tíz fő. A gyermekek egynyelvűek, tipikus beszédfejlődésűek voltak, és a pedagógusok szerint egyiküknek sem volt hallásproblémája és beszédhibája. A teljes korpusz időtartama 83 perc (gyermekenként három–öt perc).

A szótövek gyakoriságának elemzésében elsőként a tartalmas és funkciószavak együtt szerepeltek. A leggyakoribb szavak között többségben voltak a funkciószavak. A hétévesek narratív közléseiben a leggyakoribb az *a* névelő volt (7,7%) volt, ezt követte az *és* kötőszó (6,5%). A harmadik leggyakoribb az *az* névelő (4,9%); a többi szótó előfordulása ez alatti (például: *hogy, van, meg, szokik, játszik, egy, akkor, ilyen, nem, is, lesz*). A szavak 19%-a mindössze egyszer szerepelt a hétévesek korpuszában (0,06%), például: *vicces, unatkozik, természetes, szakácskönyv, skorpió, püünkösdlős, győz, állítólag*.

A nyolcévesek felvételeiben a leggyakoribb szó az *a* névelő (8,25%), aránya nagyon hasonlóan alakult, mint az egy évvel fiatalabbak korpuszában. A második helyen azonban nem az *és* kötőszó, hanem a *meg* szerepelt (5,7%), a harmadik helyen pedig ugyanúgy az *az* névelő állt (3,9%), mint a hétéveseknél. A 4–16. helyen a gyakorisági sorrendben a következő szavakat adatalták (4% alatti előfordulással): *és, hogy, hát, van, akkor, szokik, szeret, egy, is,*

én, olyan, ilyen, játszik. A szótövek 17%-a egyszer fordult elő a nyolcévesek korpuszában, például: *álcáz, börtön, csimpaszkodik, legfőképp, normális, vilánykapcsoló, zombik*.

A kilencévesek narratíváiban is az *a* névelő volt a leggyakoribb (8,4%), az *és* kötőszó a második (6,2%), a harmadik pedig az *az* (4,1%). A 4–16. helyen a gyakorisági sorrendben a következő szavak szerepeltek (4% alatti előfordulással): *van, meg, egy, hogy, ilyen, akkor, szokik, nagyon, mert, is, nem, volt, szeret*. A szótövek 19%-a szerepelt egyszer a kilencévesek felvételeiben, hosszabb összetételekre is több példa adódott, példák: *szavalóverseny, sportgimnasztika, pörög, nemrég, madárgyűrűzés, különböző, készülődik, íróasztal*.

A tartalmas szavak aránya a hétévesek narratíváiban előforduló összes szótövet tekintve 44,3%, a nyolc éveseknél 41%, a kilenc éveseknél pedig 45,3%. A tartalmas szavak gyakoriságának elemzése szerint a hétévesek narratíváiban a leggyakoribb tartalmas szó a *játszik* ige (aránya 4,3% az összes tartalmas szót tekintve). Ez abból adódott, hogy a gyermekek mindennapjai, szabadidős tevékenységei is téma volt. A *nagyon* határozószó volt a második leggyakoribb (2,2%), a *mond* ige pedig a harmadik (2,1%). A 4–10. helyen a következő tartalmas szavak szerepeltek: *anya, sok, játék, most, magyar, otthon, rajzol*.

A nyolcévesek narratíváiban a *szeret* volt a leggyakoribb tartalmas szó (3,7%), a *játszik* a második helyen szerepelt (2,6%), a *nagyon* aránya szinte megegyezett a hétéveseknél adatolt előfordulással. Ezeket követték a gyakorisági sorrendben a *kedvenc, sok, szünet, csinál, barát, játék* szótövek.

A kilencévesek felvételein a *nagyon* határozószó volt a leggyakoribb (3%), a *szeret* aránya 2,1%, és a harmadik leggyakoribb a *megy* (1,9%), amely nem szerepelt a fiatalabb gyermekek első tíz tartalmas szava között. A *sok, jó, jár, mond, csinál, iskola, játék* szótövek közül néhány csak a legidősebbek narratíváiban volt a leggyakoribb tartalmas szavak között.

A kisiskolás gyermekek spontán narratíváinak szógyakorisági vizsgálata összefoglalóan tehát azt mutatta, hogy a vizsgált csoportban az első három leggyakoribb szótó sorrendje a hét és kilenc éves korosztályban megegyezett. A lexikon átrendeződésére utal, hogy a legidősebbek narratíváiban már nem szerepelt a *játszik* ige a leggyakoribb szavak között, de a *nagyon* határozószó vagy a *mert* határozószó igen. A kilenc éveseknél már megjelentek a hosszabb összetételek.

Különböző szótagszámú szavak előfordulását vizsgálták kilencéves gyermekek spontán narratíváiban, felnőttekkel összehasonlítva (Horváth, 2014). A különböző szótagszámból álló szavak aránya a két korpuszban nagyon hasonlóan alakult. A hosszabb szavak előfordulásában volt némi különbség a felnőttek javára, de nem jelentős.

A kisiskolások legnagyobb arányban két szótagú (36%) és egy szótagú (34%) szavak fordultak elő. A három szótagból álló szavak már csak fele olyan ritkán fordultak elő (például *Erdélybe, fociztunk*). A négy vagy annál több szótagból álló szavak aránya 10% alatti volt a korpuszban, például: *já-*

tékokkal, meglepetésből, számítógépezni, keresztanyukájához. A maximális szóhossz a kisiskolásoknál hét szótagos volt.

A felnőtteknél az egyszótagos szavak (35%) voltak a leggyakoribbak, a két szótagból állók valamivel ritkábbak (32%). A három szótagosok aránya itt is nagyjából a fele az előzőeknek, 10% körüli volt a négy szótagú szavak előfordulása. A hosszabb szavak aránya a felnőtteknél is 5% alatti; beszédükben még nyolc (0,2%) és kilenc szótagos (0,1%) szavak is előfordultak, például: *determinisztikusak, médiainformatikai*.

Bóna Judit és Imre Angéla (2017) vizsgálatukban a GABI-adatbázis (Bóna et al., 2014) felvételei alapján elemezték a szójelentések meghatározásának sikerességét öt-, hét- és kilencéves gyermekeknél. A gyermekek feladata az volt, hogy magyarázzák el 20 különböző szó jelentését, ezek között voltak főnevek, igék, melléknevek és állandósult szókapcsolatok is (például *lift, szírom, bukfencezik, nagyravágyó, szöveget ütött a fejébe*). A definíció, a fogalmak megmagyarázása gyakori módja az új szavak elsajátításának, a szókincs bővülésének. Nemcsak a kisgyermekkorban van ennek nagy jelentősége (a gyermek kérdésre a szülő megmagyarázza a fogalmat), hanem az iskolában is jellemző szótanulási stratégia. A kutatás eredményei szerint az óvodásokhoz képest az iskolások szignifikánsan jobban teljesítettek, kevesebbszer fordult elő, hogy nem adtak definíciót az adott szóra vagy kifejezésre. A legkisebekenél gyakrabban fordult elő, hogy nem tudták definiálni a nem szó szerinti jelentéseket.

A főnevek esetében a legjellemzőbb stratégia az volt mindhárom korcsoportban, hogy az adott szó funkciója felől közelítették meg a jelentést, – például: *mérleg: az, ami megméri a súlyunkat* –, illetve alá-fölérendeltségi viszony alapján, de gyakori volt a definícióalkotásban a körülírás stratégiája is. Az igék esetében mindhárom csoportban a körülírás volt a leggyakoribb, például: *tolakodik – amikor előremegy a sorban* –, a mellékneveknél a körülírás és a példa.

Óvodáskor végén álló hatévesek és általános iskolai első osztályos tanulók szókincs-aktiválását mérték fel többek között a GMP-diagnosztika GMP11 altesztjével. Az óvodások átlagosan 3,7 szót, az iskolások átlagosan 4,1 szót aktiváltak a megadott kezdőszótagokkal. Nem volt szignifikáns különbség a két vizsgált életkori csoport teljesítménye között. Az iskolások teljesítménye alacsonynak bizonyult, a gyermekek mindössze egyötöde aktivált az életkorában elvárható mennyiségű szót. A vizsgálat kimutatta, hogy célzott fejlesztés hatására a későbbi mérésekben a szókincsaktiválási tesztben a gyermekek szignifikánsan jobb teljesítményt produkáltak (Szántó, 2006).

Összefoglalás

Az előző fejezetben ismertetett, magyar gyermekek körében elvégzett kutatások óvodás- és iskoláskor között mennyiségi és minőségi változásokat igazoltak a szókincsben (például Lukács, 2014; Neuberger, 2014). A kutatások

ugyanakkor kiemelik, hogy óriási különbségek vannak az azonos életkorú gyermekek szókincsesztekben produkált teljesítménye között (Nagy et al., 2004b; Józsa, 2016), ennek pedig pedagógia vonatkozásai is vannak. A nagy egyéni különbségek felvetik a kérdést, hogy az iskolában miként tudnak majd a szókincsbeli elmaradással iskolába lépő gyermekek együtt haladni az írott anyanyelv elsajátítása során az ilyen jellegű elmaradást nem mutató társaikkal. Az életkornak megfelelő szókincs, illetve a lexikális aktiválás megfelelő működése ugyanis alapvetően fontos a tanulási folyamatok szempontjából. A szókincsbeli elmaradással iskolába lépő gyermek hátránnyal indul a tanulásban, ezért fontos a szókincs preventív fejlesztése. Óvodáskorban számos játék áll rendelkezésre a szókincs bővítésére. Ilyen például a szólánc, a fekete-fehér-igen-nem, a képes párosító játékok megnevezéssel összekötve, a képek csoportosítása különböző szempontok szerint (bútorok, állatok), ellentétpárok keresése. A szakemberek hangsúlyozzák továbbá a mesehallgatás, és a történet megbeszélésének jótékony hatását a szókincsre (Nagy et al., 2004b; Cs. Chachesz, 2014; Vakula, 2015; Kapitány & Laczkó, 2017). A szókincsfejlesztés a mesehallgatás és a célzott fejlesztés vagy játékok mellett akár a mindennapi tevékenységek közé is beépíthető. A mesekönyvek közös lapozgatása, a mondókázás, a fogalmak megmagyarázása, közös tevékenységek (például séta, sütés, barkácsolás) alkalmával, a kisebbeknek szóló társasjátékok mind fejlesztő hatásúak a gyermek szókincsére (Tick Tack Bumm junior, Brainbox). Kisiskoláskorban az olvasás mellett szintén a közös tevékenységek, a sok beszélgetés, a társasjátékozás mind jó hatással vannak a szótanulásra: a társasjátékok közül például az Activity, a Brainbox, a Sztorkocka kimondottan olyanok, amelyek a játékélmény mellett fejlesztik a gyermek szókincsét.

Irodalom

- Adamikné Jászó, A. (2006). *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó.
- Bakonyi, H. (1918). A gyermeknyelvi szókincs fejlődése. *A gyermek. A Magyar Gyermektanulmányi Társaság közlönye*, 12(7–10), 337–338.
- Bóna, J., Imre, A., Markó, A., Váradi, V. & Gósy, M. (2014). GABI – Gyermeknyelvi beszédatadtbázis és információtár. *Beszédkutatás 2014*, 246–251.
- Bóna, J. & Imre, A. (2017). Szójelentések meghatározása 5 és 9 éves kor között. In Gósy, M. (Ed.), *Beszédkutatás 2017* (pp.185–203).
- Büky, B. (1984). Az anyanyelvi képességek fejlesztése és továbbfejlesztése életkoronként. In Büky, B., Egyed, A. & Pléh, Cs. (Eds.), *Nyelvi képességek – Fogalomkincs – Megértés* (pp. 5–155). Tankönyvkiadó.
- Cs. Czachesz, E. (2014). A szókincs és az olvasás kapcsolata az iskoláskor előtt. *Könyv és nevelés*, 16(2), 64–72.
- Cser, J. (1939). *A magyar gyermek szókincsé. Gyakorisági és korszótár*. Magyar Paedagogiai Társaság.

- Crystal, D. (2003). *A nyelv enciklopédiája*. Osiris Kiadó.
- Csányi, Y. (1974). *Peabody szókincs-teszt*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola.
- Csányi, Y. (1976). A Peabody szókincsvizsgálat hazai alkalmazásának első tapasztalatai siket és halló gyermekeknél. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 33(3), 242–260.
- Csányi, Y. (1990). *A Gardner expresszív egyszavas képes szókincsteszt*. Kézirat.
- Galton, F. (1883). *Inquires into human faculty and its developments*. Dent. <https://doi.org/10.1037/14178-000>
- Gósy, M. (1981). A beszédhang kialakulása a gyermeknyelvben. *Magyar Fonetikai Füzetek* 7, 67–90.
- Gósy, M. (1995/2006). *GMP-diagnosztika*. Nikol.
- Gósy, M. (2005). *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó.
- Gósy, M. & Kovács, M. (2001). A mentális lexikon a szóasszociációk tükrében. *Magyar Nyelvőr*, 125(3), 330–354.
- Horváth, V. (2014). Szóidőtartamok gyermekek és felnőttek spontán narratíváiban. In Gósy, M. (2014, Ed.), *Beszédkutatás 2014* (pp. 87–97). MTA Nyelvészeti Intézet.
- Horváth, V. (2016). Kisiskolás gyermekek spontán beszédének jellemzői. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 16(1), 1–14. <http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2016.1.002>
- Józsa, K. (2016). Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben. *Iskolakultúra*, 26(4), 59–74. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.4.59>
- Juhász, V. & Radics, M. (2019a). Hazánkban használt szókincsmérő eljárások I. *Anyanyelv-pedagógia*, 11(1). <https://doi.org/10.21030/anyp.2019.1.3>
- Juhász, V. & Radics, M. (2019b). Hazánkban használt szókincsmérő eljárások II. *Anyanyelv-pedagógia*, 11(2). <https://doi.org/10.21030/anyp.2019.2.3>
- Kapitány, D. & Laczkó, M. (2017). A mese a gyermekek szövegértési folyamatában diagnosztikus és terápiás szempontból. *Könyv és Nevelés*, 11(3), <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-nevelés/a-mese-a-gyermekek-szovegertesi-folyamataban-diagnosztikus-es-terapias-szemponthol#main-content> (2021.06.03.)
- Kas, B., Lőrík, J., Szabóné Vékony, A. & Komárominé Kasziba, H. (2010). A korai nyelvi fejlődés új vizsgálóeszköze, a MacArthur-Bates Kommunikatív Fejlődési Adattár (KOFA) bemutatása és validitási vizsgálata. *Gyógypedagógiai Szemle*, 38(2), https://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=32&jaid=469 (2018. 11. 29.)
- Kas, B., Lőrík, J. & Bertalan, R. F. (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), 41–56. http://real.mtak.hu/72617/1/Logopedia_2017_1_u.pdf (2021. 05. 25.)
- Lengyel, Zs. (2008). *Magyar Asszociációs Normák Enciklopédiája I*. Tinta Könyvkiadó.
- Lengyel, Zs. (2018). Lexikai csoportképzés a mentális lexikonban: generációs és kronológiai szempontok. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 8(1), 1–25. <http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2018.1.005>

- Lőrík, J., Ajtony, P., Palotás, G. & Pléh, Cs. (2015). *Aktívshókincs-vizsgálat (LAPP)*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest.
- Lukács, Á. (2014). Szótanulás. In Pléh, Cs. & Lukács, Á. (Eds.), *Pszicholingvisztika* (pp. 521–550). Akadémiai Kiadó. <http://dx.doi.org/10.1556/9789630594998>
- Lukács, Á., Pléh, Cs., Kas, B. & Thuma, O. (2014). A szavak mentális reprezentációja és az alaktani feldolgozás. In Pléh, Cs. & Lukács, Á. (Eds.), *Pszicholingvisztika* (pp. 167–251). Akadémiai Kiadó. <http://dx.doi.org/10.1556/9789630594998>
- Macher, M. (2016). Szóaktiválási és szótanulási folyamatok működése tanulásban akadályozott gyermekeknél. *Gyógypedagógiai Szemle*, 4, 257–269. http://epa.oszk.hu/03000/03047/00073/pdf/EPA03047_gyogyped_szemle_2016_04_257-269.pdf (2021. 04. 23.)
- Meixner, I. (2000). *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere*. ELTE BGGYFK.
- Nagy, J. (1978). A szófajok gyakorisági jellemzői a 8–10 éves tanulók nyelvhasználatában. *Magyar Nyelv*, 74(1), 186–204.
- Nagy, J. (1980). *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó.
- Nagy, J., Józsa, K., Vidákovich, T. & Fazekasné Fenyvesi, M. (2004a). *Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára: DIFER programcsomag*. Mozaik Kiadó.
- Nagy, J., Józsa, K., Vidákovich, T. & Fazekasné Fenyvesi, M. (2004b). *Az elemi alapképességek fejlődése 4–8 éves életkorban. Az eredményes iskolakezdés hét kritikus alapkészségének országos helyzetképe és a pedagógiai tanulságok*. Mozaik Kiadó.
- Neuberger, T. (2008). A szókincs fejlődése óvodáskorban. *Anyanyelv-pedagógia*, 1(3–4), <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=86>
- Neuberger, T. (2014). *A spontán beszéd sajátosságai gyermekkorban*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Pléh, Cs. (2006). A gyermeknyelv. In Kiefer, F. (Ed.), *Magyar nyelv* (pp. 753–782). Akadémiai Kiadó. <http://dx.doi.org/10.1556/9789630583244>
- Smith, M. E. (1926). An investigation of the development of the sentence and the extent of vocabulary in young children. *University of Iowa Studies in Child Language*, 4, 1–22.
- Sugárné Kádár, J. (1985). A szókincs és a szófajok gyakoriságának alakulása 3–6 éves gyermekek beszédében verbális feladat megoldás, illetve kommunikáció során. In Sugárné Kádár, J. (Ed.), *Beszéd és kommunikáció az óvodás-és kisiskolás korban* (pp. 149–158). Akadémiai Kiadó.
- Szántó, A. (2016). *Beszédfeldolgozási folyamatok változásai a fejlesztés függvényében*. Doktori disszertáció. ELTE BTK. <https://doi.org/10.15476/ELTE.2016.021>
- Vakula, T. (2015). Óvodások hallás utáni szövegértésének fejlesztése mesetréninggel. *Anyanyelv-pedagógia*, 8(4), <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=596>. (2021. 06. 10.)

Vértes, O. A. (1953). *A gyermek nyelve*. Jegyzet. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola – Felsőoktatási Jegyzetellátó Vállalat.

Zsoldos, M. & Fazekas, A. (2005). Az aktív fogalmi szint vizsgálata diszfáziás és nem diszfáziás hallássérült tanulóknál. *Gyógypedagógia Szemle*, 33(2), 100–112.



Horváth, V.

Changes in the vocabulary of native Hungarian children from the end of kindergarten to elementary school

The development of the vocabulary is one of the main research areas of linguistics. At what age do children produce their first lexical items? How many words do children acquire per day? How large is the vocabulary at given periods of language acquisition? The amount of vocabulary is hard to define accurately, so only estimated data only exist, based on the experience of researchers and therapists. Lexical items produced in a given speech situation do not provide information on the entire range of expressive and receptive vocabulary. In addition, vocabulary size varies according to age. . The article focuses on the vocabulary skills of kindergarten children and elementary school children, based on recently published work on Hungarian children. Furthermore, the most frequently used vocabulary tests are also reviewed. Empirical studies have emphasized great individual differences between children with regard to their vocabulary skills, which has a pedagogical aspect as well. Vocabulary has long been recognized as a strong determinant of success at reading and studying. A lower level of receptive and expressive vocabulary knowledge may result in problems in reading and learning processes; therefore the development of vocabulary skills may be important.

Keywords: vocabulary, vocabulary tests, the speech of kindergarten children and elementary school children



Horváth Viktória: <https://orcid.org/0000-0001-8476-7556>



A kiejtés sajátosságai az anyanyelv-elsajátítás folyamán – artikulációs jellemzők

Krepsz Valéria

Nyelvtudományi Kutatóközpont

Absztrakt

Az anyanyelv-elsajátítás időszaka során a gyermek adott állomásokon keresztül eljut a teljes, felnőttnyelvihez hasonló nyelvi készségek birtokbavételéig. Noha a beszédfejlődés folyamata viszonylag univerzálisnak tekinthető, minden gyermek esetében fontos az egyéni tényezők és környezeti sajátosságok figyelembevétele. A tanulmány ezeknek a folyamatoknak, részterületeknek jellemzőivel, valamint az artikulációs és a kiejtési sajátosságokkal foglalkozó vizsgálatok legfőbb eredményeivel foglalkozik átfogóan. Az elemzések kitérnek a nyelvelsajátítás folyamán belül megmutatkozó egyes állomásokra, a születési nemből adódó különbségekre, valamint az artikuláció fejlődéséből fakadó akusztikai változásokra is, illetve egyaránt igyekeznek hangsúlyozni a fiziológiai fejlődés mellett az egyéb befolyásoló paraméterek hatását.

Kulcsszavak: anyanyelv-elsajátítás, artikuláció, életkor, beszédprodukción, beszédpercepción

Az anyanyelv-elsajátítás folyamata

A nyelvelsajátítás az emberi faj specifikus tulajdonsága (Lengyel, 1981). A pszicholingvisztika megközelítése szerint az anyanyelv-elsajátítás során a gyermek egy olyan kommunikációs eszköztárat ismer meg, amelynek segítségével lehetősége nyílik gondolatait nyelvi formába önteni, kifejezni, valamint másokkal megértetni saját magát, emellett pedig feldolgozni a környezete eseményeit, történéseit, verbális és nem verbális üzeneteit. A gyermek anyanyelve az a nyelv lesz, amelyet születésétől kezdődően, elsőként sajátít el, és amennyiben életkörülményei nem változnak, később ezt a nyelvet beszéli majd a legjobban (Juhász et al., 1987). Az anyanyelv-elsajátítás folyamata fokozatos, amelynek során 6 éves korig elsősorban mennyiségi, ezt követően pedig minőségi változások várhatók (Gósy, 2005).

A gyermeknyelv vizsgálatának egyik fő kérdése, hogy hogyan határozhatók meg azok az állomások, amelyeken a gyermek keresztülmegy a születést követő első időszakban. A leggyakoribb osztályozási mód a beszédfejlődés

tanulmányozásához az életkor szerinti csoportosítás. Az anyanyelv-elsajátítás során ugyanis folyamatos fejlődés figyelhető meg az életkor előrehaladtával a nyelv több szintjén is nem csak a mennyiségi mutatókban, de minőségben is. Az első hangadásoktól a nyelv teljes birtokbavételéig, teljes értékű használatáig az egyes nyelvelsajátítási szakaszok fokozatosan felváltják egymást, noha azok időzítése, amely fokozatos és ugrásszerű fejlődési szakaszokból áll, bizonyos mértékben eltérhet az egyes beszélők, a különböző gyermekek esetében a nyelvelsajátítási folyamatot befolyásoló számos tényezőtől adódóan (Gósy, 2005; Lukács, 2006). Emellett fontos kiemelni, hogy a beszédfeldolgozás és a beszédprodukció (rész)folyamatai együttesen fejlődnek, mégpedig úgy, hogy a percepció mindig megelőzi a beszédprodukció fejlettségi állapotát.

Az anyanyelv-elsajátítás időszakában kiemelt jelentőséggel bír a gyermek első hat életéve (Horváth, 2013), ugyanis különböző kutatási eredmények alapján valószínűsíthető, hogy az első biológiai sorompó 6 és 7 éves kor között van. Ez a határa annak az időszaknak, amikor a gyermek még elmaradás nélkül képes elsajátítani az anyanyelvét (Gósy, 2005). Noha természetesen a 6. életévet követően, azaz az iskolába való bekerülést követően a folyamat még nem zárul le, egészséges beszélőknél olyan látványos változások és fejlődés, mint az első időszakban volt megtapasztalható, már nem várható a későbbiekben. Ebből adódóan mind a hazai, mind a nemzetközi szakirodalomban a legtöbb kutatás erre az időszakra fókuszál (Stemberg, 1989; Markó & Dér, 2011; Neuberger, 2011, 2012; Deme, 2012).

A beszédprodukció területén belül három kiemelt irányban folynak vizsgálatok az anyanyelv-elsajátítás kérdéseit illetően (Gósy, 1997). Elsődlegesen a szókincs és a grammatikai/nyelvtani formák megjelenése és változása került a kutatók érdeklődésének középpontjába, hiszen ezek könnyen és viszonylag objektíven tanulmányozható jelenségek, amely (naplós) megfigyelések vagy szülői, gondozói beszámolók segítségével is jól leírhatóak. Emellett azonban kiemelt szerepet kap a hangképzés mint a beszédprodukció egyik alapegysége, amely a kommunikáció egyik legkorábban jelentkező és a későbbi, összetettebb megnyilatkozások alapegysége. A jelen tanulmány a hangképzésre, a kiejtési sajátosságokra, valamint az artikulációs jellemzőkre fókuszálva mutatja be az anyanyelv-elsajátítás folyamatát.

Az artikuláció működése

A hangképzés nem egy, az élet minden szakaszában azonos módon működő mechanizmus, ugyanis az artikulációs csatorna a gyermek születésétől egészen időskorig jelentős változásokon megy keresztül, amely mind a beszédszervek méretét, alakját, egymáshoz viszonyított arányait, a működésük precizitását és összehangoltságát is érintik (Markó et al., 2019). Azonban nem csupán a képzőszervek fiziológiai jellemzői, de a változás üteme és mértéke is eltérő lehet az egyes életkori szakaszokban. A gyermek nem csupán „kis-

méretű felnőtt” (Seikel et al., 2010), aki idővel eléri az elvárt szintet/arányt/méretet, így alkalmassá válik a beszédmechanizmus megfelelő működtetésére stb., hanem egy önálló individuum, aki a teljes élete során számos egyéni sajátossággal bír.

A beszéd létrehozása a beszédképző szervek koordinált mozgása, valamint az így létrejött akusztikum, azaz a meghangosított beszéd kapcsolata már igen korán, közel háromszáz évvel ezelőtt az érdeklődés fókuszpontjában került. Az első vizsgálatok elsősorban megfigyeléseken alapultak, noha már az ókorból vannak feljegyzések célzott kísérletekről is a témában (Gósy, 2005). Később azonban nyilvánvalóvá vált, hogy az artikuláció, azaz például a tüdő, a gége, a szájüreg és az orrüreg jól összehangolt működésének, és a keletkező beszéd kapcsolatának megismeréséhez nem elég megfigyeléseket tenni, hanem különböző speciális mérőeszközök kidolgozására is szükség van, ugyanis a beszéd folyamatok egy része zárt térben valósul meg, ahova folyamatos beszéd közben nincs lehetőség bepillantást nyerni.

Fontos hangsúlyozni, hogy bár a létrejött akusztikai jel szoros összefüggésben áll az artikulációval, a beszédképző-szervek működése és mozgása nem feleltethető meg teljes mértékben az akusztikai paraméterekkel. A témáról részleteiben, valamint példaként a formánsok működését bemutatva lásd Markó és kollégái tanulmányát (2019).

Ahhoz, hogy megérthessük, milyen változásokon megy keresztül a gyermekek beszédprodukciója az anyanyelv-elsajátítás során, röviden tekintsük át, hogyan működik maga az artikuláció folyamata a felnőtt, egészséges beszélők esetében.

Tekintve, hogy nem létezik külön szervrendszer az életfunkciók betöltésére, valamint a beszéd létrehozására és feldolgozására, az artikulációs szervek elsődlegesen létfenntartó funkcióval bírnak (a tüdő felelős például a gázcsereért, a légzésért, a szájüreg az emésztési folyamatban tölt be fontos szerepet), és csupán másodlagosan játszanak szerepet a beszédprodukció és beszédpercepció működtetésében (Roach, 2001; Ashby & Maidment, 2008; Knight, 2012). A legtöbb beszélő hangképző szervei hasonlóak mind felépítésükben, mind működésükben egymáshoz, az artikulációbeli eltérések azonban nem állnak egyenes arányosságban az akusztikai jellemzőkben megjelenő változásokkal (Laver, 1994; Stevens, 1989). Például bár ez alapján feltételezhetnénk, hogy az egy életkori csoportba tartozó, körülbelül azonos súlyú, magasságú, azonos nemű beszélők hangja egy adott érzelmi és fizikai állapotban közel azonos, mégis szinte azonnal felismerjük a hozzánk közel állók vagy az általunk jól ismert emberek hangját akár egy telefonbeszélgetés során is.

A beszéd meghangosítása során az erre kijelölt szervek összehangolt mozgást végeznek, amelyet gyors egymásutániságban valósítanak meg (Traxler et al., 2006). A folyamatban részt vesz az agy, a tüdő, a légcső, a gégefő, valamint a gége feletti üregrendszerek is, így a garat-, száj- és orrüreg. Nagyon leegyszerűsítve a beszéd létrehozása során a tüdőből kiáramló levegő

eljut a gégebe, majd ott az adott beszédhang jellemzőinek megfelelő működést követően elhagyja azt, és később a szájüregen vagy az orrüregen, bizonyos módosításokat követően távozik. A hangképzés alapja a fonáció, azaz a zöngéképzés, amely „a hangszalagok működésének következményeként a gégeben generált akusztikai energia” (Gósy, 2004, p. 28). A beszéd tehát fizikai hangrezgés, amely a nyomásváltozás és nyomásingadozás eredményeként jön létre a minket körülvevő levegőben (Gósy, 2004). A magyar nyelvre jellemző, részletesebb hangképzés bemutatását lásd Gósy, 2004; Vicsi, 2010; Deme, 2016.

Az anyanyelv-elsajátítás szakaszai különös tekintettel a kiejtési sajátosságokra

Az artikuláció számos jelentős változáson megy keresztül az évek során, amelyet meghatároz a beszélő életkora. A következőkben röviden áttekintjük az anyanyelv-elsajátítás szakaszait, különös tekintettel a kiejtési sajátosságokra.

Egy újszülött csecsemő számos olyan készséggel rendelkezik, amely bizonyítottan az anyaméhben eltöltött idő alatt fejlődött ki. A beszédfeldolgozás kialakulása már a születést megelőzően megkezdődik, számos kutatás bizonyítja ugyanis, hogy a magzat már az anyaméhben hall (Gervain, 2011). Az anyanyelv-elsajátítás során kialakul az úgynevezett percepció bázis, amely biztosítja a gyermek számára, hogy képes legyen felismerni a mások által kiejtett beszédhangokat, hangsorokat, szavakat és szókapcsolatokat.

A beszédprodukciónak tekintetében elmondható, hogy az újszülött fiziológiai sajátosságai nagyban eltérnek a felnőttekétől. Születéskor az alsó állkapocs visszahúzódott, a gége magasan helyezkedik el, így kezdetben számos beszédhang megvalósítására nincs lehetőség, a nemek között pedig nem mutatkozik különbség e tekintetben (Vorperian & Kent, 2007). A nyelv arányosan nagy, így mozgása is korlátozott és csak később válik szabadabbá. Az idő előrehaladtával a szájüreg izomzata megerősödik, a nyelv mozgása pontosabbá válik. Vorperian és munkatársai (2009) összesen több, mint 600 gyermek toldalékcsovének változását vizsgálták születéstől 19 éves korig. Eredményeik szerint eltérés volt megfigyelhető a fejlődési mintázatokban, azaz a fiúk és a lányok toldalékcsové nem azonos ütemben változtak.

A gége kezdetben alacsonyabban helyezkedik el, a kemény és lágy szájpad mérete, valamint a tüdő kapacitása nő, megváltoznak a beszédszervek egymáshoz viszonyított arányai. A gyermek születésekor a toldalékcso hosszúsága 4–8 mm, míg felnőttkorra a nőknél a 10–21 mm-t, férfiaknál a 16–29 mm-t is elérheti (Welch-Howard, 2002; Vorperian & Kent, 2007). Fitch és Giedd (1999) több, mint száz 2,8 és 25 év közötti adatközlő adatai alapján arra jutott, hogy az artikulációs csatorna hosszúsága a beszélők életkorától függetlenül összefüggést mutat azok testmagasságával. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy az artikulációs csatorna nem olyan ütemben nő, mint a

testmagasság, amelynek feltételezett oka, hogy a gyermek feje a testméretéhez viszonyítva arányosan nagyobb, így kisebb tempóban is növekszik, mint a felnőtteké.

A különböző beszédképző-szervek működésének fejlődése az anyanyelv-elsajátítás folyamán gyakran nem egyenletes, így például az állkapocsgeisztusok hamarabb fejlődnek, mint az ajakmozgás, amelyek megelőzik a nyelvgeisztusok fejlődését, ez utóbbi ugyanis egy rejtetten működő, nehezen utánozható és komplex feladat (Markó et al., 2019).

Az úgynevezett nyelv előtti vagy preverbális szakasz már a gyermek első életévére jellemző. Ebben az időszakban biológiailag vezérelt, reflexszerű hangadásokat produkálnak a gyermekek, amelyek a későbbi folyamatos beszédproduktiót készítik elő, illetve információval szolgálnak a gyermek hgy-létéről (bővebben Gósy, 2005). Ezen preverbális szakasz során a kommunikáció biológiailag irányított, reflexszerű hangadásokkal történik. A kifejező sírás, amely a születést követő 2. héttől figyelhető meg, és kommunikációs szándékkal bír. A kutatások eredményei azonban ellentétes eredményekre jutottak azzal kapcsolatban, hogy ezek a hangadások vajon nyelvspecifikusak-e. Míg egyes eredmények szerint csupán a gögicsélés mutat anyanyelvi jellemzőket (Escalona, 1973), mások szerint az anyanyelv intonációja az újszülött sírása mintázatában is megfigyelhető (Mampe et al., 2009).

A következő szakaszban, azaz a gögicsélés során (a gyermek születését követő 3-8. héten) megjelennek az első magánhangzószerű hangadások, a beszédszervek célirányos működtetése, amelyet az akusztikai visszacsatolás által kiváltott öröm tovább fokoz. (Sokszor a halláskárosodás vagy a siketség megállapítása épp amiatt késhet, hogy a nem ép halló gyermekeknel megfigyelhető gögicsélés, ám a pozitív visszajelzés elmaradása miatt ez idővel abbamarad (vö. Horváth, 2016).) A gögicsélés jó alapot jelent a gyermek számára a beszédhangok létrehozásához szükséges geisztusok gyakorlására, valamint a beszédészlelés fejlesztésére.

Az anyanyelv-elsajátítással foglalkozó publikációk a magánhangzók elsődleges megjelenését hangsúlyozzák a mássalhangzókkal szemben. Selby és kollégái (2000) szerint például 1 éves 3 hónapos kort követően átlagosan havi 1 magánhangzóval bővül a gyermekek hangállománya. Ez azt jelenti, hogy 3 éves korra a gyermekek már a legtöbb, az adott anyanyelvre vonatkozó magánhangzót elsajátítják. Más kutatások ezzel szemben (Donegan, 2002) ezt a határidőt későbbre helyezik, illetve hangsúlyozzák az egyéni és a nyelvspecifikus jellemzők hatását egyaránt, valamint a pozíció fontosságát, azaz, hogy bár izolált ejtésben igen korán felfedezhetők ezek a beszédhangok, a különböző kontexusokban való képzésük is meghatározó lehet.

A magánhangzók produkciója azonban nem jelent egységes terhelést a gyermekek számára: a vokális traktus hátsó, kevésbé jól látható területén képzett hangok később jelennek meg a gyermekek nyelvhasználatában, függetlenül attól, hogy azok alsó vagy középső nyelvállásúak (MacNeilage & Davis, 1990). Angol anyanyelvű gyermekekkel végzett tanulmányok továbbá azt

is hangsúlyozzák, hogy a nyelv vízszintes mozgásának elsajátítása is neheztelt, így az eszerint elkülönülő magánhangzópárok megjelenése is késleltetett a gyermekek beszédprodukciónál, szemben például a nyelv függőleges mozgása szerinti párokkal (Donegan, 2002).

Zajdó és kollégája (2003) artikulációs szempontból vizsgálta 16 kettő és négy év közötti gyermek magánhangzóit. Eredményeik különbséget mutatnak a magánhangzók képzési jegyei, az életkor, és az adott beszédhang pozíciója szerint. A legfiatalabb vizsgált gyermeknél az ajakkerekítés mint önálló gesztus megjelent, ám a szó belseji produkciójuk még nehézséget jelentett számukra. Ezzel szemben az ajakréses hangok képzése könnyebb volt számukra, ám az életkor előrehaladtával mindkét képzési sajátosság produkciójában fejlődés volt megfigyelhető.

Egy másik kutatásukban Zajdó és munkatársai (2011) *i-i* fonológiai párban álló magánhangzók formánsszerkezetét elemezték. A 2 éves fiúknál centralizáltabb ejtést figyeltek meg, mint a 4 éveseknél. Ezzel egyidejűleg az idősebb gyermekeknél is hátrébb képzett hangokat adatoltak, mint a felnőtt korban várható értékek, amely jó példa arra, hogy a gyermekek számára nehézséget jelent azon hangok elsajátítása, amelynek képzési sajátosságai a zárt szájüregben valósulnak meg.

Egyértéktés abban sem mutatkozik, hogy mikorra várható a gyermekek közléseiben az első mássalhangzók megjelenése: a kutatók igen széles időintervallumban, körülbelül 3 és 7 hónapos kor között valószínűsítik ezek első célzott előfordulásait. A gyermek fokozatosan képessé válik a kommunikáció konnotatív és fatikus funkciójának használatára, megjelennek az első szóttagok a „beszédében”, amelyek lépésről lépésre tükrözik az adott nyelv jellemző tulajdonságait (Cole et al., 2003), ami együtt jár bizonyos, a gyermek anyanyelvére nem jellemző hangsorok szelektációjával, eltűnésével is. Egyre inkább az akusztikai állandóság jellemzi a gyermek közléseit, azaz egyre jobban kivehető bizonyos hangtípusok és hangcsoportok a hangadásokból (Keenan & MacWhinney, 1987; Gósy, 2005). Ez a változás magába foglalja a tüdőkapacitást, a gége és a toldalékcső alakjának, a szövetek rugalmasságának és az agyi működéseknek a változását is. Kezdetben a gyermek artikulációja pontatlan, gyakori a célalulmúlás, amely a motoros mozgások gyakorlatlan-ságából adódik (Temple et al., 2002).

A holofrázisok megjelenése 10–18 hónap kor közé tehető. Ezek, a formájuk szerint szavakként realizálódó, tartalmuk és funkciójuk szerint azonban mondatként értelmezendő megnyilatkozások már akár egyszerű kérdésekre adott válaszokként is megjelenhetnek (Gósy, 2005). Az akusztikum mellett a prozódiai is fejlődik, egyes tevékenységekhez gyakran különböző dallamkontúrt társít a gyermek (Tancz, 2011). Az egyes szavak megjelenését a két lexéma összeillesztéséből álló közlési szakasz követi, amelyet később a távirati stílus vált fel, ahol a gyermek szavak és morféimák összeillesztésével már „mondatot”, azaz hosszabb összefüggő közléseket alkot. A magyar nyelv esetében a szókinccs tovább bővül a toldalékokkal, amelyek megjelenési sor-

rendjét elsősorban azok kognitív nehezítettsége határozza meg. Ezzel párhuzamosan, a produkciót megelőzve fejlődik a percepció is: a hangállomány fokozatosan bővül, csökken a kettős tárolás (amikor a gyermek a saját és a felnőttek azonos közléseit külön tárolja), és végül 3-6 éves kor között válik beszédpercepciója a felnőttnyelvihez hasonlóvá.

Az idő előrehaladtával a gyermek egyre kevésbé támaszkodik a külső, vizuális információkra, például az artikulációra a feldolgozás során, fokozatosan erősödik a multimodális feldolgozás szerepe. Ez azonban nem csupán az adott helyzetben való adekvát reakciót segíti elő, de érinti például a beszédet kísérő gesztusok, a mimika elsajátítását, valamint az ajakartikuláció megtanulását is. Ez, noha alapvetően segíti a gyermeket a felnőttekhez hasonló beszédprodukció megvalósításában, azon mozgások elsajátításához nem járul hozzá, amelyek „rejtetten”, a szájüreg belsejében történnek. A beszédprodukció elsajátítás folyamata során számos részképesség fejlődik egymással párhuzamosan, így például a rövidtávú vizuális és verbális memória, a szeriális, azaz sorrendiségi észlelés vagy a beszédritmus működésében is jelentős javulás várható körülbelül 6 éves korig (Gósy, 2005).

A gyermek tehát az első 3-4 életéve során fokozatosan eljut a fiziológias hangadásoktól az anyanyelve célzott, alapfokú elsajátításához, megismeréséhez (Neuberger, 2014). Ekkorra átlagosan 3-5 szóból állnak a közlései, később pedig egyre hosszabbá válnak. A grammatikai rendszer megismerésével a közlések egyre komplexebbeké válnak, ahogy a feldolgozás során is képessé válik az összetett közlések feldolgozására. A gyermek egyre több különböző kommunikációs szituációban vesz részt, fokozatosan egyre több tapasztalatot szerez.

Néhány kutató már 4 éves kort követően lezártnak tekinti az anyanyelv-elsajátítás folyamatát (vö. például Lengyel, 1981). Ez azonban nyilván a kommunikációs alapvetésekre korlátozható, hiszen a későbbiekben a nyelvi produkció és percepció is még számos szinten változik. Egyrészt például a szókincs jelentős bővülésen megy keresztül, a gyermek számos új szintaktikai és grammatikai formát sajátít el, megismer újabb, összetettebb relációkat kifejező szófajokat, nyelvi szerkezeteket (Gósy, 2005) stb. Kiemelten fontos a nyelvi tudatosság kialakulása, az intuitív analízáló képesség, ezek nélkül ugyanis nem lehetséges az írott nyelv elsajátítása (Adamikné Jászó, 2006). Másrészt a beszélők a későbbiekben számos fiziológiai változáson mennek keresztül (gondoljunk például a későbbi hormonális változásokra, a nemek közti különbségek megjelenésére, a tejfogak elvesztésére, majd a csontfogak megjelenésére, a fogszabályzó hatására, később pedig akár a fiatal, majd az idős felnőttkori változásokra).

A hosszú-rövid fonológiai hosszúsági oppozíció megkülönböztetésének fejlődése körülbelül 6-7 éves korra befejeződik az észlelés folyamatában (Gósy, 2006). A produkcióval kapcsolatban a magyarra vonatkozó kutatási eredmények ellentmondásosak: egyes eredmények szerint az óvodáskort követően, kisiskolás kor elején még gyakran bizonytalanság figyelhető meg

(Bóna & Imre, 2010), míg mások szerint például az *i-í* hangpár esetében következetes elkülönítés figyelhető meg (Zajdó & Powell, 2008). Japán nyelvre vonatkozóan azt találták, hogy a hosszúság szerinti párok elkülönítése már nagyon fiatalon megkezdődik (1,6 évesen), amelynek egyik lehetséges magyarázata, hogy ezt a különböző szupraszegmentális eszközökkel, valamint nyelvi struktúrákkal és szótagokkal együtt sajátítják el a gyermekek (Kehoe & Lleo, 2003).

A fonológiai megközelítés szerint a magánhangzók megjelenésének sorrendje az artikulációs mozgásokkal mutat összefüggést, a gyermekek elsőként az *a-i-u* hangokat, mint a magánhangzótér legszélsőbb pontjait ismeri meg, majd fokozatosan bővíti ki a rendszert. A kognitív modell (vö. Sebestyénné Tar, 2006) olyan jellemzők szerepét is hangsúlyozza, mint a fonéma gyakoriság, amelynek következtében a magyar nyelvben az *ö-ő*, valamint az *ü-ű* fonémák viszonylag kései megjelenésűek. Emellett a funkcionális töltöttség (az egyes minimálpárok megjelenése és gyakorisága), a fiziológiai érintettség, az artikulációs, auditoros és a fonológiai komplexitás is szerepet játszik a lexikális, grammatikai és szociális faktorok mellett.

7 éves korra a nyelv a felnőttkori átlagos méret közel 3/4-ét teszi ki (Seikel et al., 2010). A gyermekek artikulációját kezdetben a felnőttekénél nagyobb, valamint kevésbé gyakorlott mozgások jellemzik. Gyakran megfigyelhető jelenség a célalulmúlás a motoros mozgások gyakorlatlanságából adódóan: azaz sokszor az artikulációs működések nem érik el az adott nyelvre jellemző magánhangzók elvárt konfigurációját (Goldfield et al., 1993), amely jelenség az életkor előrehaladtával fokozatosan csökken (Temple et al., 2002). Vorperian & Kent (2007) szerint a finommotorikai ügyesség egészen tizenéves korig jelentős változásokon megy át.

9 és 12 év közötti angol anyanyelvű gyermekek spontán beszédének vizsgálata alapján azt találták, hogy a beszédhangok időtartama és változatossága az életkor előrehaladtával szignifikáns csökkenést mutat (a vizsgált formánsértékek alapján), és 12–14 éves kor körül már a felnőttek ejtésének megfelelő sajátosságokat figyelhetünk meg (Lee et al., 1999). A fiziológiai változásokkal együtt különböző akusztikai változások is megfigyelhetőek: a testméret növekedésével egyidejűleg például csökkennek a formánsértékek, noha ezek számas szempontra szerint különbözhetnek, illetve az egyes kutatások, gyakran a különböző módszertanokból adódóan is eltérhetnek (Lee et al., 1999; Ishizuka et al., 2007; Vorperian & Kent, 2007; Watson & Munson, 2007).

A nyelvelsajátítás nem önmagában fiziológiai folyamat, központi szerepet játszik benne a gyermek szociális környezete is. Noha már meghaladottnak tekintjük, fontos megemlíteni az utánzás elméletét, amely szerint a gyermek olyan módon sajátítja el a hallott közléseket és kifejezéseket, hogy utánozza azokat a környezetéből. Noha ennek szerepe nem kizárólagos az elsajátításban – ugyanis ehhez tökéletes beszélőkre lenne szüksége minden gyermeknek, olyan beszélőre, aki minden létező nyelvi szerkezetet (megfelelő formában) használ közlései során, valamint több száz mondatot különbö-

zó grammatikai variációban mond el másodpercenként (vö. Lengyel, 1981), mégis meghatározó a környezetből érkező nyelvi jelek száma és minősége.

A másik elképzelés szerint, amely a megismerés fontosságát hangsúlyozza, a társadalom, azaz a beszélő szociális környezete a helyes közléseket jutalmazza, tehát megérti, majd reagál rá. Ezzel szemben a helyteleneket figyelmen kívül hagyja, és nem érkezik rá reakció (Cole & Cole, 1998).

Összefoglalóan elmondható tehát, hogy a kutatások számos, nagyon gyakran különböző módszertanokkal kivitelezett, emellett más nyelvre és más nyelvi környezetre vonatkozó elemzések segítségével meghatároztak olyan lépcsőfokokat, amelyen a legtöbb egészségesen fejlődő gyermek – közel azonos időpontokban – keresztülmegy. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy bár ezek a szakaszok univerzálisnak tekinthetők, a konkrét megvalósulásuk gyakran eltérést mutat a nemek, a különböző szociális és nyelvi környezetek szerint, a genetikai, egészségi, pszichés vagy érzelmi tényezők hatására. Éppen ezért nagyon fontos kiemelni, hogy az anyanyelv-elsajátítás folyamata egyénenként eltérő lehet.

Akusztikai változások az életkor előrehaladtával

A fiziológiai változásokkal számos akusztikai módosulás is megfigyelhető a gyermekek közléseiben az életkor előrehaladtával.

A gyermekek beszédhangja átlagosan 1 oktávval magasabb, mint a felnőtt beszélők (férfi és női beszélők) alaphangfrekvenciájának átlaga (Titze, 1994). Ennek oka az evolúció folyamatára vezethető vissza, ugyanis a magasabb hangokat, spektrális jellemzőik miatt, könnyebben észlelik a hallgatók, így hamarabb észreveszik, ha a gyermek sír. Hacki és Heitmüller (1999) 180 magyar anyanyelvű gyerek hangjának vizsgálata alapján azt találták, hogy 4 éves kortól folyamatosan, azonban nem egyenletesen nő a beszélők hangjának intenzitása, emellett pedig a hangterjedelem is kiszélesedik.

A gyermekkorban mért hangszalagok, valamint a gége növekedésére alapvetően az alaphangfrekvencia változásából szokás következtetni, noha az eredmények (elsősorban a módszertani különbözőségekből adódóan) nem egységesek (vö. pl. Fant, 1966; Lee et al., 1999; Ishizuka et al., 2007; Watson & Munson, 2007). Az alaphangfrekvencia-különbségeket jelentős mértékben meghatározzák a hormonális hatások/változások (vö. Ishizuka et al., 2007).

A kutatások tehát nem csupán az életkor mentén, de a nemek közti különbségek is fontos kutatási kérdésként jelennek meg a nyelvtudomány anyanyelv-elsajátítással foglalkozó szakirodalmában. Ennek egyik alapvető oka, hogy különbség mutatható ki a fiúk és a lányok hormonális változásában, ezzel összefüggésben pedig hangképző szerveik növekedésének arányában, ütemében, valamint mértékében (vö. pl. Ishizuka, 2007; Nelson-Moon, 2007).

A vizsgálatok többsége szerint először 7-10 éves kor körül mutatható ki különbség a fiúk és a lányok alaphangfrekvencia-értékei között, ezt megelőzően

ugyanis nem feltételezhető jelentős eltérés a két nem vokális traktusának méretében (noha ezek konkrét vizsgálata összetett lenne, elsősorban valamilyen képpalkotó eljárással vagy invazív módon lenne lehetséges). Hasek és munkatársai (1980) például kisiskolás korban azonosítottak először mélyebb alapfrekvencia-értéket a fiúknál, mint a lány beszélőknél (hasonlóan Beke & Horváth, 2015 eredményeihez magyar nyelven). Más vizsgálatok (vö. Whiteside & Hodgson, 2000) szerint az eltérés a két nem között abból adódik, hogy eltérő ütemű a változás a fiúk és a lányok esetében: a lányoknál már 6 éves korban, a fiúknál pedig 8 éves korban kezd mélyülni az alapfrekvencia. Más (Benett et al., 2002) kutatók azonban még 11 éves korig sem találtak eltérést a nemek között, ezt követően azonban igen, míg a legnagyobb különbség 12 és 15 éves kor között mutatkozott (Lee et al., 1999; Vorperian & Kent, 2007). A magyar nyelvű eredmények szintén jelentős különbségeket mutattak: míg az egyik kutatás szerint (Tóth, 2014) 6 éves gyermekeknél nem igazolódott szignifikáns különbség a két nem között, addig Deme (2012) 6-7 éves gyermekeknél ellenkező tendenciát talált, azaz a fiúk F0 értékei a lányokénál magasabbak voltak.

Auszmann és Neuberger (2014) vizsgálatának eredményei (7 éves korban a fiúk, 13 éves korban a lányok alaphangja volt magasabb, míg 9 és 11 éves korban nem volt különbség) szintén alátámasztják, hogy a változás nem azonos ütemű, lassabb és drasztikusabb csökkenéses átmeneti időszakok követik egymást (például a mutálás esetében).

A nagyobb akusztikai variabilitás következtében a gyermekek spontán közlései által kirajzolódó magánhangzótér szignifikánsan nagyobb, mint a felnőttek esetében (Pettinato et al., 2016). Az artikuláció gyakorlatlansága, a kevés kommunikációs gyakorlat és tapasztalat, a motoros vezérlés bizonytalansága az akusztikum mellett a prozódiaira is hat, így eltérő szünetezési jellemzők, lassabb artikulációs tempó figyelhető meg (vö. Deme, 2012).

Krepsz (2018) 4 és 6 év közötti óvodás gyermekek beszédpercepcióis és –produkciónak jellemzőit vizsgálta spontán beszéd alapján. Eredményei szerint az idő előrehaladtával nőtt a gyermekek tempója, a beszédhangok időtartama egyidejűleg csökkent, noha a tendenciák mellett nagyon erősnek bizonyultak az individuális különbségek. A nyelvi hosszúság szerinti magánhangzópárok fokozatos elkülönülést mutattak, a rövid hangok stabilabbnak mutatkoztak, mint a hosszúak. Az alapfrekvencia értéke fokozatosan csökkent, és statisztikai különbség mutatkozott a 4 és 6 éves beszélők esetében is a nemek között. Az akusztikai magánhangzótér szintén csökkenést mutatott.

Auszmann (2016) N=80 -7, 9, 11 és 13 éves- gyermek 10 különböző típusú magánhangzójának formánsszerkezetét, valamint időtartamát elemezte, amelyeket felnőtt kontroll hanganyaggal vetett össze. Eredményei szerint a magánhangzótér mérete fokozatosan csökkent, egyidejűleg a magánhangzók formánsainak átfedése csökkent, az időtartamok pedig rövidültek. A két nem sajátosságainak elkülönülése elsőként 13 éves korban jelent meg, ám a folyamat ekkor még nem tekinthető véglegesnek a szerző szerint. A formáns

értékek a legidősebb vizsgált gyermekcsoportban már a felnőttnyelvihez hasonló értékeket mutattak.

Összefoglalóan elmondható tehát, hogy bár az anyanyelv-elsajátítás, ezen belül pedig a kiejtés fejlődés közel azonos minden gyermek esetében, a gyermeknyelvi kutatások eredményei gyakran egymásnak ellentmondók. Ennek oka, hogy a folyamatot számos tényező, így például a beszélő életkora, neme, fiziológiai sajátossága, szociális környezete, vagy akár az adott kutatás által választott módszertani eljárás is jelentősen befolyásolja, így az individuális sajátosságoknak kiemelt szerepe van.

Irodalom

- Adamikné Jászó, A. (2006). Az olvasás múltja és jelene. <http://mek.oszk.hu/09400/09498/09498.pdf> (2018. 07. 13.)
- Ashby, M. & Maidment, J. (2008). Introducing Phonetic Science. *Language*, 84(2), 401–403. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511808852>
- Auszmann, A. (2016). *Magyar gyermekek magánhangzóinak akusztikai-fonetikai jellemzői*. Doktori disszertáció. ELTE BTK. <https://doi.org/10.15476/ELTE.2016.140>
- Auszmann, A. & Neuberger, T. (2014). Age- and gender-related differences in formant structure during the stabilization process of vowels. In L. Veselovská, & M. Janebová (Eds.), *Proceedings of the Olomouc Linguistics Colloquium Language Use and Linguistic Structure* (pp. 663–677). Palacký University.
- Beke, A. & Horváth, V. (2015). Kisiskolások alaphangmagasságának variabilitása, *Beszédkutató 2015*(1), 133–147. 10.15775/Beszkut.2015.23.
- Bennett, K. K., Weigel, D. J. & Martin, S. S. (2002). Children's acquisition of early literacy skills: examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 295–317. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00166-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00166-7)
- Bóna, J. & Imre, A. (2010). A rövid-hosszú magánhangzók óvodás és kisiskolás gyermekek beszédprodukcójában. In Navracsics, J. (Ed.), *Nyelv, beszéd, írás. Pszicholingvisztikai tanulmányok I. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 107* (pp. 49–56). Tinta Könyvkiadó.
- Cole, M. & Cole, S. R. (1998). *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó.
- Cole, M. B., Russel, K. R. & Mabee, T. J. (2003). Relation of headwater macroinvertebrate communities to instream and adjacent stand characteristics in managed second growth forests of the Oregon coast mountain range. *Canadian Journal of Forest Research*, 33, 1433–1443. <https://doi.org/10.1139/x03-059>
- Deme, A. (2012). Óvodások magánhangzóinak akusztikai jellemzői. In Markó, A. (Ed.), *Beszédtudomány. Az anyanyelv-elsajátítástól a zöngékezdési időig* (pp. 77–99). ELTE BTK & MTA NYTI.
- Deme, A. (2016). *Magánhangzók ejtése és észlelése a szopránénekülésben*. ELTE Eötvös Kiadó.

- Donegan, P. (2002). Normal vowel development. In M. J. Ball & F. E. Gibbon (Eds.), *Vowel disorders* (pp. 1–35). Butterworth-Heinemann, <https://doi.org/10.4324/9780203103890>
- Escalona, S. (1973). *Basic modes of social interaction: their emergence and patterning during the first two years of life*. Merrill-Palmer Quarterly.
- Fant, G. (1966). A note on vocal tract size factors and non-uniform F-pattern scalings. *Speech Transmission Laboratory Quarterly Progress and Status Report*, 1, 22–30.
- Fitch, W. T. & Giedd, J. (1999). Morphology and development of the human vocal tract: A study using magnetic resonance imaging. *Journal of the Acoustical Society of America*, 106(3), 1511–1522. <https://doi.org/10.1121/1.427148>
- Gervain, J. (2011). A csecsemőkori beszédészlelés mechanizmusai és a nyelvsajátítás. *Magyar Tudomány*. <http://www.matud.iif.hu/2011/08/04.htm> (2017. 12. 03.), 10.1038/nrn1605
- Goldfield, E. C., Kay, B. A. & Warren, W. H. (1993). Infant bouncing: The assembly and tuning of action systems. *Child Development*, 64(4), 1128–1142. <https://doi.org/10.2307/1131330>
- Gósy, M. (1997). *Beszéd és óvoda*. Nikol.
- Gósy, M. (2004). *Fonetika, a beszéd tudománya*. Osiris Kiadó.
- Gósy, M. (2005). *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó.
- Gósy M. (2006). Beszédképzés és nyelvi reprezentáció. *Magyar Nyelv*, 57(1), 287–299.
- Hacki, T. & Heitmuller, S. (1999). Development of the child's voice: Premutation, mutation. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 49(1), 141–144. [https://doi.org/10.1016/S0165-5876\(99\)00150-0](https://doi.org/10.1016/S0165-5876(99)00150-0)
- Hasek, C. S., Singh, S., Murry, T. 1980. Acoustic attributes of preadolescent voices. *The Journal of the Acoustical Society of America* 68, 1262–1265., <https://doi.org/10.1121/1.385118>
- Horváth, V. (2013). Temporális szerveződés kilencéves gyermekek spontán beszédében. In Gósy, M. (Ed.), *Beszédkutatás 2013*(pp. 144–159). MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Horváth, V. (2016). A hallássérülés hatása a beszédre. In *Fonetikai olvasókönyv* (pp. 105–118). ELTE BTK Fonetikai Tanszék., <https://doi.org/10.18425/FONOLV.2016.09>
- Ishizuka, K., Mugitani, R., Kato, H. & Amano, S. (2007). Longitudinal developmental changes in spectral peaks of vowels produced by Japanese infants. *Journal of the Acoustical Society of America*, 121(4), 2272–2282., <https://doi.org/10.1121/1.2535806>
- Juhász, J., Szőke, I., O. Nagy, G. & Kovalovszky, M. (1987, Eds.), *Magyar értelmező kéziszótár*. Akadémiai Kiadó.
- Keenan, J. B. & MacWhinney, B. (1987). Understanding the relationship between comprehension and production. In H. W. Dechert & M. Raupach (Eds.), *Psycholinguistic models of production* (pp. 149–151). Ablex Publishing Corporation.

- Kehoe, M. M. & Lleó, C. (2003). The acquisition of nuclei: a longitudinal analysis of phonological vowel length in three German-speaking children. *Journal of Child Language*, 30(3), 527–556., <https://doi.org/10.1017/S030500090300566X>
- Knight, R. A. (2012). *Phonetics – A course book*. Cambridge University Press.
- Krepsz, V. (2018). *Akusztikai-fonetikai jellemzők a spontán beszéd elsajátításában*. Doktori disszertáció. ELTE BTK., <https://doi.org/10.15476/ELTE.2018.184>
- Laver, J. (1994). *Principles of phonetics*. Cambridge University Press., <https://doi.org/10.1017/CBO9781139166621>
- Lee, S., Potamianos, A. & Narayanan, S. (1999). Acoustics of children's speech: Developmental changes of temporal and spectral parameters. *Journal of the Acoustical Society of America*, 105(3), 1455–1468., <https://doi.org/10.1121/1.426686>
- Lengyel, Zs. (1981). *A gyereknyelv*. Gondolat Könyvkiadó.
- Lukács, Á. (2006). *Nyelvelsajátítás*. In Kovács, I. & Szamarasz, V. Z. (Eds.), *Látás, nyelv, emlékezet* (pp. 95–111). Typotex Kiadó.
- MacNeilage, P. F., Davis, B. (1990). Acquisition of speech production: Frames, then content. In M. Jeannerod (Ed.), *Attention and performance 13: Motor representation and control* (pp. 453–476). Lawrence Erlbaum Associates, Inc., <https://doi.org/10.4324/9780203772010-15>
- Mampe, B., Friederici, A. D., Christophe, A. & Wermke, K. (2009). Newborns' cry melody is shaped by their native language. *Current Biology*, 19(23), 1994–1997., <http://dx.doi.org/10.1016/j.cub.2009.09.064>
- Markó, A. & Dér, Cs. I. (2011). *Diskurzusjelölők használatának életkori sajátosságai*. In Navracsics, J. & Lengyel, Zs. (Eds.), *Lexikai folyamatok egy- és kétnyelvű közegben* (pp. 49–61). *Pszicholingvisztikai tanulmányok II*. Tinta Könyvkiadó., 10.15775/Beszku.2019.187-205
- Markó, A., Csapó, T. G., Deme, A., Grácsi, T. E. & Bartók, M. (2019). *Gyermekek lingvális artikulációjának variabilitása magánhangzós nyelvkontúrok alapján*. In Bóna, J. & Horváth, V. (Eds.), *Az anyanyelv-elsajátítás folyamata hároméves kor után, Beszéd – Kutatás – Alkalmazás* (pp. 23–44). ELTE Eötvös Kiadó.
- Nelson-Moon, Z. L. (2007). Craniofacial growth, the cellular basis of tooth movement and anchorage. In Mitchell, L. (Ed.), *An introduction to orthodontics* (pp. 29–48). Oxford University Press.
- Neuberger, T. (2011). Gyermekek spontán beszédének szerkesztettsége és folyamatossága. In Gósy, M. (Ed.), *Beszédkutatás 2011*, (pp. 83–95). MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Neuberger, T. (2012). Szóelőhívás gyermekek szóasszociációiban és spontán beszédében. In Navracsics, J. & Szabó, D. (Eds.), *A mentális folyamatok a nyelvi feldolgozásban. Pszicholingvisztikai tanulmányok III* (pp. 85–94). Tinta Könyvkiadó.
- Neuberger, T. (2014). *A spontán beszéd sajátosságai gyermekkorban*. Eötvös Kiadó.

- Pettinato, M., Tuomainen, O., Granlund, S. & Hazan, V. (2016). Vowel space area in later childhood and adolescence: Effects of age, sex and ease of communication. *Journal of Phonetics*, 1–14., <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2015.07.002>
- Roach, P. (2001). *Phonetics*. Oxford University Press.
- Sebestyénné Tar, É. (2006). *A 3–6 éves kori fonológiai fejlődés kronológiai mintázata a magyarban*. Open Art.
- Seikel, J. A., King, D. W. & Drumright, D. G. (2010). *Anatomy & Physiology for Speech, Language and Hearing*. Cengage Learning.
- Selby, J. C., Robb, M. P. & Gilbert, H. R. (2000). Normal vowel articulations between 15 and 36 months of age. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 14, 255–265., <https://doi.org/10.1080/02699200050023976>
- Stemberger, J. P. (1989). Speech errors in early child language production. *Journal of Memory and Language*, 28, 164–188., [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(89\)90042-9](https://doi.org/10.1016/0749-596X(89)90042-9)
- Stevens, K. N. (1989). On the quantal nature of speech. *Journal of Phonetics*, 17(1), 3–45. [https://doi.org/10.1016/S0095-4470\(19\)31520-7](https://doi.org/10.1016/S0095-4470(19)31520-7)
- Tancz T. (2011). *A kommunikáció és nyelv fejlődése a kora gyermekkorban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.
- Temple, E. C., Hutchinson, I., Laing, D. G. & Jinks, A. L. (2002). Taste development: differential growth rates of tongue regions in humans. *Developmental brain research*, 135(1), 65–70., [https://doi.org/10.1016/S0165-3806\(02\)00307-3](https://doi.org/10.1016/S0165-3806(02)00307-3)
- Titze, I. R. (1994). Principle of Voice Production. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 104(3), 1148., <https://doi.org/10.1121/1.424266>
- Tóth, A. (2014). Gyermekek nemének és életkorának meghatározása a beszédük alapján. *Beszédkutató 2014*, 98–111.
- Traxler, M., Gernsbacher, M. & Cortese, M. (2006). *Handbook of Psycholinguistics*. Academic Press. <https://doi.org/10.2307/416113>
- Vicsi, K. (2010). *Fiziológiai, fizikai alapok*. In Németh, G. & Olaszgy, G. (Eds.), *A magyar beszéd*. Akadémiai Kiadó.
- Vorperian, H. K. & 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., [http://dx.doi.org/10.1044/1092-4388\(2007\)104](http://dx.doi.org/10.1044/1092-4388(2007)104)
- Vorperian, H. K., Wang, S., Chung, Moo K., Schimek, E. M., Durtschi, R. B. & Kent, R. D. (2009). Anatomic development of the oral and pharyngeal portions of the vocal tract: An imaging study. *Journal of Acoustical Society of America*, 125(3), 1666–1678., <https://doi.org/10.1121/1.3075589>
- Watson, P. & Munson, B. (2007). A comparison of vowel acoustics between older and younger adults. ICPHS XVI. Saarbrücken, 6–10 August 2007.
- Welch, G. F. & Howard, D. M. (2002). Gendered voice in the cathedral choir. *Psychology of Music*, 30, 102–120., <https://doi.org/10.1177/0305735602301008.19>

- Whiteside, S. P. & Hodgson, C. (2000). Some acoustic characteristics in the voices of 6- to 10-year-old children and adults: a comparative sex and developmental perspective. *Logoped Phoniatr Vocol*, 25(3), 122–132., <https://doi.org/10.1080/14015430050175851>.
- Zajdó, K. & Stoel-Gammon, C. (2003). The acquisition of vowels in Hungarian: developmental data. In *Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences in Barcelona 3* (pp. 2229–2232)., <https://doi.org/10.3765/bls.v28i1.3851>
- Zajdó, K. & Powell, S. (2008). Acquisition of phonological vowel length in children acquiring Hungarian. In *Proceeding od ISSP 2008: the 8th International Seminar on Speech Production* (pp. 173–176).
- Zajdó, K., Wempe, T. G., van der Stelt, J. & Pols, L. C. (2011). The acquisition of Hungarian high front unrounded short vs. long vowels. In *Prodeedings of ICPHS XVII* (pp. 2252–2255).



Krepsz, V.

Features of articulation during the first language acquisition period

During the process of the first language acquisition, the child acquires all the language skills through a particular sequence of steps. Although the process of speech development can be considered relatively universal, it is also important in each case to consider individual factors and environmental characteristics. The present study summarizes the parameters of one of the sub-areas of this process and the main results of previous studies of aspects of the articulatory and pronunciation process. It also introduces the various stages of language acquisition, variations attributable to the speaker's gender, and the acoustic changes resulting from articulatory development. In addition, the paper attempts to emphasize the effect of influential parameters in addition to physiological development.

Keywords: language-acquisition, articulation, age, speech production, speech perception



Krepsz Valéria: <https://orcid.org/0000-0002-2099-6285>



A pragmatikai jelentés kikövetkeztetésének fejlődése tipikusan fejlődő gyermekek körében

Babarczy Anna

Nyelvtudományi Kutatóközpont, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem

Absztrakt

A tanulmány óvodáskorú gyermekek pragmatikai tudásának fejlődését tárgyalja kognitív pszichológiai megközelítésben. Áttekinti különböző pragmatikai jelenségek megértésének alakulását, és a fejlődési folyamatok összefüggéseit nem-nyelvi információfeldolgozási képességekkel. Négy téma kap különös figyelmet: (1) a társalgási implikatívák kikövetkeztetésének képessége és az ehhez szükséges kognitív erőforrások, (2) az átvitt értelmű, metaforikus jelentések megértése és ennek összefüggései a kognitív rugalmassággal, (3) a társas kogníció és szándéktulajdonítási képességek szerepe a beszédaktusok megértésében és (4) a mások ismereteinek, vélekedésének felismerése és a metapragmatikai tudás hozzájárulása az irónia megértéséhez.

Kulcsszavak: pragmatikai fejlődés, információfeldolgozás, társalgási implikatívák, metafora, beszédaktus, irónia

Szemantikai és pragmatikai jelentés

Amikor emberi nyelvről, nyelvtanulásról, nyelvhasználatról, nyelvértésről van szó, elsősorban szótárban listázható szavakra és kifejezésekre, nyelvtankönyvekben részletezhető mintázatokra vagy szabályrendszerekre, esetleg elvontabb, minden emberi nyelvet átfogó morfoszintaktikai elvekre, és az ezek megjelenítéséhez szükséges írás-, hang- vagy egyéb jelrendszerekre gondolunk. A hagyományos megközelítés szerint ezek a nyelvi jelek viszonylag jól definiált jelentéseket kódolnak, melyeket a hallgató, olvasó vagy címzett lényegében algoritmikusan dekódol feltéve hogy ismeri a kódot, azaz az adott nyelvet.

A nyelvhasználatnak van azonban egy másik dimenziója is, amely a nyelv és a társas interakció metszetében helyezkedik el. Vegyük például a magyar nyelvből a tegezés és magázás kérdését. Itt a személyes névmás és az igealak kiválasztását nem az határozza meg, hogy milyen jelentést szeretnénk kifejezni, hanem az, hogy milyen társadalmi viszony áll fenn a beszélgetőpartne-



rek között. Sőt, a társadalmi szerepek hatása érzékelhető a szóválasztásban, a nyelvtani szerkezetek komplexitásában, az intonációban és a nyelvhasználat sok egyéb apró részletében is (Kuntay et al., 2014). Ezek a részletek egyrészt nem sorolhatók fel, és nem is rendszerezhetőek kielégítően, másrészt pedig nem a szöveg jelentését változtatják meg, hanem sugallnak valamit arról, hogy a beszélő hogyan viszonyul a közönségéhez. Az 1a és 1b mondatok például azonos jelentést kódolnak, de míg az 1a azt sugallja, hogy a beszélő egyenrangúnak vagy alacsonyabb rangúnak tekinti a hallgatót, addig az 1b a hallgató iránti tiszteletre utal. A „sugall” és „utal” szavak kulcsfontosságúak: kizárólag a nyelvhasználatra támaszkodva nem lehetünk benne biztosak, hogy jól ítéljük meg a beszélő szándékait.

1a. Hozd már ide azt a széket!

1b. Kérem legyen kedves idehozni azt a széket.

Talán ez a bizonytalanság az a tényező, ami leginkább megkülönbözteti ezt a dimenziót a nyelvi kód dimenziójától, és ami miatt külön tudományág foglalkozik a jelenséggel. Ebben a tanulmányban a kódolt jelentés dimenzióját szemantikai, szó szerinti vagy – Grice (1975) után – mondatjelentésnek fogom nevezni, a sugallt jelentés dimenzióját pedig pragmatikai, átvitt vagy beszélőjelentésnek. A többféle terminuspár azt a körülményt tükrözi, hogy a pragmatika fogalmába egymástól jelentősen eltérő jelenségek is tartoznak. Így például a sugallt pragmatikai jelentés néha magában foglalja a kódolt szemantikai jelentést, ahogy az 1 példákban is. Máskor a pragmatikai jelentés különbözik a szemantikai jelentéstől, amit a 2a és 2b példa illusztrál.

2a. Hányszor mondtam, hogy ne tedd oda a bögrét?

2b. Hányszor mondtam, hogy ne tedd oda a bögrét!

A 2a példához képzelhetünk egy olyan kontextust, ahol a megnyilvánulást megelőzően a beszélő nyelvészeti előadást tartott a rádióban élő adásban, és amikor példával kellett előállnia az előadásban, többször is az a mondat jutott hirtelen eszébe, hogy *Ne tedd oda a bögrét*. Az előadás után beszélget a kollégáival, és egy kicsit szorongva felteszi a 2a kérdést. A 2b megnyilvánulás ezzel szemben egy apa szájából hangzik el, miután gyermeke a héten már harmadszor a számítógép klaviatúrája mellé tette a kakaóval teli bögrét, ami most ki is borult, és eláztatta a billentyűzetet. 2a esetében valószínűleg szó szerint fogják értelmezni a hallgatók a kérdést, és elmondják, hogy hány-szor hozta példának az előadó a *Ne tedd oda a bögrét* mondatot. 2b viszont feltehetően nem szó szerint értendő, és a beszélő nem is vár választ. Itt tehát a pragmatikai jelentés nem kiegészíti a szemantikai jelentést, hanem élesen eltér tőle.

Felmerülhet a kérdés, hogy miért nem tekintjük a 2b jelentést egy második szemantikai jelentésnek. A válasz nem egyszerű, és minden bizony-

nyal vitatható, de mivel hosszas érvelés és az állítás részletes empirikus alátámasztása nem fér bele a cikk kereteibe, csak egy-két különbséget emelek itt ki. Amint már említettem, az egyik fő kritérium, ami megkülönbözteti a szemantikai jelentést a pragmatikai jelentéstől, a megfejtés bizonyossága. Ha a megnyilvánulás jelentése következik a megnyilvánulásban szereplő szavak, szerkezetek, struktúrák együtteséből, akkor szemantikai jelentésről beszélünk. Ha ezzel szemben a megnyilvánulás üzenete csak valószínűsíthető, és az üzenet megfejtéséhez nem elégséges, sőt talán nem is szükséges a szavak, szerkezetek, struktúrák ismerete, akkor pragmatikai jelentéssel van dolgunk (Sperber & Wilson, 1986/1995). Ehhez kapcsolódik a pragmatikai jelentések azon tulajdonsága, hogy a szemantikai jelentéssel ellentétben rugalmasak, alakíthatók a megnyilvánulás nyelvi kontextusának és egyéb körülményeinek függvényében. A 3 alatti mondatok például mind a *felszalad* ige köré épülnek, amely mindegyikben egy kicsit más eseményt fejez ki, illetve a lista akár végtelen is lehetne.

3a. Köllő Babet felszaladt a Sztárban Sztár leszek! színpadára... (blikk.hu)

3b. A mínuszok miatt könnyen felszalad a vérnyomás. (eszakhirnok.com)

3c. ... Ferire felszaladt néhány kiló. (soundcloud.com)

3d. Tóth felszaladt Cohen autójára. (sport365.hu)

3e. 2 bizarr műalkotás, amitől felszalad a szemöldököd. (alkotasutca.hu)

3f. Felszaladt a japán export. (tozsdeforum.hu)

Ez a példa valahol a két előző között helyezkedik el a szemantikai és a pragmatikai jelentés egymástól való távolságát tekintve: az átvitt pragmatikai jelentések (b–f) valamilyen módon mind kötődnek a szó szerinti szemantikai jelentéshez (a), de az átvitt jelentések értelmezéshez nem elégséges a *felszalad* szó ismerete, hanem a kontextus segítségével találgatunk, hogy mit is akar kifejezni a beszélő.

Azt a képességet és tudást, amely segítségével a pragmatikai jelentést, a beszélő üzenetét megfejtjük, pragmatikai kompetenciának nevezzük. A pragmatikai kompetencia elengedhetetlen a sikeres mindennapi kommunikációhoz, fejlettsége korrelál az iskolai teljesítménnyel és a társas kapcsolatok minőségével is (Matthews et al., 2018). Egy komplex készségegyüttes, amely felnőttkorra is csak részben automatizálódik, más nyelvi kompetenciákhoz viszonyítva lassan fejlődik gyermekkorban, nem jellemző más állati kommunikációs rendszerekre, és amelyet a legfejlettebb nyelvtechnológiai rendszerek sem tudnak jelenleg reprodukálni (Edwards et al., 2019).

Mivel összetett képességről van szó, a pragmatikai jelenségeket a beszélőjelentés megfejtéséhez szükséges kognitív készségek szempontjából is kategorizálhatjuk. Az első csoportba a kommunikáció társas előzményei és hangsúlyosan kultúrafüggő társas normái, udvariassági szabályai tartoznak. Ezek ismerete a szociális kognícióra és kulturális tanulásra épül. A második csoportot a diskurzus és koherencia elvei alkotják, melyek elsajátításához el-

sősorban a nyelvi tudáson és egyszerűbb következtetési folyamatokon van a hangsúly. Végül a harmadik csoport azokat a jelenségeket tartalmazza, amelyeket magát a pragmatika tudományának egyik megalapozója, Paul Grice (1975) társalgási implikatúrának nevezte el. Itt a bonyolultabb következtetési folyamatok és az azokat lehetővé tevő kognitív képességek fejlettsége, az információ feldolgozásának hatékonysága játsszák a döntő szerepet. Jelen tanulmány ez utóbbi típusra fókuszál, bár esetenként kitér a másik két típusra is.

A kognitív erőforrások szerepe az implikatúrák feldolgozásában

A társalgási implikatúra az a jelentés vagy üzenet, amit a beszélő kifejezni szándékol és amire valamilyen módon utal, de amit maga a nyelv nem kódol. A hallgató a szövegkontextusnak, az interakció fizikai kontextusának és/vagy a saját háttérismereteinek felhasználásával egy implicit következtetési folyamat útján juthat el ehhez a szándékolt jelentéshez: ezt a folyamatot nevezzük pragmatikai inferenciának. Egy klasszikus társalgási implikatúra a 4 alatti párbeszéd második megnyilvánulásából olvasható ki.

4. – Indulunk?
– Fél négy van.

Az első megnyilvánulás egy eldöntendő kérdés, melyre helyeslő vagy tagadó választ várnánk. A párbeszédben adott válasz azonban nem felel meg ennek a várakozásnak, hanem irrelevánsnak tűnik, és a szándékolt jelentés csak a társalgás körülményeinek ismeretében következtethető ki. Ha mondjuk a két szereplő négy órára bérelt teniszpályát, és épp egy fél óra alatt érnek oda, akkor a *Fél négy van* megnyilvánulás legvalószínűbb pragmatikai jelentése az, hogy *Igen, induljunk*. Ha viszont háromtól négyig áll rendelkezésükre a pálya, és mire odaérnének, már késő lenne, vagy ha öt órától foglalták le a pályát és még túl korán van elindulni, akkor ugyanennek a mondatnak a beszélőjelentése valószínűleg az, hogy *Nem, ne induljunk*.

Mivel a 4 alatti példához hasonló implikatúrák megértésének illetve használatának a fejlődését nehéz kísérleti módszerekkel tanulmányozni, jellemzően valamivel kevésbé természetes, de jobban körülhatárolható és kontrollálható nyelvi jelenségre irányul a kutatás. Ezeknek közös tulajdonsága, hogy elkülöníthető egymástól egy kódolt szemantikai jelentés, és egy sugallt pragmatikai jelentés.

Gyermeknyelvi kontextusban az egyik legtöbbet kutatott implikatúra az ún. skaláris implikatúra, ahol egy szócsoporthoz tartozó elemek egy skálát képeznek. A *lehetséges, valószínű, biztos* csoport fogalmai például a bizonyosság tekintetében alkotnak egy skálát: ha egy eseményről tudjuk, hogy biztosan megtörtént, akkor az is igaz, hogy lehetséges, hogy megtörtént, és az is, hogy valószínűleg megtörtént, de a legtöbb információt tartalmazó állítás ebben az

esetben az, hogy *Biztosan megtörtént*. Hasonló skálát alkot a *néhány, sok és minden* fogalomhalmaz, bár itt a mennyiségre épül a sorrend: ha szerintem minden fagyalt finom, akkor azt is igaznak tartom, hogy sok fagyalt finom, és azt is, hogy néhány fagyalt finom, de a *Minden fagyalt finom* a leginkább informatív állítás. Mivel a társalgás során az interlokútorok (a beszélgetés résztvevői) maximális informativitásra törekszenek (Grice, 1975; Sperber & Wilson, 1986/1995), ha a skálán alacsonyabb pozíciót elfoglaló kifejezéssel találkoznak (*lehetséges* vagy *néhány*), azt a pragmatikai következtetést vonják le, hogy az erősebb kifejezés (*biztos* vagy *minden*) nem igaz, mert ha igaz lenne, azt használta volna a beszélő.

Noveck (2001) kísérletében 7–8 éves és 10–11 éves gyerekeknek valamint felnőtt kontrollszemélyeknek döntést kellett hoznia különböző skaláris implikatúrákat tartalmazó állítások igazságáról. Az 5 példa két ilyen állítást mutat.

5a. Néhány madár kalitkában él.

5b. Néhány zsiráfnak hosszú nyaka van.

A kísérlet eredményei azt mutatják, hogy míg az 5a mondattal kortól függetlenül szinte mindenki egyetért, az 5b mondat megítélésében egyértelmű korhatás jelentkezik: a felnőtteknek csupán 41%-a találja igaznak, a fiatalabb gyerekek közül viszont 89% elfogadja és még az idősebb gyerekek között is 85% az elfogadók aránya. A szerző úgy értelmezi az eredményeket, hogy a felnőttekkel ellentétben, a gyerekek nem jutnak el a pragmatikai következtetéshez, miszerint az 5b állítás azt sugallja, hogy nem minden zsiráfnak van hosszú nyaka.

További kutatásokból kiderül, hogy ha egy hasonló feladatban kettő (igaz, hamis) helyett három (igaz, félig igaz, hamis) választási lehetőségük van a kísérleti személyeknek, akkor az 5b jellegű állításokat mind a felnőttek, mind pedig 7–8 éves gyerekek félig igaznak tekintik (Katsos & Bishop, 2011), 5–6 éves gyerekek viszont ebben a módosított feladatban sem adnak felnőttszerű válaszokat (Babarczy & Balázs, 2016). A kísérleti feladatot tovább egyszerűsítő, azaz a kognitív terhelést minimálisra csökkentő paradigmákat alkalmazó vizsgálatokban azonban már 5–6, sőt 3–4 éves gyerekeknél is megfigyelhető a pragmatikai jelentésre való érzékenység (Foppolo et al., 2012; Balázs & Babarczy, 2019). Ezek az eredmények arra utalnak, hogy már óvodás gyerekek is képesek pragmatikai inferenciára – azaz a pragmatikai jelentés következtetésére –, ha a feladat pragmatikai inferencia szempontjából irreleváns részletei (például szavak ismeretlensége, mondatok hossza, többlépcsős feladat memóriaigénye) nem terhelik le a kognitív erőforrásokat. Ebből az következik, hogy a pragmatikai inferencia maga fokozottan erőforrásigényes, ezért a korlátozott kognitív erőforrásokkal rendelkező korosztályok csak akkor tudják feldolgozni a pragmatikai jelentést, ha az elsődleges szemantikai jelentés feldolgozása mellett maradnak erre erőforrásaik.

A fokozott erőforrásigény feltételezhető magyarázata, hogy a pragmatikai jelentés kikövetkeztetéséhez fel kell oldani a kódolt és a sugallt jelentés konfliktusát, ami a társas, a fizikai és a nyelvi kontextusból származó információk felismerését, feldolgozását, emlékezetben tartását és folyamatos egymásra vonatkoztatását követeli meg. Ezen információk feldolgozásának és manipulálásának hatékonyságát bizonyos kognitív készségek fejlettsége befolyásolhatja: köztük a rövidtávú memória és a munkamemória; a figyelem irányításának képessége; valamint egy inger által kiváltott, az adott helyzetben irreleváns válasz elnyomása a releváns válaszadás érdekében (Beaty & Silvia, 2013; Mashal, 2013; Sweller, 2011).

Kognitív rugalmasság a metaforaértésben

Ezt a konklúziót erősítik és árnyalják más pragmatikai jelenségeket vizsgáló kutatások is. Sokat kutatott téma például a mindennapi metaforák megértésének és használatának fejlődése. Mindennapi metafora alatt olyan kifejezést értünk, amely szó szerinti értelemben az adott kontextusban hamis (például *Egy angyal vagy.*) vagy áthág szemantikai szelekciós korlátokat (például *Szomjas az autó.*), de a szó szerinti és a szándékolt jelentése között motivált kapcsolat áll fenn, melynek köszönhetően pragmatikai inferencia útján kikövetkeztethető olyan értelmezése, amely által a megnyilatkozás értelmet nyer, és igaznak fogadható el (Lakoff & Johnson, 1980).

A skaláris implikaturákhoz hasonlóan, a metaforaértés fejlődésében is megfigyelhető a kognitív terhelés mértékének a hatása. A metaforaértést vizsgáló kutatásokban a gyerekek jellemzően, újszerű (azaz a nyelvben még nem lexikalizálódott) metaforikus állításokat értelmeznek különböző jelentéseket reprezentáló tárgyak vagy képek kiválasztásával vagy szabad értelmezős feladatban. Ezek eredménye szerint 5–7 éves gyerekek gyakran szó szerint értik a metaforákat, egy-egy meghatározó szóból kiindulva találgatnak, vagy nem tudnak megoldást a feladatra, és a teljesítmény a kora, azaz az alap nyelvi fejlettséggel és a kognitív erőforrások növekedésével lineárisan javul (Winner et al., 1980; Vosniadou, 1987; Winner, 1997). Ha a metafora a szándékolt jelentésre utaló történetbe van ágyazva, az értelmezés sikerét erősen befolyásolja a gyerekek kora mellett a történet kiszámíthatósága/ismerőssége és a szöveggörnyezet morfoszintaktikai komplexitása (Vosniadou et al., 1984; Levorato & Donati, 1998; Öczaliskan, 2005; Krizsai & Babarczy, 2022), ami szintén a pragmatikai inferencia és a kognitív terhelés összefüggésére utal.

Ezt a hipotézist tesztelte Pouscoulous és Tomasello (2020) kísérlete, melyben a feladat kognitív terhelését minimálisra csökkentve keresték a szerzők azt a legfiatalabb kort, amikor már kimutatható a metaforaértés konceptuális háttérének megléte, azaz annak felismerése, hogy egy kifejezést használhatunk egy hagyományosan nem hozzá kötött fogalom leírására. A kísérletben a gyerekek egyszerű szerkezetű, rövid terjedelmű metaforikus kifejezéseket

hallottak, és két tárgy közül kellett kiválasztaniuk azt, amelyikre a kifejezés utal. A *kalapos torony* kifejezéshez például egy csúcsos tetejű torony és egy oldalerkélyes torony közül választhattak. Az eredmények szerint ezt a szélsőségesen leegyszerűsített feladatot 3 év alatti gyerekek még nem tudták megoldani, 3 év és 3 év 3 hónap közötti gyerekek viszont már szignifikánsan a véletlen szintje fölött teljesítettek. A szerzők a gyerekek receptív és expresszív szókincsét valamint tudatelméleti képességeiket is felmérték, és nem találtak korrelációt ezen készségek és a metaforafeladatban elért eredmény között.

Pouscoulous és Tomasello (2020) eredményeiből is kiderült, hogy bár magától értetődőnek tűnhet, hogy a pragmatikai kompetencia kialakulásának egyik alapfeltétele a stabil lexikális és morfoszintaktikai készség, hiszen a szemantikai feldolgozás automatizálódása a kognitív terhelés csökkenésével jár (Matthews, 2014; Matthews et al., 2018), ez nem feltétlenül van így. Egyes kísérleti adatok ennek éppen az ellenkezőjére utalnak: nagyobb szókinccsel rendelkező gyermekeknél bizonyos körülmények között gyengébb pragmatikai teljesítmény figyelhető meg, mint kisebb szókinccsel rendelkező társaiknál.

Ez az eredmény azonban összeegyeztethető a kognitív erőforrás hipotézissel, sőt következik belőle. A legvalószínűbb magyarázat az, hogy amikor a pragmatikai jelentés eltér a szó szerinti szemantikai jelentéstől, a feldolgozás során a két értelmezés egymással verseng, és a beszélő által kifejezni szándékolt jelentés előtérbe kerüléséhez az értelmezőnek le kell gátolnia az interferáló szemantikai jelentést. Ezt a magyarázatot támogatja a kognitív pszichológiából jól ismert tény, hogy egy automatizálódott reakció gátlása nagyobb kognitív erőfeszítést (több rugalmasságot) igényel, mint egy nem-automatizálódott reakció elnyomása (Stroop, 1935). A hipotézist, miszerint a szó szerinti jelentés interferálhat a metaforikus jelentés előhívásával, Rubio-Fernandez és Grassmann (2016) a fentihez hasonló kísérlettel tesztelte. 3–4 éves gyerekek itt is egyszerű metaforikus kifejezéseket hallottak (például *sapkás vonat*), és két tárgy-kombináció közül kellett kiválasztaniuk a kifejezéshez illőt (cél: egy apró tárgy egy vonat elejének a tetején, disztraktor: egy apró tárgy a vonat végén). A tárgy-kombinációknak két típusa volt: az egyik típusban a metaforát reprezentáló tárgy egy konkrét és jól körülhatárolható referenciális jelentéssel bír, ismerős entitás volt (például kiskutya ül a vonat elején/végén), míg a másik típusban szó szerinti jelentést nélkülöző tárgy reprezentálta a metaforát (például legókocka a vonat tetején/végén). A kísérletben a gyerekek nagyobb sikerrel választották ki a céljelentet abban a kondícióban, amikor a metaforát egy semleges, szó szerinti jelentéssel nem rendelkező tárgy (legókocka) reprezentálta. Ebből arra következtethetünk, hogy az átvitt jelentések megértésének sikere azon is múlik, milyen mértékben interferál a szó szerinti jelentés.

Itt még azt is érdemes megjegyezni, hogy a kontextus felhasználása és a szó szerinti jelentés gátlása nem független egymástól. Ha a kontextuális információ feldolgozása sikeres, ez a versengő jelentések közül a metaforikus

fogja előfeszíteni, amivel párhuzamosan a szó szerinti jelentés viszonylagos aktivitása csökken, és végeredményben a szó szerinti jelentés gátlása a metaforikus jelentés javára kisebb kognitív erőfeszítést fog igényelni; ez a hatás felnőtt kísérleti személyeken elektrofiziológiai módszerekkel is kimutatható (Bambini et al., 2016).

Társas kogníció, szándéktulajdonítás és beszédaktusok

Pouscoulous és Tomasello (2020) fent említett tanulmánya a gyerekek tudatelméleti képességeit is vizsgálta. Bár itt a szerzők nem találtak összefüggést a tudatelmélet és a pragmatikai kompetencia között, más modellek és kutatások kiemelt jelentőséget tulajdonítanak a tudatelméletnek a pragmatikai készségek kialakulásában (például Sperber & Wilson, 2002; Baron-Cohen, 1999). A mentalizációként vagy elmeolvasásként is ismert tudatelmélet az egyén képessége saját mentális állapotának, vélekedéseinek és szándékainak reprezentációjára, valamint azok megkülönböztetésére mások mentális állapotaitól, vélekedéseitől és szándékaitól (Premack & Woodruff, 1978; Wimmer & Perner, 1983).

Ha elfogadjuk azt a – fejezet elején kifejtett – definíciót, miszerint a pragmatikai jelentés a beszélő szándékolt, sugallt üzenete, amit maga a nyelv nem kódol, akkor magától értetődik a tudatelmélet szerepe a pragmatikai jelentés feldolgozásában: A hallgató feladata a beszélő jelzéseiből és egyéb rendelkezésre álló információkból megállapítani a beszélő mentális állapotát és kommunikatív szándékait. Az eddigi diszkusszióban ezt a folyamatot egy erőforrásigényes következtetési feladatként mutattam be, de tudatelméleti megközelítésből egy társas, affektív jelenségnek is tekinthetjük.

Igy vizsgálva a kérdést, a prelingvális gyermek első társas interakciói értelmezhetők pragmatikai interakciókként. Még mielőtt figyelne a saját nevére, a kisgyermek arckifejezésekkel, szemkontaktussal gesztusokkal és vokalizációkkal tartja a kapcsolatot a környezetével, bár ezen a ponton semmi nem utal arra, hogy bármilyen kommunikatív szándék húzódná meg a gyermek viselkedése mögött, vagy hogy bármilyen módon megkísérelné értelmezni a környezete viselkedését (Keller & Schölmerich, 1987). Amit ezen a viselkedésen keresztül tanulhat a gyermek, az a társas interakciók alapelvei: a beszélgetőpartnerek sorukat kivárva, egymást váltva, egymásra reagálva járulnak hozzá a társalgáshoz (Bateson, 1979; Gergely & Watson, 1999; Masataka, 2003; Henning & Striano, 2011), és a társas interakcióknak kommunikatív funkciója lehet (Senju & Csibra, 2008).

A következő lépés annak felismerése, hogy az interakció résztvevőinek intenciói lehetnek, illetve verbális és nem-verbális viselkedésük ezekre az intenciókra utalhat: ezt a lépést jelzi a közös figyelem, a tekintet és a mutató követése 9–12 hónapos kor körül (Butterworth & Grover, 1990) majd valamivel későbbi korban a tekintet és a mutató használata interakció kezdeményezésére (Callaghan et al., 2011). Egyéves kor körül már a gyermek

szavaknak nem tekinthető vokalizációinak is valószínűleg tulajdonítható valamilyen kommunikatív szándék (Esteve-Gilbert & Prieto, 2012; Cameron-Faulkner, 2013).

Egy nyelvi pragmatikai jelenség, ahol a beszélői szándék egészen közvetlenül áll az értelmezés középpontjában a beszédaktus. Austin és Warnock (1962), valamint Searle (1976) nyomán beszédaktus alatt olyan nyelvi megnyilvánulásokat értünk, amellyel valamilyen aktust hajt végre a beszélő, például kér (6a), ígéretet tesz (6b), megdicsér (6c), stb.

6a. Kaphatok egy pohár vizet?

6b. Holnapra kész lesz a kézirat.

6c. Nagyon ügyes vagy!

A 6a. megnyilvánulás egy eldöntendő kérdés, de pozitív elbírálás esetén a várható válasz nem a helyeslés, hanem a kérés teljesítése. A 6b. közlést hallgató szerkesztő joggal várja a megnyilvánulást követő napon a kész kézirat megjelenését az email fiókjában, és a 6c. megnyilvánulás címzettje megdicsérve érezheti magát.

A beszédaktusok megértésének fejlődése szempontjából két fontos dimenzió, amely mentén egy beszédaktus változhat, a direktség és a konvencionálisitás. A különböző mértékben indirekt beszédaktusokkal (7b–e) ellentétben a direkt beszédaktusok (7a) szó szerint értendők, és nem okoznak különösebb nehézséget a nyelvi fejlődés során. Az indirekt beszédaktusok lehetnek konvencionálisak (7b–c), ahol a mondat szerkezet vagy szóhasználat hagyományosan utal az aktusra, vagy nem konvencionálisak (7d–e), ahol a beszélő szándékainak megfejtése nemcsak mentális állapottulajdonítás, hanem pragmatikai inferencia eredménye is.

7a. Adj egy pohár vizet!

7b. Adnál egy pohár vizet?

7c. Kaphatok egy pohár vizet?

7d. Szomjas vagyok.

7e. Meleg van itt.

Két-három év körüli gyerekek spontán nyelvi produkciójának vizsgálata és a megértést felmérő kísérletek is arra utalnak, hogy a direkt beszédaktusokhoz hasonlóan, a konvencionális indirekt beszédaktusok is korán megjelennek a gyerekek pragmatikai kompetenciájában receptív és expresszív szinten is (Reeder, 1980; Bucciarelli et al., 2003; Rakoczy & Tomasello, 2009). A nemkonvencionális beszédaktusok feldolgozásával ezzel szemben jellemzően nehézségeik lehetnek még 6–7 éves gyerekeknek is. A beszédaktusok értelmezését mérő feladatokban a gyerekek jellemzően néhány másodperces, filmre vett vagy animált történeteket néznek, amelyekben az egyik szereplő szájából elhangzik egy beszédaktus. A feladat a történet befejezésének kiválasztása

több lehetséges befejezés közül, melyekből az egyik a beszélő szándékának megfelelő helyzetet jeleníti meg. A kísérletek konzisztens eredményt mutatnak: minél összetettebb a megnyilvánulás propozicionális jelentésétől a beszélő szándékáig vezető út (például 7d kontra 7e), annál idősebb korban sikerül csak a gyerekeknek eljutni a pragmatikai jelentéshez (Bara et al., 1999; Bucciarelli et al., 2003; Balázs et al., 2019). Ezek az eredmények tehát arra utalnak, hogy míg az intencionalitás felismerése, ami már egy éves kor körül kimutatható, szükséges feltétele a beszédaktusok megértésének, annál magasabb szintű mentalizációs készségek nem játszanak döntő szerepet. Úgy tűnik, óvodás és kisiskolás korban a leginkább meghatározó kognitív készség a beszédaktusok sikeres értelmezésének esetében is a pragmatikai inferencia.

Tudatelmélet és metapragmatikai tudás az iróniaértésben

Talán a legelvontabb és legnehezebben definiálható pragmatikai jelenség az irónia. A grice-i elméleti keretben (1975) az irónia a minőség maximájának (*ne állíts olyat, amit hamisnak vélsz*) szándékos megszegéséből adódó implikátúra: minthogy a beszélő állítása nyilvánvalóan hamis szó szerinti értelmében, minden bizonnyal valamilyen kommunikatív szándékot akar kifejezni a megnyilvánulásával, és ez a kommunikatív szándék az, hogy az állítással ellentétes valóságot nevetségesnek, kritizálandónak vagy egyébnek tartja. Az irónia lényeges sajátossága, hogy csak akkor érhet célt, ha a hallgató mentális reprezentációt alkot az irónia tárgyát képező valóságról (vagy vélt valóságról), és tisztában van azzal, hogy a beszélő is mentális reprezentációt alkotott róla (Wilson, 2013). Tegyük fel, például, hogy miközben Feri megpróbálja rákötni az új lámpát a vezetékre, véletlenül összeérinti a fázis vezetékét a nulla vezetékkel, és kiveri a biztosítékot. Bence látja mi történt, és a következő megnyilvánulást teszi.

8. Nagyon ügyes vagy!

A szarkasztikus intenció csak akkor fog érvényesülni, ha Feri tudja egyrészt, hogy nem volt ügyes, másrészt, hogy Bence tudja, hogy mi történt, nem tartja ügyesnek Feri ténykedését, és ezt akarja közölni vele. Az irónia felismeréséhez tehát legalább négy feltételnek kell teljesülnie: a tényállás ismerete, a beszélő tényállás-ismeretének ismerete, a beszélő tényálláshoz való attitűdjének ismerete, és a beszélő szándékának a felismerése (lásd Pexman & Glenwright, 2007). Erre az elméleti elemzésre támaszkodva az irónia feldolgozásában nem tulajdoníthatunk kulcsszerepet a pragmatikai inferenciának és az ahhoz szükséges kognitív erőforrásoknak, viszont fejlett, a kommunikatív intenció egyszerű felismerését meghaladó tudatelméleti képességek kritikusnak tűnnek (Happé, 1993, Sullivan et al., 1995; Wilson, 2013). A tudatelméletnek ezt a szintjét jellemzően a hamis vélekedés (Baron-Cohen et al., 1985; Hogrefe et al., 1986) feladatokkal mérik.

Egy tipikus hamis vélekedés feladatban a gyermeknek bemutatnak két szereplőt, akik mindketten ismernek egy bizonyos tényállást. Ezután az egyik szereplő távozik a helyszínről, a másik szereplő pedig a gyermek láttára megváltoztatja a tényállást. Végül az első szereplő visszajön. A gyermeknek arra a kérdésre kell válaszolnia, hogy a távozás után visszatért szereplő számára ismerős-e a megváltozott tényállás. A legismertebb hamis-vélekedés feladat Baron-Cohen és munkatársai (1985) Sally-Anne nevű tesztje. Az alaphelyzet szerint Sally-nek van egy kosara, és Anne-nek van egy doboza. Sally mindenki szeme láttára a kosarába teszi az üveggolyóját, és lehajtja a kosár fedelét. Ezután Sally kimegy a szobából. Amíg Sally kint van, Anne átteszi az üveggolyót Sally kosarából a saját dobozába, majd visszahelyezi a kosár fedelét is és a doboz fedelét is. Az üveggolyó áthelyezése a gyermek előtt történik, és a kísérletvezető nemcsak eljátssza a bábokkal a történetet, hanem közben mondja is, hogy éppen mi történik. Miután Anne mindkét tartályt lefedte, Sally visszajön. A kísérletvezető ekkor megkérdezi a gyermeket, hogy hol fogja Sally keresni az üveggolyót.

A neurotipikus gyerekek tudatelméleti képességeiben 4 éves kor körül történik egy változás: 4 évnél fiatalabb gyerekek jellemzően azt válaszolják a kérdésre, hogy Sally Anne dobozában fogja keresni az üveggolyót. Tehát körülbelül 4 éves kor előtt a gyerekek nem ismerik fel a különbséget a saját vélekedésük és a mások vélekedése között; vitathatatlan számukra, hogy mindenki ugyanazt tudja, mint ők, vagyis az ő tudatállapotuk megegyezik mások tudatállapotával. Csak körülbelül 4 éves kortól értik meg, hogy egy másik egyénnek lehet más (hamis) vélekedése, és amikor Sally visszajön, a kosárban fogja keresni az üveggolyót, mert nem tudhatja, hogy Anne áttette a dobozba.

A Sally-Anne feladat úgynevezett elsőrendű tudatelméletet mér, és van egy nehezebb, másodrendű tudatelméleti képességet mérő változata is, aminek a megoldásához már azt is fel kell ismernie a gyermeknek, hogy egy másik személynek lehet egy harmadik személy tudatállapotáról alkotott vélekedése is. A másodrendű tudatelméleti képesség jellemzően az elsőrendű után egy-két évvel alakul ki (Miller, 2009).

Az iróniaértés és az első- és másodrendű tudatelmélet összefüggéseinek egyik első empirikus vizsgálatát Happé (1993) végezte Autizmus Spektrum Zavarban érintett személyek és neurotipikus kontrollszemélyek körében. A szerző a gyerekek iróniaértését rövid történetekkel mérte, melyek végén az egyik szereplő egy ironikus kijelentést tett. A gyerekek feladata az volt, hogy három lehetséges értelmezés közül válasszák ki azt, amelyik leginkább megfelel a beszélő szándékainak. A szerző eredményei azt mutatták, hogy a másodrendű tudatelméleti tesztet sikeresen megoldó gyerekek az iróniafeladatban is jobban teljesítettek, mint társaik, és ez az összefüggés egyaránt érvényes volt az Autizmusban érintett csoportra és a kontrollcsoportra. Happé (1993) úgy értelmezte az eredményeit, hogy a másodrendű tudatelmélet szükséges és egyben elégséges feltétele is az iróniaértésnek.

Későbbi kutatások azonban nem találtak ilyen egyértelmű kapcsolatot a két készség között, és inkább az a kép rajzolódott ki, hogy mivel az iróniértés akár évekkal is elmaradhat a másodrendű tudatelméleti képesség megjelenésétől, a mentális állapot tulajdonítás ugyan szükséges feltétele lehet az iróniaértésnek, de önmagában nem elégséges (Sullivan et al., 1995; Sullivan, et al., 2003; Cutica et al., 2006; Szűcs & Babarczy, 2017; Babarczy & Szűcs, 2019). Az adatokból az is kiderül, hogy különösen nagy az életkori szórás az iróniaértés tekintetében, és ez részben az irónia típusával magyarázható: neurotipikus gyerekek egyszerű ironikus kritikát például már 6–7 éves korban megbízhatóan felismerhetnek, míg az ironikus dicséret még 9–10 évesen is nehézséget jelenthet (Hancock et al., 2000; Filippova & Astington, 2010; Whalen & Pexman, 2010). Az életkori különbségek a környezeti kultúrával is összefüggésben lehetnek, bár erre csak az utal, hogy hasonló iróniafeladatok különböző életkori eredményeket produkálnak különböző országokban (Filippova, 2014). A tanulmányok abban viszont szinte kivétel nélkül egyetértenek, hogy a leggyakoribb hiba a gyerekek iróniaértésében az ironikus kijelentés szándékos megtévesztésnek tekintése, azaz az iróniértés négy komponenséből leginkább a beszélő szándékának a felismerése, és nem annyira a beszélő tudásának a megállapítása jelenti a nehézséget. Mindebből az a következtetés vonható le, hogy a tudatelméleten túl más tényezők is szerepet játszanak az iróniaértés fejlődésében.

Az egyik lehetséges tényező a metapragmatikai tudatosság. A metapragmatikai tudatosság az a képesség, ami lehetővé teszi, hogy a nyelvhasználó a saját nyelvhasználatára tudatosan reflektáljon (Wilkinson & Milosky, 1987; Verschueren, 2000). A metapragmatikai tudatosság és a pragmatikai kompetencia közötti kapcsolatot Bernicot, Laval és Chaminaud (2007) egy összetett kísérletben vizsgálta, aminek első szakaszában 6-10 éves gyerekek társalgási implikaturákat, konvencionális metaforákat, indirekt kéréseket és ironikus kijelentéseket hallottak, és ezeket a szándékolt jelentést ábrázoló képpel kellett összepárosítaniuk. A második szakaszban a gyerekek egy interjúban vettek részt, ahol a kísérletvezetőnek elmagyarázták, hogy miért épp azt a képet választották, amit választottak. A szerzők azt állapították meg a vizsgálatból, hogy míg a társalgási implikaturák, metaforák és beszédaktusok esetében a helyes képválasztást nem feltétlenül kísérte helyes metapragmatikai magyarázat, addig az irónia esetében csak akkor választották a gyerekek a helyes képet, ha meg is tudták indokolni a választásukat. Az eredményekből kiindulva Szűcs és Babarczy (2017) azt a kérdést vizsgálta, hogy lehetséges-e az iróniaértést fejleszteni a metapragmatikai tudatosság fejlesztésén keresztül. Kísérletükben 4–7 éves, egy Happé (1993) tesztjéhez hasonló iróniaértési teszten gyengén teljesítő gyerekek három-alkalmas metapragmatikai tréningen vettek részt. A tréning során a gyerekek rövid történeteket hallottak, melyek végén az egyik szereplő tett egy ironikus kijelentést. A történet meghallgatását egy pár perces beszélgetés követte a szereplők vélekedéséről, szándékairól és attitűdjéről. A tréning után a gyerekek ismét elvégeztek

egy iróniaértési feladatot. Az eredmények szerint a metapragmatikai tréning látványos teljesítményjavulást eredményezett, és ez a hatás független volt a gyerekek szókincsétől, szintaktikai fejlettségétől és a hamis vélekedés feladaton nyújtott teljesítményétől. Az iróniaértés tehát elsősorban társas-kulturális jelenségnek tűnik, aminek a fejlődését inkább a tipikustól némileg eltérő társas tapasztalatok és attitűdökre való érzékenység határozza meg, mintsem a következtetési készségek hatékonysága.

Összegzés

A tanulmány az információfeldolgozás szempontjából közelíti meg a pragmatikai kompetencia témáját, de ez nem jelenti azt, hogy a társas-kulturális tényezők szerepe elhanyagolható. Röviden említettem a már néhány hónapos korban is kimutatható társas képességeket, melyekre a preverbális csecsemő feltételezhetően támaszkodik a később kommunikációhoz vezető társas interakció kezdeti fázisaiban. Ezen túl a szótanulástól a narratíva szervezésén át a társalgási normáig, és – mint láttuk – az iróniaértésig számos olyan pragmatikai jelenség létezik, amely elsősorban társas-affektív készségekre és kulturális tanulásra épül. Végül még egy érv a pragmatikai kompetencia társas aspektusa mellett, hogy a cikkben is említett elméleti megfontolások és az itt nem tárgyalt atipikus fejlődésű gyermekpopulációktól nyert empirikus adatok is arra utalnak, hogy a társas kogníció komponenseinek, különösen a tudatelméleti képességeknek jóval nagyobb a szerepe a pragmatikai kompetenciában, mint azt eddig sikerült kimutatni tipikus fejlődésben. Egy lehetséges magyarázat a meggyőző adatok hiányára, hogy a társas és kognitív tényezők relatív hozzájárulásának tanulmányozásában egy módszertani kihívással is meg kell küzdenie a kutatónak: a kettő erősen korrelál egymással.

Érdemes azonban a kognitív-inferenciális tényezők társadalmi jelentőségére is felfigyelni a pragmatikai kompetenciának azon elemeivel kapcsolatban, ahol az inferenciának és az azt támogató kognitív erőforrásoknak és információfeldolgozási készségeknek tulajdonítható a legmeghatározóbb szerep. Elgondolkodtató, hogy milyen sokat várunk óvodás és kisiskolás gyerekektől, és gyakran még csak nem is vagyunk ennek tudatában. Egy felnőtt számára tipikus körülmények között olyannyira automatikus, erőfeszítésmentes a pragmatikai következtetés folyamata, hogy legtöbbször nem is vesszük észre, amikor konfliktus áll fenn a szemantikai jelentés és a pragmatikai üzenet között. Egy kisgyereknél viszont nem ez a helyzet. A kutatási eredmények lényegében összhangban vannak egymással abban a tekintetben, hogy már óvodás gyerekek is érzékenyek a beszélő kommunikatív szándékaira és képesek a pragmatikai inferencia különböző típusaira, de csak abban az esetben, ha a társalgás körülményei nem terhelik túl a kognitív erőforrásaikat, azaz nem túl hosszúak a mondatok, az előzményekből vagy a megszokott rutínokból sejthető a társalgás kimenetele, és nem kell megosztaniuk a figyelmüket mondjuk a cipőfűző megkötése és a társalgás között.

A jövőre nézve még annyit említenék, hogy az információfeldolgozás a kognitív készségeknek egy összetett rendszerére épül, amelynek komponenseiről, azok pontos mibenlétéről és egymáshoz való viszonyáról még folyik a vita az irodalomban. Ez a tanulmány ezek közül csak egyfel foglalkozik részletesebben, a kognitív rugalmasság alapkövét jelentő gátlással, mert annak a pragmatikai feldolgozásra tett hatása a leginkább tisztázott tényező elméleti és empirikus alapon is. Feltételezhető azonban, hogy a rövidtávú memória, a munkamemória és az információfeldolgozás más részkészségei is támogatják a pragmatikai inferencia folyamatát, és ezek pontos feltérképezése még elvégzendő feladat.

Irodalom

- Austin, J. L. & Warnock, G. J. (1962). *Sense and sensibilia*. Clarendon Press.
- Babarczy A. & Balázs A. (2016). A kognitív kontroll és a preverbális fókusz értelmezése. In Kas, B. (Ed.), „Szavad ne feledd!” – *Tanulmányok Bánréti Zoltán tiszteletére* (pp. 151–163). MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Babarczy, A. & Szűcs, M. (2019). Az irónia és a hazugság kommunikatív komponenseinek felismerése 5–10 éves korban. *Magyar Nyelv*, 115(2), 164–175. <https://doi.org/10.18349/MagyarNyelv.2019.2.164>
- Balázs, A. & Babarczy, A. (2019). A pragmatikai kompetencia és nemnyelvi kognitív erőforrások összefüggései. In Bóna, J. & Horváth, V. (Eds.), *Az anyanyelv-elsajátítás folyamata hároméves kor után* (pp. 33–48.), ELTE Eötvös Kiadó.
- Balázs, A., Krizsai, F. & Babarczy, A. (2019). Beszédaktusok megértése óvodáskorban *Magyar Nyelvtudományi Közlemények*, 143(3), 311–325.
- Bambini, V., Bertini, C., Schaeken, W., Stella, A. & Di Russo, F. (2016). Disentangling metaphor from context: an ERP study. *Frontiers in psychology*, 7, 559. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00559>
- Baron-Cohen, S. (1999). The evolution of a theory of mind. In Corballis, M. C. & Lea, S. E. G. (Eds.), *The descent of mind: Psychological perspectives on hominid evolution* (pp. 261–77). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780192632593.003.0013>
- Bara, B. G., Bosco, F. M. & Bucciarelli, M. (1999). Developmental pragmatics in normal and abnormal children. *Brain and language*, 68(3), 507–528. <https://doi.org/10.1006/brln.1999.2125>
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”?. *Cognition*, 21(1), 37–46. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)
- Bateson, M. C. (1979). The epigenesis of conversational interaction: A personal account of research development. In Bullowa, M. (Ed.), *Before speech: The beginning of human communication* (pp. 63–77). Cambridge University Press.

- Beaty, R. E. & Silvia, P. J. (2013). Metaphorically speaking: Cognitive abilities and the production of figurative language. *Memory & Cognition*, 41(2), 255-267. <https://doi.org/10.3758/s13421-012-0258-5>
- Bernicot, J., Laval, V. & Chaminaud, S. (2007). Nonliteral language forms in children: In what order are they acquired in pragmatics and metapragmatics? *Journal of Pragmatics*, 39, 2115–2132. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2007.05.009>
- Bucciarelli, M., Colle, L. & Bara, B. G. (2003). How children comprehend speech acts and communicative gestures. *Journal of Pragmatics*, 35(2), 207–241. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00099-1](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00099-1)
- Butterworth, G. & Groer, L. (1990). Joint visual attention, manual pointing, and preverbal communication in human infancy. In *Attention and performance XIII* (pp. 605-624). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203772010-22>
- Cameron-Faulkner, T. (2013). The interaction of gesture, intonation, and eye-gaze in protoimperatives. *Journal of Child Language, FirstView*, 1–19. <https://doi.org/10.1017/S0305000913000238>
- Callaghan, T., Moll, H., Rakoczy, H., Warneken, F., Liskowski, U., Behne, T. & Collins, W. A. (2011). Early social cognition in three cultural contexts. *Monographs of the society for research in child development*, 1-142.
- Cutica, I., Bucciarelli, M. & Bara, B. G. (2006). Neuropragmatics: Extralinguistic pragmatic ability is better preserved in left-hemisphere-damaged patients than in right- hemisphere-damaged patients. *Brain and Language*, 98, 12–25. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2006.01.001>
- Edwards, A., Edwards, C., Westerman, D. & Spence, P. R. (2019). Initial expectations, interactions, and beyond with social robots. *Computers in Human Behavior*, 90, 308–314. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.08.042>
- Esteve-Gibert, N. & Prieto, P. (2012). Prosody signals the emergence of intentional communication in the first year of life: Evidence from Catalan-babbling infants. *Journal of Child Language, FirstView*, 1–26. <https://doi.org/10.1017/S0305000912000359>
- Filippova, E. (2014). Developing appreciation of irony in Canadian and Czech discourse. *Journal of Pragmatics*, 74, 209–223. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.09.003>
- Filippova, E. & Astington, J.W. (2010). Children’s understanding of social-cognitive and social-communicative aspects of discourse irony. *Child Development*, 81, 915–930. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01442.x>
- Foppolo, F., Guasti, M. T. & Chierchia, G. (2012). Scalar implicatures in child language: Give children a chance. *Language Learning and Development*, 8(4), 365-394. <https://doi.org/10.1080/15475441.2011.626386>
- Gergely, G. & Watson, J. S. (1999). Early socio-emotional development: Contingency perception and the social-biofeedback model. *Early social cognition: Understanding others in the first months of life*, 60, 101–136.

- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In Grice, H. P. *Speech acts* (pp. 41-58). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004368811_003
- Hancock, J. T., Dunham, P. J. & Purdy, K. (2000). Children's comprehension of critical and complimentary forms of verbal irony. *Journal of Cognition and Development, 1*, 227–248. <https://doi.org/10.1207/S15327647JCD010204>
- Happé, F. G. (1993). Communicative competence and theory of mind in autism: A test of relevance theory. *Cognition, 48*(2), 101-119. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(93\)90026-R](https://doi.org/10.1016/0010-0277(93)90026-R)
- Henning, A. & Striano, T. (2011). Infant and maternal sensitivity to interpersonal timing. *Child Development, 82*(3), 916–931. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01574.x>
- Hogrefe, G. J., Wimmer, H. & Perner, J. (1986). Ignorance versus false belief: A developmental lag in attribution of epistemic states. *Child Development, 56*7-582. <https://doi.org/10.2307/1130337>
- Katsos, N. & Bishop, D. V. (2011). Pragmatic tolerance: Implications for the acquisition of informativeness and implicature. *Cognition, 120*(1), 67-81. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2011.02.015>
- Keller, H. & Schölmerich, A. (1987). Infant vocalizations and parental reactions during the first 4 months of life. *Developmental Psychology, 23*(1), 62. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.1.62>
- Krizsai, F. & Babarczy A. (2022). Nonsense or Metaphor? It's up to the Context. In Bagasheva, A. & Tincheva, N. (Eds.), *Figurativity across Domains, Modalities and Research Practices* (pp. 131–147). Cambridge Scholars Publishing.
- Küntay, A. C., Nakamura, K. & Ateş Şen, B. (2014). Crosslinguistic and crosscultural approaches to pragmatic development. In Matthews, D. (Ed.), *Pragmatic development in first language acquisition* (pp. 317–341). <https://doi.org/10.1075/tilar.10.18kun>
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). The metaphorical structure of the human conceptual system. *Cognitive science, 4*(2), 195-208. https://doi.org/10.1207/s15516709cog0402_4
- Levorato, M. C. & Donati, V. (1998). La farfalla e solo un insetto o e anche un arcobaleno?. *Eta Evolutiva, 98*-107.
- Masataka, N. (2003). *The onset of language (Vol. 9)*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489754>
- Mashal, N. (2013). The role of working memory in the comprehension of unfamiliar and familiar metaphors. *Language and Cognition, 5*(4), 409–436. <https://doi.org/10.1515/langcog-2013-0024>
- Matthews, D. (2014, Ed.). *Pragmatic development in first language acquisition (Vol. 10)*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tilar.10>
- Matthews, D., Biney, H. & Abbot-Smith, K. (2018). Individual differences in children's pragmatic ability: a review of associations with formal language, social cognition, and executive functions. *Language Learning and Development, 14*(3), 186–223. <https://doi.org/10.1080/15475441.2018.1455584>

- Miller, S. A. (2009). Children's understanding of second-order mental states. *Psychological Bulletin*, 135(5), 749-773. <https://doi.org/10.1037/a0016854>
- Noveck, I. A. (2001). When children are more logical than adults: Experimental investigations of scalar implicature. *Cognition*, 78(2), 165-188. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(00\)00114-1](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(00)00114-1)
- Özçalışkan, Ş. (2005). On learning to draw the distinction between physical and metaphorical motion: is metaphor an early emerging cognitive and linguistic capacity? *Journal of Child Language*, 32(2), 291-318. <https://doi.org/10.1017/S0305000905006884>
- Pexman, P. M. & Glenwright, M. (2007). How do typically developing children grasp the meaning of verbal irony? *Journal of Neurolinguistics*, 20(2), 178-196. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2006.06.001>
- Pouscoulous, N. & Tomasello, M. (2020). Early birds: Metaphor understanding in 3-year-olds. *Journal of Pragmatics*, 156, 160-167. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.05.021>
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515-526. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>
- Rakoczy, H. & Tomasello, M. (2009). Done wrong or said wrong? Young children understand the normative directions of fit of different speech acts. *Cognition*, 113(2), 205-212. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2009.07.013>
- Reeder, K. (1980). The emergence of illocutionary skills. *Journal of Child Language*, 7(1), 13-28. <https://doi.org/10.1017/S0305000900007005>
- Rubio-Fernández, P. & Grassmann, S. (2016). Metaphors as second labels: Difficult for preschool children? *Journal of Psycholinguistic Research*, 45(4), 931-944. <https://doi.org/10.1007/s10936-015-9386-y>
- Searle, J. R. (1976). A classification of illocutionary acts 1. *Language in Society*, 5(1), 1-23. <https://doi.org/10.1017/S0047404500006837>
- Senju, A. & Csibra, G. (2008). Gaze following in human infants depends on communicative signals. *Current biology*, 18(9), 668-671. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2008.03.059>
- Sperber, D. & Wilson, D. (2002). Pragmatics, modularity and mind-reading. *Mind & Language*, 17(1-2), 3-23. <https://doi.org/10.1111/1468-0017.00186>
- Sperber, D. & Wilson, D. (1986/1995). *Relevance: Communication and Cognition* (Vol. 142). Harvard University Press.
- Stroop, J. R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 18(6), 643-662. <https://doi.org/10.1037/h0054651>
- Sullivan, K., Winner, E. & Hopfield, N. (1995). How children tell a lie from a joke: The role of second-order mental state attributions. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 191-204. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1995.tb00673.x>

- Sullivan, K., Winner, E. & Tager-Flusberg, H. (2003). Can adolescents with Williams Syndrome tell the difference between lies and jokes? *Developmental Neuropsychology*, 23, 85–103. <https://doi.org/10.1080/87565641.2003.9651888>
- Sweller, J. (2011). Cognitive load theory. In Mestre, J. P. & Ross, B. H. (Eds.), *Psychology of learning and motivation* (pp. 37–76). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-387691-1.00002-8>
- Szűcs, M. & Babarczy, A. (2017). The role of Theory of Mind, grammatical competence and metapragmatic awareness in irony comprehension. In Assimakopoulos, S. (Ed.), *Pragmatics at its Interfaces* (pp. 129–148). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501505089-008>
- Verschueren, J. (2000). Notes on the role of metapragmatic awareness in language use. *Pragmatics*, 10, 439–456. <https://doi.org/10.1075/prag.10.4.02ver>
- Vosniadou, S. (1987). Contextual and linguistic factors in children's comprehension of nonliteral language. *Metaphor and Symbol*, 2(1), 1–11. https://doi.org/10.1207/s15327868ms0201_1
- Vosniadou, S., Ortony, A., Reynolds, R. E. & Wilson, P. T. (1984). Sources of difficulty in the young child's understanding of metaphorical language. *Child Development*, 55, 1588–1606. <https://doi.org/10.2307/1130028>
- Whalen, J. M. & Pexman, P. M. (2010). How do children respond to verbal irony in face-to-face communication? The development of mode adoption. *Discourse Processes*, 47, 363–387. <https://doi.org/10.1080/01638530903347635>
- Wilkinson, L. C. & Milosky, L. M. (1987). School-aged children's metapragmatic knowledge of requests and responses in the classroom. *Topics in language disorders*, 7, 61–70. <https://doi.org/10.1097/00011363-198703000-00007>
- Wilson, D. (2013). Irony comprehension: A developmental perspective. *Journal of Pragmatics*, 59, 40–56. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.09.016>
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103–128. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)
- Winner, E. (1997). *The point of words: Children's understanding of metaphor and irony*. Harvard University Press.
- Winner, E., Engel, M. & Gardner, H. (1980). Misunderstanding metaphor: What's the problem? *Journal of Experimental Child Psychology*, 30(1), 22–32. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(80\)90072-7](https://doi.org/10.1016/0022-0965(80)90072-7)



Babarczy, A.

The development of pragmatic meaning inference in typically developing children

This paper discusses the development of pragmatic knowledge in preschool children from a cognitive psychological perspective. It reviews the development of the understanding of different pragmatic phenomena and the relationship of developmental processes to non-linguistic information processing abilities. Four topics receive special attention: (1) the ability to infer conversational implicatures and the cognitive resources required to do so, (2) the understanding of metaphorical meanings and its relation to cognitive flexibility, (3) the role of peer cognition and intention acquisition in understanding speech acts, and (4) the recognition of others' knowledge and beliefs and the contribution of metapragmatic knowledge to the understanding of irony.

Keywords: pragmatic development, information processing, conversational implicatures, metaphor, speech act, irony



Babarczy Anna: <https://orcid.org/0000-0002-2104-1536>



A pragmatikai képesség atipikus fejlődése

Svindt Veronika

Nyelvtudomány Kutatóközpont

Absztrakt

Jelen tanulmány az atipikus pragmatikai fejlődés és az ebből fakadó pragmatikai zavarok okait és jellemző megjelenési formáit tekinti át. A pragmatikai képesség teszi lehetővé, hogy a mindenkori nyelvi tevékenységnek teret adó dinamikusan változó közegben, vagyis egy szociokulturális, környezeti és kognitív feltételrendszer által meghatározott mátrixban hatékonyan vegyünk részt a kommunikációban. Az anyanyelv-elsajátítás folyamatában a strukturális nyelvi képességek mellett a pragmatikai nyelvhasználat fejlődése is zajlik. Ez a fejlődés azonban mind ütemében, mint időtartamában jelentősen eltér a strukturális nyelvi képességek fejlődésétől: a pragmatikai képességek fejlődése a nyelvtani fejlődés előtt megindul, mégis jóval tovább tart.

A pragmatikai fejlődés minőségét jelentős mértékben befolyásolja a gyermek közvetlen környezete és szocioökonómiai státusza. Az ebben mért, tipikustól való elmaradás önmagában is vezethet a pragmatikai fejlődés késéséhez vagy korlátozottságához.

Az elmúlt évtizedek kutatásai bizonyos fejlődési zavarok genetikai és neuroanatómiai hátterének feltárása során meghatároztak olyan, a tipikus neurokognitív fejlődéstől eltérő mintázatokat, amelyek a szociális kommunikáció és a pragmatikai képesség területén tapasztalható elmaradáshoz vezethetnek. A genetikai és neuroanatómiai háttértől nem elválasztható a pragmatikai képesség működéséhez szükséges kognitív feltételek megismerése. Bár a rendelkezésre álló kutatások nem minden esetben jutottak azonos eredményre, bizonyos markáns evidenciák így is megállapíthatók. Eszerint a pragmatikai képesség erős korrelációt mutat a strukturális nyelvi képességek, a végrehajtó funkciók, valamint a tudatelméleti képesség működésével.

Az autizmus spektrum zavar (ASD), a figyelemhiányos/hiperaktivitás zavar (ADHD), a nyelvfejlődési zavar (NYZ) vagy az intellektuális képességzavarok esetében nagy valószínűséggel vagy éppen szükségszerűen számolni kell a pragmatikai képességek zavarával is. Emellett számon tartunk egy olyan fejlődési zavart is, amelynek vezető tünete és diagnosztikai kritériuma a szociális és társas kommunikáció területén mért jelentős nehézség: a felsorolt fejlődési zavarok mellett jelen tanulmányban szót ejtünk a társas pragmatikai kommunikációs zavarról (PKZ) is.

A tanulmány tehát áttekintést igyekszik nyújtani azokról a szocioökonómiai, genetikai és neuroanatómiai, valamint kognitív tényezőkről, amelyeknek a tipikus állapottól való eltérése pragmatikai zavarhoz vezet. Emellett meghatározza az atipikus pragmatikai működés jellegzetességeit azokban a fejlődési zavarokban, amelyekben leggyakrabban kell számolnunk a pragmatikai fejlődés zavarával is.

Kulcsszavak: atipikus pragmatikai fejlődés, fejlődési zavarok, szocioökonómiai státusz, kognitív képességek, nyelvfejlődés

Bevezetés

A szociális interakciókban való hatékony részvétel egyik alapvető feltétele a pragmatikai képesség megfelelő működése. Jelen tanulmány célja az atipikus pragmatikai fejlődés okainak és tüneteinek, valamint a kisebb-nagyobb mértékű pragmatikai zavarokkal leggyakrabban együtt járó fejlődési zavaroknak a bemutatása. A pragmatika a nyelvi tevékenységet annak társadalmi, kulturális és kognitív feltételei felől közelíti meg (vö. Tátrai, 2011), ami egyúttal azt is jelenti, hogy a pragmatikai zavarok megértése során ezen tényezőknek a mindenkori kommunikációra való hatásait kell vizsgálnunk. Ezért foglalkozni kell a közvetlen szocioökonómiai közeg, a tágabb társadalmi és kulturális közeg; a neuroanatómiai és genetikai tényezők, és a velük szorosan összefüggő kognitív tényezők hatásaival; valamint mindezek sajátos mátrixot alkotó kölcsönhatásaival. Végül pedig röviden áttekintjük azokat a fejlődési zavarokat, amelyek gyakran vagy minden esetben a pragmatikai képesség atipikus fejlődésével is együtt járnak.

A pragmatikai képesség

A pragmatikai tudás és a szociális kommunikációs készségek *fejlődéséről* jóval kevesebbet tudunk, mint a strukturális nyelvi képességek fejlődéséről¹. A nyelvfejlődési kutatásokban csak az elmúlt évtizedekben kezdett nagyobb figyelem irányulni a pragmatika vizsgálatára. Fontos már a bevezetőben felhívni a figyelmet arra, hogy a pragmatikai képesség fejlődését és az elsajátítás minőségét a fent felsorolt tényezők jóval markánsabban befolyásolják, mint a strukturális nyelvi képességeket. A pragmatikai képesség fejlődésére ható különböző társadalmi és idegrendszeri feltételek hatása jelentős egyéni különbségeket eredményez a pragmatikai képesség fejlődésében gyermek-, serdülő- majd felnőttkorban is. Növekvő számú kurrens idegtudományi kutatás foglalkozik a környezeti, társadalmi, genetikai és más neurális tényezők egymásra hatásával. Ezen kutatások azt bizonyítják, hogy a környezeti hatások képesek tartós, biokémiai változást okozni az agyi hálózat működésében (Duncan & Magnuson, 2012; Purves et al., 2018).

A pragmatikai képesség a nyelv adekvát, interszjektív – vagyis kölcsönösen tudatos – használatának képességét jelenti adott szociokulturális kontextusban bizonyos kommunikációs célok elérése érdekében. A pragmatikai képesség teszi lehetővé, hogy a mindenkori mondanivalónkat képesek vagyunk hozzáigazítani a beszédhelyzet minden körülményeihez. A körülmények nem csupán a beszédhelyzet közvetlen térbeli és időbeli közegét jelentik, hanem kiterjednek a társalgásban részt vevő személyek világismeretére, vélekedéseire, szándékaira, érzelmi állapotaira, egymáshoz

¹ A *pragmatikai képesség/kompetencia* kifejezés gyakran szinonimaként fordul elő a szakirodalomban a kommunikatív kompetencia vagy a szociális kommunikáció, esetleg a szociokognitív képességek kifejezésekkel (vö. Norbury, 2014). Jelen tanulmánynak nem célja eligazítást nyújtani a terminológiai sokszínűség útvesztőiben.

és másokhoz való viszonyára, az adott közegben elvárt társadalmi szerepek alkalmazásának ismeretére, valamint a társalgás szabályainak ismeretére is. A pragmatikai képesség fejlődése során tanuljuk meg az implicit, nem szó szerinti jelentéstartalmak megértését (az egészen egyszerű előfeltevések megértésétől az összetettebb metafora- vagy ironiaértésig); a beszédaktusok interpretációját és használatát; a társalgási és udvariassági aktusok és elvek működését; társalgást szervező további szabályok - mint a témaválasztás és tématarthatás, a fordulóváltás, társalgás lezárása - működését. Megtanuljuk a kontextusból származó verbális és nonverbális, vizuális és auditív ingereinek feldolgozását és ezek felhasználásának módozatait. A pragmatikai fejlődés során a gyermek tehát megtanulja, hogy hogyan használja a nyelvet kommunikációs célokra, hogyan értse meg mások megnyilatkozásait, vélekedéseit, vágyait, hogyan használja fel a szociális és kulturális kontextusból származó tudását a hatékony megértés és nyelvi tevékenység érdekében a társas interakciókban (vö. Cekaite, 2013).

A strukturális nyelvi képességek egy relatíve szűk és viszonylag jól körülhatárolható időintervallum alatt fejlődnek szinte felnőtt szintre az anyanyelv-elsajátítás folyamatában. A pragmatikai képességek fejlődése ezzel szemben időben meglehetősen elnyújtott: bizonyos alapvető képességek kialakulása már a strukturális nyelvi képességek kialakulása előtt megkezdődik, de sokkal tovább tart, mint a komplex szintaxis kialakulása (Bara et al., 1999). A pragmatikai képességek fejlődésének minőségét már a születéstől kezdve meghatározzák bizonyos tényezők: kutatások bizonyítják, hogy azok a kisbabák, akik pozitív nyelvi megerősítést kapnak szüleiktől jelzéseikre, később gyorsabban fejlődnek olyan kommunikációs és pragmatikai képességekben, mint a közös figyelem, a rámutatás vagy a nonverbális kommunikáció (Pace et al., 2017). Vannak emellett olyan pragmatikai jelenségek, amelyek használata csak a kiskamaszkor kezdetére szilárdul meg, ilyenek például a komplex következtetési folyamatok meglétét igénylő nem szó szerinti jelentéstartalmak vagy a saját beszédtevékenységhez való tudatos viszonyulás kifejezésformái.

A pragmatikai jelenségek sokszínűsége, és az alkalmazásukhoz szükséges peremfeltételek sokfélesége szükségszerűen vezet ahhoz, hogy a pragmatikai képesség objektív felmérése – így pedig a tipikusnak tekinthető fejlődéstől való eltérés megállapítása – meglehetősen nehéz feladat elé állítja a szakembereket.

A pragmatikai képesség mérésének nehézségei

A nyelvi fejlődés mérésére számos módszer és eszköz áll rendelkezésre. Ezek abban segítik a szakembereket, hogy segítségükkel képet tudjanak alkotni az adott gyermek nyelvfejlődéséről, esetleges nehézségeiről vagy elmaradásairól. A hazánkban elérhető mérőeszközök alaposan fel tudják térképezni mind az expresszív, mind a receptív strukturális nyelvi képességeket, de a

többségük meglehetősen kevés figyelmet fordít a pragmatikai képességre. Nemzetközi szinten is kevés, a pragmatikai fejlődést vizsgáló mérőeszköz áll rendelkezésre.

A legjelentősebb nehézség a pragmatikai képesség mérésében éppen a pragmatika tárgykörébe tartozó jelenségek jellegéből adódik. A strukturális nyelvi képességekkel ellentétben, melyek legnagyobb részét jól körülhatárolható és meghatározható szabályok halmazának használatát kívánják meg, a pragmatika tárgykörébe tartozó jelenségeket nem szabályok, hanem jóval inkább vezérlőelvek határozzák meg. Számos pragmatikai jelenségnek nincsenek sem rigid határai, sem pedig szigorú szabályai. Ahogyan általában könnyen meg tudjuk határozni például egy adott szó szófaját, úgy általában nem ennyire könnyen eldönthető, hogy egy megnyilatkozás vajon ironia vagy nem. Vagy ha egy asztalon öt különféle gyümölcsöt látunk, akkor a „*Melyiket kéred?*” kérdésre kontextus nélkül is azonnal azonosítható választ jelent az „*Az almát*” válasz, miközben az „*Ezt itt!*” vagy a „*Hát a kedvencemet!*” válasz megfelelő dekódolása számos nonverbális, kontextuális és egyéb inger egyidejű feldolgozását igényli.

Mivel a pragmatika a kommunikáció társadalmi, kulturális és kognitív feltételeinek meglétét és ismereteit is megköveteli, ebből szükségszerűen következik, hogy ezek a feltételek egyenként, és egymásra hatva is meghatározzák az egyén pragmatikai képességének fejlődését, a fejlődés mennyiségi és minőségi mutatóit egyaránt. A gyermekek nagyon különböző feltételekkel indulnak az életben: eltérő társadalmi és szociokulturális közegbe – pl. szocioökonomiai státusz, fizikai környezet, szülők edukációja, nemzet(iség) i kultúrák, normák és szabályrendszerek –, eltérő génekkel és ezzel szorosan összefüggő eltérő kognitív képességekkel jönnek világra. Ezen tényezőkből minden esetben olyan sajátos mátrix alakul, ami inherensen befolyásolhatja az egyén lehetőségeit az életben való boldogulásra.

A tipikusan fejlődő egyének strukturális nyelvi képességei bizonyos szabályszerűségek mentén, viszonylag jól meghatározható fejlődési úton és tempóban sajátítódhatnak el. Mivel a tipikus strukturális nyelvvel vonatkozó fejlődésment viszonylag kis varianciával jól körülírható, így az attól való eltérés is könnyebben meghatározható. Nagyobb egyéni különbségeket a nyelvi képességek azon paramétereiben találhatunk a tipikus fejlődés esetén, amelyek jobban függenek a fent felsorolt társadalmi, kulturális és kognitív feltételektől. Ide tartozik – a szókincs mellett – a pragmatika is, így szükségszerű, hogy a pragmatikai képesség tipikus fejlődésében a strukturális nyelvi képességekhez képest nagyobb egyéni eltéréseket tapasztaljunk. Ha pedig a tipikus fejlődésben is nagy egyéni eltérésekkel kell számolnunk, akkor meglehetősen nehézé válik annak meghatározása, hogy hol kezdődik az atipikus fejlődés határa, és az elmaradás mikor jelez olyan problémákat, amelyekkel feltétlenül foglalkozni kell.

Nem mindegy továbbá, hogy a felszínen hasonló tüneteket mutató elmaradás hátterében milyen okok állnak. Az okok megértése ugyanis alapvetően

határozza meg azt az intervenció és terápiás irányt, amelynek segítségével a gyermek a leginkább hatékony módon fejleszthető. Egészen más, egyénre szabott fejlesztést igényel az idegrendszert érintő fejlődési zavar nyomán kialakuló pragmatikai zavar, mint például a halmozottan hátrányos helyzet következtében kialakuló, tüneteiben akár egészen hasonló jeveket mutató pragmatikai zavar.

A pragmatikai képesség mérésének további nehézségét az az anomália jelenti, hogy nincsen egyetértés a tudományban abban sem, hogy pontosan mely tényezők, funkciók és részképességek tartoznak a *pragmatikai képesség* esernyője alá, és melyek azok, amelyek biztosan nem. Ebből szükségszerűen következik, hogy ellentmondásos kutatási eredményekkel találkozunk például a pragmatikai képességek megfelelő működéséhez szükséges kognitív képességek tárgyában, és a lehetséges átfedések, egymásra hatások megismerésében is.

Az atipikus pragmatikai fejlődés okai

Az atipikus pragmatikai fejlődés hátterében számos ok állhat. Az eltérő fejlődésmenet lehet egyszerűen fejlődési késés, de jelenthet minőségi eltérést is. A háttérben álló nehézségek jellegéből adódóan a pragmatikai zavar prognózisa is nagyon különböző lehet az egyes esetekben. Fontos felismerni és megkülönböztetni azokat az állapotokat, amelyekben más – a pragmatikai képességgel nem szorosan összefüggő – nehézségek és elmaradások következtében vagy bizonyos tényezők együttállása esetén pragmatikai zavar is kialakul, és azokat az állapotokat, ahol a pragmatikai képesség elsődleges zavaráról kell beszélnünk. Bizonyos fejlődési zavarok, mint például az intellektuális képességzavarok számos formája – a kognitív korlátozottságok következtében – gyakran a pragmatika korlátozott vagy inadekvát használatát is szükségszerűen maga után vonja.

Az alábbiakban áttekintjük azokat a szocioökonómiai, neuroanatómiai és genetikai, valamint kognitív tényezőket, amelyeknek a tipikustól eltérő állapotai nagy valószínűséggel vezetnek a pragmatikai képességek nem megfelelő vagy megkésett fejlődéséhez.

Szocioökonómiai és környezeti okok

A nyelv társas közegben való kompetens és effektív használatának elsajátítását meghatározza annak a társas közegnek minősége – vagyis a szocioökonómiai és bizonyos környezeti tényezők együttese –, amelyben a gyermek az anyanyelvét elsajátítja. Alacsony és magas szocioökonómiai státuszú kisgyermekes családok kommunikációjának vizsgálata során több kutatás is azt találta, hogy a magas szocioökonómiai státuszú családok gyermekei egyetlen hét alatt több mint háromszor – más kutatások szerint akár tízszer – annyi szót hallanak, mint alacsony státuszú kortársaik, ez pedig szükségszerűen

nagy egyéni eltéréshez vezet a nyelvi képességek terén (Hoff, 2006; Romeo, 2019). E kutatások rámutatnak, hogy a különbség nemcsak a nyelvtani képességekre korlátozva mérhető, hanem a kommunikációs helyzetekben, a szociális interakciókban való megnyilvánulásokban, azok mennyiségében és minőségében is tetten érhető. Mire a nagyon különböző szociális háttérrel rendelkező gyermekek iskolába kerülnek, jelentős különbség alakul ki mind a strukturális nyelvi képességeikben, mind a pragmatikai képességeiben receptív és expresszív oldalon egyaránt (Pace et al., 2017). Egyetértés van a szakirodalomban abban a kérdésben, hogy a gyermek közvetlen környezete és a nyelvi képességek fejlődése (különösen a szókincs, grammatikai képességek, fonológiai tudatosság és a pragmatika) között erős pozitív korreláció áll fenn (Farah et al., 2006). Farah és munkatársai igyekeztek meghatározni azokat a kognitív képességeket, amelyek fejlődését a szegénység és a hátrányos helyzet leginkább befolyásolja. Vizsgálatukban azt találták, hogy elsősorban a nyelvi és kommunikációs képességekre hat, de erős korrelációt találtak a munkamemóriával és a hosszú távú memóriával, valamint a kognitív kontrollal. Ezek azok a képességek, amelyek megfelelő működésén meglehetősen sok múlik a pragmatikai megértés során.

Noha ebben az alfejezetben kifejezetten a szocioökonómiai hatásokat vizsgáljuk, fontos megjegyezni, hogy ezek nem választhatók el élesen a neurológiai háttértől. Bár a neurális fejlődés és a szocioökonómiai státusz kapcsolatát vizsgáló tanulmányok eredményei ellentmondásosak, bizonyos mintázatok valószínűsíthetők. Számos kutatás kimutatta, hogy az alacsony szocioökonómiai státusz hatással van egyrészt a nyelvi környezet minőségére, ezáltal pedig a nyelvi fejlődésre és a pragmatikai képességre, de egészen közvetlen hatása van az agy fejlődésére is. Az alacsony szocioökonómiai státusz közvetett és közvetlen módon is befolyásolja a szociális kogníció és érzelemszabályozás működésének fontos neurális csomópontjait, úgymint az *amygdala* fejlődését; a *hippocampus* fejlődését, ezáltal az epizodikus és önéletrajzi memóriát, valamint a *prefrontális kérgi területeket*, ezáltal pedig a magasabb szintű kognitív folyamatok, többek között a pragmatikai képesség működését (Brito & Noble, 2014).

Neuroanatómiai és genetikai okok

A pragmatikai képességek komplex agyi folyamatok dinamikus, vagyis a külvilág hatásaihoz és változásaihoz folyamatosan alkalmazkodó működését feltételezik. A pragmatikai működés legfőbb kulcsa a szociális kogníció, amelyet az asszociációs kérgi területek bonyolult hálózata működtet. Az ebben érintett legfontosabb agyi területek a bal féltelkei temporális kéreg hátsó és alsó területei; számos kiegészítő pragmatikai funkcióban ugyanezen kérgi területek kontralaterális, vagyis jobb féltelkei részei; a limbikus rendszer (amygdala, hippocampus, gyrus cingularis, gyrus parahippocampalis); valamint a prefrontális kéreg laterális (végrehajtó funkciók) és mediális (érzelem-

szabályozás és szervezés) területei. Ezek a területek nem izoláltan, egymástól függetlenül, hanem egymással szoros kapcsolatban, hálózatként működnek, a kapcsolatok nem egyirányúak, hanem egymásra is visszaható „hurkot” alkotnak. A fejlődésneurológiai eredményekből ismert, hogy az egyes agyterületek nem azonos tempóban érik el a felnőtt agyra jellemző állapotukat. A végrehajtó funkciók – ezzel együtt pedig a pragmatika – működéséért felelős prefrontális kérgi területek azok, amelyek a legkésőbb indulnak fejlődésnek és maturációjuk a legtovább, 10-12 éves korig tart. Ez a neurológiai tény szorosán összefügg mind azzal a megfigyeléssel, hogy a pragmatikai képességek alakulásában nagy egyéni különbségeket tapasztalhatunk, mind azzal, hogy a pragmatikai képességek felnőtt szintű működése csak kamaszkorra alakul ki teljesen.

Bár számos olyan – részben vagy kizárólag genetikai eredetű – fejlődési zavart ismerünk, amelynek egyik tünete a pragmatikai képességek zavara, jelenlegi ismereteink szerint csak azt tudjuk megmondani, hogy melyek azok a zavarok, amelyekben számolni kell a pragmatikai képességek zavarával is, azt azonban nem tudjuk teljes bizonyossággal megállapítani, hogy pontosan melyek azok a genetikai és neurális tényezők, amelyek atipikus fejlődése pragmatikai zavart okozhat. A későbbiekben tárgyalandó, pragmatikai zavarral is gyakran együtt járó fejlődési zavarok (ASD, ADHD, NYZ, PKZ) esetében diagnosztikai kritérium, hogy a zavar hátterében nem áll számottevő neurológiai elváltozás. Ez azonban nem zárja ki azt, hogy az agy finomszerkezetének modern agyi képalkotó eljárásokkal történő vizsgálata ne tudna kimutatni bizonyos, a tipikus fejlődéshez képest eltérést mutató jellegzetességeket, amelyek kifejezetten az adott fejlődési zavar sajátjai.

Érdeemes megfigyelni, hogy a tárgyalt fejlődési zavarok neurális háttere részben átfedést mutat, és ezekben a fejlődési zavarokban a pragmatikai késés és/vagy zavar tünetei szintén nagyon hasonlóak lehetnek. Az autizmus spektrum zavar és a figyelemhiányos/hiperaktivitás zavar hátterében például éppen ellentétes neurális jellemző okoz hasonló tüneteket számos viselkedéses területen, gyakran a pragmatikában is. Míg autizmus spektrum zavarban a szürkeállomány a prefrontális kéregben és temporális kéreg hátsó területein szignifikánsan vastagabb/sűrűbb, mint tipikus fejlődés esetén, addig ugyanezen területek szürkeállománya ADHD-ban éppen ellenkezőleg, szignifikánsan vékonyabb (Purves et al., 2018). Ez neurobiológiai szempontból azt jelenti, hogy míg ASD-ben a szinapszisok száma magasabb, mint tipikus fejlődésben, addig ADHD-ban éppen hogy kevesebb szinapszissal kell számolnunk. Annak ellenére azonban, hogy ez a különbség ellentétes működésmintákat prediktálna, a gyakorlat azt mutatja, hogy az autizmusban szinte kivétel nélkül tapasztalható és ADHD-ban is gyakran fennálló pragmatikai zavar jellegében számos hasonlóságot találunk. ADHD-ban jellemzőek még az egyes kérgi területeket összekötő hálózatok, valamint az agy összehangolt működését koordináló és szervező „átkapcsoló” területek, az úgynevezett bazális ganglionok és a thalamusz területén kevésbé sűrűn szer-

veződő szinaptikus kapcsolatok (Rubia, 2018). Schumann és munkatársai (2009) vizsgálatukban azt találták, hogy a szociális kommunikációs és pragmatikai elmaradást mutató – később ASD-vel diagnosztizált – totyogóknál és kisgyermeknél mindkét oldali amygdala szignifikáns megnagyobbodást mutatott a szociális kommunikációs elmaradással nem rendelkező gyermekekhez képest.

A nyelvi képességek zavarának mértéke és formája autizmus spektrum zavarban és nyelvfejlődési zavarban is nagy változatosságot mutat. Vannak bizonyos olyan közös neurális jellegzetességek, amelyek a nyelv pragmatikai oldalának e két zavarban megnyilvánuló, gyakran hasonló fejlődése szempontjából relevánsak lehetnek. A tipikusan fejlődő agyban a fejlődés során asszimmetria alakul ki: a nyelvi funkciók szempontjából dominánsnak tekinthető bal féltéke bizonyos területei nagyobb kiterjedésűek, mint a jobb féltéke azonos területei. Ez az asszimmetria azonban vagy sokkal kevésbé markáns, vagy teljesen hiányzik, esetleg éppen jobbféltékei eltolódás látható ASD-ben és NYZ-ben is (Herbert & Kenet, 2007). Több kutatás is talált további hasonlóságokat a két fejlődési zavar neurális hátterében. Egyrészt az új képességek elsajátításában és begyakorlásában, a hibák korrigálásában részt vevő kisagy finomszerkezetének tipikustól való eltéréseiben, másrészt az információk továbbításában és koordinálásában kritikus szerepet játszó bazális ganglionok bizonyos részeinek méretbeli eltéréseiben (Herbert & Kenet, 2007). A bazális ganglionok és a kisagy finomszerkezeti eltéréseire vannak evidenciák ADHD esetében is (Lim et al., 2013).

Az itt tárgyalt fejlődési zavarokra jellemző neuroanatómiai különbségek feltérképezése új és erőteljesen fejlődő terület. A finomszerkezeti eltéréseknek a pragmatikai fejlődésre való hatása pedig jelenleg még szintén alig megértett és feltárt terület. Az azonban, hogy az atipikus pragmatikai fejlődés okait ezekben a neurális eltérésekben is keresnünk kell, több, mint valószínű.

Kognitív tényezők

A tipikus fejlődés során a legtöbb kognitív képesség egymással párhuzamosan vagy egymásra épülve, mindenesetre folyamatosan és hasonló ütemben fejlődik (Airenti, 2017). Tipikus esetben tehát az idegrendszeri fejlődés kiegyenlített képet mutat, viszonylag egyenletes intelligenciaprofil jellemzi a tipikusan fejlődő gyermekeket, azaz nincsenek nagy eltérések az egyes kognitív képességek működésének minőségében vagy mennyiségében (a mennyiségbeli elmaradás a fejlődési késés sajátja).

Atipikus fejlődés esetén azonban gyakori az egyenetlen képességprofil, ami azt jelzi, hogy ezek a képességek egymástól részben disszociálódnak, vagyis bizonyos képességek súlyosabb érintettsége mellett más képességekben nem látunk jelentős mértékű elmaradást. Fontos megjegyezni azonban, hogy a disszociáció sosem teljes, tekintettel arra, hogy az agy hálózatos működésében nincsenek egymástól teljesen izolált funkciók. Ennek figyelem-

be vétele azért elkerülhetetlen, mert ha két, egymással szorosan összefüggő rész-képesség közül az egyik korlátozottan működik, az akkor is hatással lesz a másik rész-képesség működésére, ha abban egyébként nem feltétlenül van látványos jele markáns elmaradásnak. A hálózatos működés következménye továbbá, hogy meglehetősen nehezen szétszálazhatók az egyes funkciók, vagyis gyakran igen nehezen eldönthető, hogy egy adott korlátozottság mögött mi az ok és mi az okozat.

Ahhoz, hogy a pragmatikai képesség atipikus fejlődésének keretét meghatározhassuk, fontos tisztában lenni azokkal a kognitív képességekkel, amelyek nélkülözhetetlenek tűnnek a pragmatikai működéshez. Bár a kutatási eredmények alapján nincs teljes egyetértés ebben a kérdésben, az megállapítható, hogy (a) a strukturális nyelvi képességek (ide értve a szókincset és nyelvtani képességeket), (b) a tudatelméleti képesség és (c) a végrehajtó funkciók szerepe a pragmatikai működésben vitathatatlan (Matthew et al., 2018). Az alábbiakban ezeket a tényezőket tekintjük át röviden.

A *strukturális nyelvi képességek* más képességekkel való nem párhuzamos fejlődésére számos példát találunk a fejlődési zavarok között. A nyelvfejlődési zavar (NYZ) diagnosztikai kritériuma például a nyelvi képességek szignifikáns elmaradása mellett a többi kognitív képesség relatív érintetlensége. A nyelvi képességek NYZ-ben mutathatnak szelektív korlátozódást csak a nyelv expresszív vagy csak receptív oldalát érintve is. Emellett szinte minden esetben számolnunk kell a munkamemória, különösen pedig a fonológiai munkamemória korlátozottságával is ebben a fejlődési zavarban. Itt erős kölcsönhatást látunk, hiszen minden nyelvi folyamathoz szükséges bizonyos szintű munkamemória-terjedelem. Adams és Gathercole (2000) kutatása szerint a gyengébb verbális munkamemóriával rendelkező gyermekek nagyobb valószínűséggel mutatnak gyengébb nyelvi képességeket is, mint a normál szintű verbális munkamemóriával rendelkező társaik. A strukturális nyelvi képességek és a munkamemória korlátozottsága szinte szükségszerűen vezet a pragmatikai képességekben is tapasztalható elmaradáshoz. Pragmatikai kommunikációs zavarban (PKZ) szintén szelektív sérülést látunk: fejlett szókincs és általában jól működő expresszív nyelvi képességek mellett a receptív képességek rejtett elmaradását és jelentős pragmatikai korlátozottságot tapasztalunk. Szintén a képességek relatív disszociációját mutatja a Williams szindrómában általában jellemző kognitív profil. Ebben a fejlődési zavarban számos korlátozott kognitív képesség mellett átlagos tempóban és minőségben elsajátított strukturális nyelvi képességeket, de korlátozott pragmatikai képességeket figyelhetünk meg (Norbury, 2014).

A *végrehajtó funkciók* közé azokat a kognitív képességeket soroljuk, amelyek az állandóan változó környezeti körülmények között adott inger hatására az abban a helyzetben szükséges és megfelelő viselkedést aktiválják, egyúttal gátolják a nem releváns vagy nem megfelelő viselkedésmódokat. A végrehajtó funkció megnevezés esernyőterminus, amely több, komplex kognitív folyamat összességét jelenti. Ezek működéséért nagyrészt a laterális prefrontális kérgi te-

rületek felelősek. Ide tartoznak többek között a figyelmi és gátló folyamatok, a viselkedéses válaszok sorrendezése, a kognitív flexibilitás, a tervezés, valamint a valós idejű információfeldolgozás és -megtartás, vagyis a munkamemória. A végrehajtó funkciók igen szoros, nehezen különválasztható kapcsolatban állnak a pragmatikai képességekkel és a tudatelméleti képességgel. A végrehajtó folyamatok más súlypontokkal és mértékben, de a legtöbb, pragmatikai zavarral és a szociális kogníció atipikus működésével is együtt járó fejlődési zavarban korlátozottságot mutatnak (különösen autizmus spektrum zavarban, és ADHD-ban). ASD-ben a végrehajtó funkciók zavarára utalnak többek között a diskurzusszervezésben és narratív képességekben megjelenő tipikus nehézségek, mint például a társalgások kezdeményezésében, a fordulóváltásban, témataartásban, kontextushoz illő viselkedésben, a beszélgetőtárs nézőpontjának figyelembe vételében mutatott elmaradás (Andrés-Roqueta & Katsos, 2017; Bishop & Norbury, 2002; Hartler, 2016). ADHD-ban a végrehajtó funkciók közül elsősorban a figyelmi folyamatok és a munkamemória mutatnak nagyobb mértékű elmaradást, melynek számos, a kommunikációban és pragmatikában megjelenő következménye lehet. Bár az ADHD-t meghatározó egyik fontos tünet a végrehajtó funkciók zavara, a kommunikációs és pragmatikai nehézségek mégsem szerepelnek diagnosztikus kritériumként a vizsgálati protokollban, ennek következtében az ADHD-ban érintett személyek kommunikációs nehézségeire gyakran csak az általános emberi kapcsolataikban, nem pedig a diagnosztikus folyamat során derül fény.

A pragmatikai képesség megfelelő működéséhez a strukturális nyelvi képességek és a végrehajtó funkciók működése mellett a *tudatelméleti képességre* (theory of mind = ToM) is szükség van. A tudatelméleti képesség az a képesség, melynek segítségével más embereknek képesek vagyunk mentális állapotokat, vélekedéseket, vágyakat és szándékokat tulajdonítani, valamint képesek vagyunk felismerni, hogy ezek a vélekedések, vágyak és szándékok a miénktől potenciálisan eltérhetnek. A mentális állapottulajdonításnak több szintjét különböztetjük meg, eszerint hagyományosan elsőrendű és másodrendű tudatelméleti képességet határozhatunk meg, amelyek nem feltétlenül mutatnak egyseges elmaradást a pragmatikai korlátozottsággal is együtt járó esetekben. A tudatelmélet és a pragmatikai képesség összefüggéseinek, sőt egymástól való elválaszthatatlanságának kérdései élénk, jelenleg is zajló vitát eredményeznek a tudományban (Bosco et al., 2018). A tudatelméleti képesség korlátozottsága jól ismert ASD-ben és Baron-Cohen és munkatársainak (1985) klasszikus tanulmánya óta számos kutatás született a témában. Bár az eredmények egyelőre ellentmondásosak, a legújabb kutatások azt találták, hogy az intellektuális elmaradást nem mutató autizmussal élők nagyobb része képes az elsőrendű tudatelméleti feladatok megoldására (Joseph & Tager-Flusberg, 2004), és csak a másodrendű tudatelméleti feladatok teljesítése jelent számukra nehézséget. Bizonyos magyarázatok szerint ez nem feltétlenül jelent a tipikus fejlődéshez hasonló tudatelméleti képességet, hanem inkább megfigyelésen alapuló, nem tipikus kompenzációs stratégiát (Győri, 2014).

Atipikus pragmatikai fejlődésmenet fejlődési zavarokban

Ez az alfejezet a pragmatikai képesség zavarával is együtt járó leggyakoribb fejlődési zavarokat mutatja be. Az itt tárgyalt fejlődési zavaroknak a pragmatikával való kapcsolatáról a téma jelentősége ellenére még viszonylag kevés kutatás készült, ezek is többnyire a pragmatikai képesség egy-egy specifikus részterületére (például irónia vagy idiómaértés) fókuszálnak, vagy a tudatelméleti képesség atipikus működését vizsgálják. Az adott fejlődési zavarra jellemző pragmatikai képességprofilról átfogó képpel leginkább csak az autizmus spektrum zavar esetében rendelkezünk.

Autizmus spektrum zavar (ASD)

Az autizmus spektrum zavar az idegrendszer fejlődésének zavara, melyben a szociális és kommunikációs funkciók tipikustól való eltérő fejlődése diagnosztikai kritérium, vagyis az atipikus pragmatikai fejlődés szükségszerűen együtt jár az autizmussal (Eigsti et al., 2011). Az ASD-ben fennálló, tipikustól eltérő pragmatikai és kommunikációs mintázat okainak magyarázatára több meghatározó – egymást nem kizáró – elmélet született az elmúlt évtizedekben: eszerint azt vagy a tudatelméleti képesség hiánya vagy a végrehajtó funkciók atipikus működése okozza (magyar nyelvű összefoglaló: Györi et al., 2002). E két elképzelés semmiképpen nem zárja ki egymást, hisz a tudatelméleti működés feltétele a végrehajtó funkciók megfelelő működése.

Az autizmusban megjelenő pragmatikai nehézségek mélyen gyökereznek, és általában a pragmatika minden területére kiterjednek. ASD-ben a közös figyelmi viselkedés érintettsége diagnosztikai kritérium. A közös figyelmi viselkedés a szociális, kommunikációs helyzeteket alapvetően meghatározó tényező, mely nélkül nem működnek megfelelően a társalgási szabályok, nehezen interpretálhatóvá válik a társas interakcióban elhangzó narratívák többsége. ASD-ben gyakran jelent nehézséget a társalgás témájának fenntartása, a megfelelő témaválasztás, a témaváltás megfelelő pillanatának megtalálása, a társalgás lezárására vonatkozó adekvát kommunikációs aktusok használata. Más – pragmatikai nyelvi zavart is mutató – fejlődési zavarokkal közös tünet ASD-ben is a nem szó szerinti jelentéstartalmak megértésének zavara. Nehezített a metafora, irónia, humor megértése, de ugyanígy nehézséget jelent a prozódiaiban kifejezett modalitásbeli, érzelmi, hangulati jelentés vagy jelentéstartalom detektálása és interpretációja, egyúttal a produkció oldala is érintett.

Társas (pragmatikai) kommunikációs zavar (PKZ)

A társas (pragmatikai) kommunikáció zavara (PKZ) a kommunikációs zavarok közé tartozó, 2013 óta létező önálló diagnosztikai kategória (American Psychiatric Association, DSM-5, 2013). Bár diagnosztikai kategóriaként korábban nem volt ismert, magát a tünetegyüttest már a '80-as években

leírták². Diagnosztikai kritérium a társas helyzetekben használt verbális és nonverbális kommunikációban fennálló tartós nehézségek megléte, amelyek korlátozzák a kommunikációban és szociális életben való részvételt, társas kapcsolatokat és az iskolai teljesítményt (American Psychiatric Association, 2013). Tüneti szempontból az autizmus spektrum zavar és a nyelvfejlődési zavar határterületein helyezhető el. Az ASD-től elsősorban a repetitív viselkedésminták hiánya, a nyelvfejlődési zavartól pedig az általában fejlett szókinccs és expresszív nyelvi képességek különböztetik meg. A PKZ etiológiájáról, genetikai és neurális hátteréről egyelőre keveset tudunk.

A PKZ tünetei a szociális kommunikációs helyzetekben jelentkeznek. A PKZ-val élő gyermek általában rendkívül bőbeszédű, gyakran fejlett szókinccsel rendelkezik, és választékos, felnőttes beszédmód jellemzi, vagyis a felszínen látszólag semmi nem utal a mélyben húzódó pragmatikai nyelvi zavarra, amely gyakran jár együtt a receptív nyelvi képességek megkésett fejlődésével is. Nehezen tudja a közvetlen fizikai és szociális környezetből, az adott kommunikációs helyzet társas viszonyaiból releváns következtetéseket és információkat megérteni és összegyűjteni, majd a hatékony kommunikáció érdekében alkalmazni. A pragmatikai zavar kiterjed a nonverbális kommunikáció különböző aspektusaira is. Mind a megértés, mind a produkció oldalán érinti a gesztikulációt és mimikát, a térköztartást. Gyakran figyelmen kívül hagyják a társalgási szabályokat, mint a fordulóváltás szabályait – például azt, hogy mikor ki beszélhet; hogyan vesszük át vagy adjuk át a szót a beszélgetőpartnernek –, beszámolóik gyakran nem koherensek, egy eseménysor eseményeit nem időrendben, hanem össze-vissza sorolják, nem veszik figyelembe a beszélgetőpartner előzetes tudását, vagyis azt, hogy bizonyos – általuk ismertként kezelt információkról – a másik félnek esetleg nincs tudomása. A nem explicit formában kifejtett jelentéstartalmak dekódolása jelentős nehézséget jelent számukra, így nehezen értik a metaforákat, iróniát és humort, valamint gyakran félreértik az olyan megnyilatkozásokat, amelyeket valamely szociális vagy kommunikációs elv irányít (például udvariassági elv, társalgási alapelv és maximák).

A PKZ – minden valószínűség szerint nagyrészt a szociális kommunikációs helyzetek meg nem értésének következményeként – gyakran jár együtt figyelemzavarral, viselkedés- és érzelemszabályozási zavarral vagy tanulási nehézségekkel.

Nyelvfejlődési zavar (NYZ)

Nyelvfejlődési zavarról (NYZ) akkor beszélhetünk, ha egy gyermek anyanyelv-fejlődése mind tempójában, mind minőségében eltér a kortársak fejlődésétől, és ezt az eltérést nem indokolja sem a gyermeket körülvevő környezet, sem az általános intelligencia elmaradása, sem érzékszervi vagy

² A PKZ kutatástörténetéről, tünettánáról további információkkal szolgál Svindt (2019) tanulmánya.

neurológiai elváltozás (Lukács et al., 2014). A zavar megnyilvánulhat a beszédartikulációban és/vagy érintheti a nyelv expresszív és/vagy receptív oldalát, bármely – általában egyszerre több – nyelvi szinten. Az NYZ-re és a PKZ-ra egyaránt jellemző terminológiai változások és a gyakran párhuzamosan használt különféle megnevezések jelentősen nehezítik a két fejlődési zavar egymástól való elkülönítését. Számos tanulmányban a NYZ kategóriáján belül jelenik meg a PKZ mint a nyelvfejlődési zavar altípusa. A gyakorlat felől közelítve azonban nem a megfelelő kategória megtalálása az elsődleges, hanem magának a pragmatikai nehézségnek a felismerése. Ehhez minden esetben érdemes szem előtt tartani a tény, hogy – a fejlődés többi tényezőjéhez hasonlóan – a nyelvi képesség atipikus fejlődése sem izoláltan zajlik (Bishop, 2000). A megfelelően működő pragmatikai képességnek – ahogyan azt a fentebbi fejezetben láthattuk – fontos kognitív erőforrása és előfeltétele a strukturális nyelvi képesség. Vagyis ezek fejlődési szintje és állapota erős korrelációt mutat a pragmatikai képesség állapotával. NYZ-ben tehát számos, pragmatikai nehézségként manifesztálódó, illetve akként azonosítható tünet mögött az expresszív vagy receptív nyelvi képességek zavara állhat.

Osman és munkatársai NYZ és tipikus fejlődésű gyermekekkel végzett, társalgási helyzeteket vizsgáló kutatásukban (2011) azt találták, hogy a non-verbális kommunikációs készségekben (mint a gesztushasználat, a térközszabályozás, a szemkontaktus tartása vagy a vokális eszközök alkalmazása) nincsen szignifikáns különbség az NYZ-vel élő és a kontrollcsoport gyermekei között. Szignifikáns különbséget találtak azonban a figyelem fenntartásában, amelyben a fejlődési zavarral élők rosszabb teljesítményt nyújtottak. A figyelmi nehézségek és a nyelvi megértés zavara könnyen vezet a társalgásokban való inadekvát részvételhez, a társalgás kezdeményezésének korlátozottságához, a diskurzus szabályainak nem megfelelő használatához (Osman et al., 2011). Az expresszív zavar okozhat nehézségeket emellett a narratívaszervezésben is: a szövegkoherencia megteremtésében, a referenciaelemek megfelelő megválasztásában, vagy éppen az események sorrendezésében.

Figyelemhiányos/hiperaktivitás zavar (ADHD)

A figyelemhiányos/hiperaktivitás zavar neurális hátterű fejlődési zavar, amelynek diagnosztikája viselkedéses tünetek alapján történik. Az ADHD diagnosztikai kritériumai között szerepel a figyelemhiány, a hiperaktivitás és az impulzivitás, de nem szerepel sem a szociális kapcsolatokban fennálló zavar, sem pedig nyelvi vagy kommunikációs zavar. Ez azért jelent nehézséget az ezzel élők számára, mert a kommunikációt érintő, de fel nem ismert zavarok jelentős negatív szociális és mentális hatással lehetnek az egyén életére. ADHD-ban minden esetben fennáll a végrehajtó funkciók zavara, különös tekintettel a gátló funkciók zavarára és a munkamemória korlátozott működésére (Camarata & Gibson, 1999). Ebből szükségszerűen következik, hogy ezzel együtt vizsgálni kellene a szociális kommunikációs képességeket is, ez azonban csak

az elmúlt évtizedekben kezdődött meg, a klinikai gyakorlatban pedig még ma sem általános. Az elmúlt évtizedek kutatásai feltárták, hogy a figyelemhiányos hiperaktivitás zavar gyakran jár együtt a pragmatikai fejlődés késésével vagy atipikus fejlődésével és kommunikációs nehézségekkel (például Geurts et al., 2010; Geurts & Embrechts, 2008). Az ADHD-val élő gyermekek pragmatikai nehézségei azonban az ASD-vel és PKZ-val élő gyermekekhez képest általában kevésbé kiterjedtek és mélyek, valamint nem minden gyermeknél állnak fenn. Az eredmények azt mutatják, hogy az elsősorban hiperaktív és impulzív (HD) tüneteket mutató gyermekeknél jelentősebb pragmatikai zavar áll fenn, mint a figyelemhiányos (AD) típusban (Geurts et al., 2010). A pragmatikai képességek korlátozottsága ebben a fejlődési zavarban elsősorban a társalgás szabályainak betartásában és a diskurzusszervezésben (például társalgás kezdeményezése, tématarítás, fordulóváltás, relevancia), valamint a narratívaprodukcióban figyelhető meg (Hartler, 2016).

Intellektuális képességzavarok

Az intellektuális képességek korlátozottsága esetén az általános információfeldolgozó funkciók sérültsége szükségszerűen vezet elmaradáshoz a nyelvi és tanulási folyamatokban egyaránt (Cummings, 2015; Lukács & Kas, 2014). Ezekben az esetekben az orális nyelvi képességek teljes hiányától az enyhébb részképesség-zavarokig széles spektrumon mozoghat az érintettség. A képességzavar mértékétől és jellegétől függően változatos mintázatok mentén sérülhet a fonológiától a pragmatikáig bármely kommunikációs és nyelvi képesség. Az intellektuális képességzavar típusától függetlenül a legtöbb esetben elmondható, hogy ezekben a pragmatikai képességek többé vagy kevésbé korlátozott működése szinte általános, mivel a működéséhez szükséges kognitív feltételeknek legalább egy része nem az életkornak megfelelő szinten van (Cummings, 2015). Viszonylag kevés kutatás foglalkozik ezen képességzavaroknak a pragmatikai képességre való hatásaival. A genetikai eredetű, intellektuális képességzavarral is együtt járó fejlődési zavarok közül alább a három leggyakrabban előfordulóval, a Down-szindrómával, a Williams-szindrómával és a fragilis-X szindrómával élő személyek pragmatikai képességeivel foglalkozunk röviden.

A Down-szindróma jellemzője – a legtöbb fejlődési zavarhoz hasonlóan – az egyenetlen kognitív képességprofil. Jellemző az expresszív nyelvi képességek elmaradása, miközben a receptív képességek magasabb szinten állnak, noha szintén elmaradást mutatnak. Ezzel szemben a nonverbális kognitív képességek területén általában jelentősen jobb eredményt érnek el a Down-szindrómával élők, mint ami a nyelvi állapotból következne (Abbeduto et al., 2001). Általánosan megállapítható, hogy ezek a gyermekek szociálisan érzékenyebbek, mint hasonló intellektuális nehézségekkel küzdő társaik. E megállapítással szemben meglehetősen ellentmondásos eredmények születtek a Down-szindrómával élők pragmatikai és tudatelméleti képességeinek té-

makörében (Abbeduto et al., 2001). Több kutatás is megerősítette, hogy a markáns nyelvi lemaradás ellenére a kommunikációban és társas szituációkban való részvételük általában hatékony (Dockrell & Messer, 1999).

A Williams-szindrómára jellemző, hogy az intellektuális elmaradás ellenére az ebben érintett személyek nyelvi képességei jóval fejlettebbek, mint azt az értelmi érintettség indukálná (Dockrell & Messer, 1999). Az újabb kutatások arra az eredményre jutottak, hogy beszédük bár fluens, mégis kevésbé tartalmas, mint tipikus fejlődés esetén, valamint kevesebb, a társalgás szempontjából releváns elemet tartalmaz. A felszínen fluens beszéd – a PKZ gyermekek bőbeszédűségéhez hasonlóan – könnyen eltakarhatja a háttérben meghúzódó megértési nehézségeket. Laws és Bishop (2004) pragmatikai képességet mérő kutatásukban arra jutottak, hogy a Williams szindrómával élő gyermekek jelentős pragmatikai zavarral küzdenek, ami kiterjed a szociális kapcsolataikra és a kommunikációban való kevésbé hatékony részvételre is. Az egyenetlen képességprofil a pragmatikával összefüggő képességekre is kiterjed: míg a Williams szindrómával élők tipikus fejlődésű társaikhoz hasonlóan képesek az emberi arcról érzelmeket leolvasni (szociális percepció), addig más intellektuális képességzavarban érintett csoportoknál rosszabb teljesítményt nyújtanak például a tudatelméleti feladatok teljesítésében (szociális kogníció) (Tager-Flusberg & Sullivan, 2000).

A fragilis-X szindróma (törékeny-X szindróma, FXS) szintén egy genetikai eredetű, intellektuális képességzavarral együtt járó fejlődési zavar. A diagnosztizált FXS esetek mintegy felében autizmus spektrum zavar is fennáll (Losh et al., 2012). Az értelmi képességek érintettségének mértéke ebben a fejlődési zavarban is változó, az enyhe tanulási nehézségtől a súlyos, komplex kognitív képességzavarig terjed. Ebben a fejlődészavarban a szociális és viselkedéses működés, a pragmatikai képességek zavara, valamint a figyelmi folyamatok tipikustól eltérő működése – nem függetlenül a komorbid esetek igen nagy számától – nagyon hasonló mintázatot mutat, mint az ASD-ben. Feltűnő lehet megnyilatkozásaikban a nem megfelelő hangerő-választás és más nonverbális eszközök atipikus vagy nem a helyzethez illő használata, a társalgások során gyakori félbeszakítások és váratlan témaváltások, vagy a túlságosan részletes, ugyanakkor tartalmilag kevésbé releváns narratívaprodukció (Cummings, 2013; Losh et al., 2012).

Összegzés

A pragmatikai fejlődés atipikus működésének és fejlődésének hátterében számos ok állhat, melyek feltárása az elmúlt néhány évtizedben kezdődött csak meg, így igen sok még a nyitott kérdés. A jelenleg rendelkezésünkre álló ismeretek alapján is jól körülhatárolhatóak azok a tényezők, feltételek és körülmények, amelyek szükségszerűen vagy valószínűen a pragmatikai képesség atipikus fejlődéséhez vagy fejlődési késéshez vezetnek. A neuroanatómiai, genetikai és kognitív tényezőkön túl a pragmatikai fejlődést erőteljesen befolyásolja még a szociális, társadalmi és kulturális közeg, amelyben a gyermek növekszik.

Irodalom

- Abbeduto, L., Pavetto, M., Kesin, E., Weisman, M., Karadottir, S., O'Brien, A. & Cawthon, S. (2001). The linguistic and cognitive profile of Down syndrome: Evidence from a comparison with fragile X syndrome. *Down's Syndrome, Research, and Practice*, 7(1), 9–15. <https://doi.org/10.3104/reports.109>
- Adams, A. M. & Gathercole, S. E. (2000). Limitations in working memory: Implications for language development. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 35(1), 95–116. <https://doi.org/10.1080/136828200247278>
- Airenti, G. (2017). Pragmatic development. In L. Cummings (Ed.), *Research in clinical pragmatics* (pp. 3–28). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47489-2_1
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. <https://doi.org/doi:10.1176/appi.books.9780890425596.dsm01>
- Andrés-Roqueta, C. & Katsos, N. (2017). The contribution of grammar, vocabulary and theory of mind in pragmatic language competence in children with autistic spectrum disorders. *Frontiers in Psychology*, 8(996), <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00996>
- Bara, B. G., Bosco, F. M. & Bucciarelli, M. (1999). Developmental pragmatics in normal and abnormal children. *Brain and Language*, 68(3), 507–528. <https://doi.org/10.1006/brln.1999.2125>
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. & Frith, U. (1985). Does the autistic children have a “theory of mind”? *Cognition*, 21(1), 37–46. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)
- Bishop, D. V. M. (2000). Pragmatic language impairment: A correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum? In D. V. M. Bishop & L. B. Leonard (Eds.), *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome* (pp. 99–113.). Psychology Press.
- Bishop, D. V. M. & Norbury, C. F. (2002). Exploring the borderlands of autistic disorder and specific language impairment: A study using standardized diagnostic instruments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 43(7), 917–929. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00114>
- Bosco, F. M., Tirassa, M. & Gabbatore, I. (2018). Why pragmatics and Theory of Mind do not (completely) overlap. *Frontiers in Psychology*, 9(Aug), 1–7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01453>
- Brito, N. H. & Noble, K. G. (2014). Socioeconomic status and structural brain development. *Frontiers in Neuroscience*, 8, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fnins.2014.00276>
- Camarata, S. M. & Gibson, T. (1999). Pragmatic language deficits in attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 5(3), 207–214. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2779\(1999\)5:3<207::AID-MRDD7>3.0.CO;2-O](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2779(1999)5:3<207::AID-MRDD7>3.0.CO;2-O)

- Cekaite, A. (2013). Child Pragmatic Development. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0127>
- Cummings, L. (2013). Pragmatic Disorders and Theory of Mind. In L. Cummings (Ed.), *The Cambridge Handbook of Communication Disorders* (pp. 559–577.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139108683.036>
- Cummings, L. (2015). Pragmatic Disorders. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences: Second Edition*, 788–794. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.54027-6>
- Dockrell, J. & Messer, D. (1999). *Children's language and communication difficulties*. Continuum.
- Duncan, G. J. & Magnuson, K. (2012). Socioeconomic status and cognitive functioning: Moving from correlation to causation. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 3(3), 377–386. <https://doi.org/10.1002/wcs.1176>
- Eigsti, I. M., De Marchena, A. B., Schuh, J. M. & Kelley, E. (2011). Language acquisition in autism spectrum disorders: A developmental review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(2), 681–691. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.09.001>
- Farah, M. J., Shera, D. M., Savage, J. H., Betancourt, L., Giannetta, J. M., Brodsky, N. L., Malmud, E. K. & Hurt, H. (2006). Childhood poverty: Specific associations with neurocognitive development. *Brain Research*, 1110(1), 166–174. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2006.06.072>
- Geurts, H. M., Broeders, M. & Nieuwland, M. S. (2010). Thinking outside the executive functions box: Theory of mind and pragmatic abilities in attention deficit/hyperactivity disorder. *European Journal of Developmental Psychology*, 7(1), 135–151. <https://doi.org/10.1080/17405620902906965>
- Geurts, H. M. & Embrechts, M. (2008). Language profiles in ASD, SLI, and ADHD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(10), 1931–1943. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0587-1>
- Győri, M. (2014). A nyelv, a kommunikáció és a megismerés atipikus mintázatai és kapcsolatai autizmus spektrum zavarokban. In C. Pléh & Á. Lukács (Eds.), *Pszicholingvisztika* (pp. 1345–1382). Akadémiai Kiadó.
- Győri, M., Stefanik, K., Kanizsai Nagy, I. & Balázs, A. (2002). Naiv tudatelmélet, nyelvi pragmatika magasan funkcionáló autizmusban: reprezentációs zavar, performanciakorlát vagy kompenzáció? In M. Racsmány, S. Kéri & C. Pléh (Eds.), *Architektúra és patológia a megismerésben*. (pp. 11–39.). Osiris Kiadó.
- Hartler, J. (2016). *Language and pragmatic abilities in children with ADHD and/or Autism Spectrum Disorder – The importance of Speech and Language Pathologists in neurodevelopmental assessment*. Uppsala Universitet.
- Herbert, M. R. & Kenet, T. (2007). Brain Abnormalities in Language Disorders and in Autism. *Pediatric Clinics of North America*, 54(3), 563–583. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2007.02.007>

- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55–88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Joseph, R. M. & Tager-Flusberg, H. (2004). The relationship of theory of mind and executive functions to symptom type and severity in children with autism. *Developmental Psychopathology*, 16(1), 137–155. <https://doi.org/10.1017/S095457940404444X>
- Laws, G. & Bishop, D. (2004). Pragmatic Language Impairment and Social Deficits in Williams Syndrome: A Comparison with Down's Syndrome and Specific Language Impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 39(1), 45–64. <https://doi.org/10.1080/13682820310001615797>
- Lim, L., Marquand, A., Cubillo, A. A., Smith, A. B., Chantiluke, K., Simmons, A., Mehta, M. & Rubia, K. (2013). Disorder-specific predictive classification of adolescents with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) relative to autism using structural magnetic resonance imaging. *PLoS ONE*, 8(5), 1–10. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0063660>
- Losh, M., Martin, G. E., Klusek, J. & Hogan-Brown, A. L. (2012). Pragmatic language in autism and fragile X syndrome: Genetic and clinical implications. *Perspectives on Language Learning and Education*, 19, 48–55. <https://doi.org/10.1044/lle19.2.48>
- Lukács, Á. & Kas, B. (2014). Nyelvelsajátítás és értelmi fogyatékoság. In C. Pléh & Á. Lukács (Eds.), *Pszicholingvisztika* (pp. 1383–1403). Akadémiai Kiadó.
- Lukács, Á., Kas, B. & Pléh, C. (2014). A specifikus nyelvelsajátítási zavar. In C. Pléh & Á. Lukács (Eds.), *Pszicholingvisztika II.* (pp. 1265–1323). Akadémiai Kiadó.
- Matthews, D., Biney, H. & Abbot-Smith, K. (2018). Individual Differences in Children's Pragmatic Ability: A review of associations with formal language, Social cognition, and executive functions. *Language Learning and Development*, 14(3), 186–223. <https://doi.org/10.1080/15475441.2018.1455584>
- Norbury, C. F. (2014). Atypical pragmatic development. In D. Matthews (Ed.), *Pragmatic development in first language acquisition* (pp. 343–362). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tilar.10>
- Osman, D. M., Shohdi, S. & Aziz, A. A. (2011). Pragmatic difficulties in children with Specific Language Impairment. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 75(2), 171–176. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2010.10.028>
- Pace, A., Luo, R., Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. M. (2017). Identifying pathways between socioeconomic status and language development. *Annual Review of Linguistics*, 3, 285–308. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011516-034226>
- Purves, D., Augustine, G. J., Fitzpatrick, D., Hall, W. C., LaMantia, A.-S., Mooney, R. D., Platt, M. L. & White, L. E. (Eds.). (2018). *Neuroscience* (Sixth Edit). Oxford University Press.

- Romeo, R. R. (2019). Socioeconomic and Experiential Influences on the Neurobiology of Language Development. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 4(6), 1229–1238. https://doi.org/10.1044/2019_persp-19-00073
- Rubia, K. (2018). Cognitive neuroscience of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and its clinical translation. *Frontiers in Human Neuroscience*, 12(March), 1–23. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2018.00100>
- Schumann, C. M., Barnes, C. C., Lord, C. & Courchesne, E. (2009). Amygdala Enlargement in Toddlers with Autism Related to Severity of Social and Communication Impairments. *Biological Psychiatry*. 66(10), 942–949. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2009.07.007>
- Svindt, V. (2019). A társas pragmatikai kommunikációs zavar: terminológiai kérdések, tüneti diagnosztikai módszerek és problémák. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 74(2), 215–231. <https://doi.org/10.1556/0016.2019.74.2.6>
- Tager-Flusberg, H. & Sullivan, K. (2000). A componential view of theory of mind: Evidence from Williams syndrome. *Cognition*, 76(1), 59–90. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(00\)00069-X](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(00)00069-X)
- Tátrai, S. (2011). *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés.* Tinta Könyvkiadó.



Svindt, V.**Atypical pragmatic development**

The aim of this paper is to review the common features and causes of atypical pragmatic development. Pragmatic competence makes possible effective participation in communication under dynamically changing circumstances, i.e. in a socio-cultural, environmental and cognitive matrix. Alongside structural language development, there exists also pragmatic development during first-language acquisition. However, pragmatic development differs significantly from the development of structural language skills in terms of both pace and duration. The development of pragmatic skills begins before grammatical development, but it takes much longer.

The quality of pragmatic development is fundamentally influenced by the child's immediate environment and socioeconomic status. Hence underprivileged circumstances may delay or inhibit pragmatic development.

Research in recent decades exploring the genetic and neuroanatomical background of certain developmental disorders has identified patterns that may lead to atypical development in social communication and pragmatic skills. Genetic and neuroanatomical characteristics are inseparable from cognitive factors that underlie pragmatic skills. Although the results are controversial, some remarkable evidence can nonetheless be noted. Pragmatic abilities are strongly associated with structural language skills, executive functions and the theory of mind.

Autism spectrum disorder (ASD), attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), developmental language impairment (DLI), or intellectual disability are commonly associated with pragmatic impairment. This study also discusses social pragmatic communication disorder (SPCD), a developmental disability, with significant difficulty in social communication being the main/leading symptom and the main diagnostic criterion. There is also developmental disorder whose primary symptom and main diagnostic criterion is significant difficulty in social communication: the present study also discusses social pragmatic communication disorder (SPCD).

The study aims to provide an overview of the socioeconomic, genetic and neuroanatomical factors as well as the cognitive conditions that can lead to pragmatic difficulties in atypical development. It also defines the characteristic of atypical pragmatic functioning in those developmental disorders most at risk of pragmatic impairment.

Keywords: atypical pragmatic development, developmental disorders, socioeconomic status, cognitive skills, language development



Svindt Veronika: <https://orcid.org/0000-0002-6027-9029>



A narratív készség fejlődése óvodáskorban

Murányi Sarolta

*Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Alkalmazott Nyelvészeti és Fonetikai Tanszék*

Absztrakt

A gyermekek narratív készség fontos mutatója kognitív és nyelvi fejlődésnek egyaránt. A nemzetközi szakirodalom megállapításai alapján elmondható, hogy a narratív készség hidat képez a szóbeli és írásbeli nyelvhasználat között. A gyermekek történetmesélő készségének fejlődése különböző életkorokhoz köthető mérföldkövekkel és fejlődési szakaszokkal írható le. E téren a legnagyobb változások az óvodás életkorban követhetők nyomon. A tanulmány hazai és nemzetközi példákon, kísérleti eredményeken keresztül mutatja be, hogy milyen fejlődési utat járnak be a gyermekek a néhány szavas, nyelvi szervezethez nélküli narratívától, a komplex, igazi narratívák létrehozásáig. Ezenkívül bemutatja a narratív készség megismeréséhez, elemzéséhez szükséges nemzetközi módszertant és a közelmúltban keletkezett hazai adaptációkat is. A narratív készség az egyike azoknak a kulcsfontosságú kompetenciáknak, melyek a nemzetközi szakirodalom megállapításai szerint hatással lehetnek a későbbi iskolai teljesítményre és az írott nyelv elsajátítására. A történetmesélés készségének megismerése, az elemzési módszerek hazai adaptálása hozzásegíthetnek az anyanyelv-elsajátítás e területének objektív méréséhez és fejlesztő eljárások kidolgozásához is.

Kulcsszavak: anyanyelv-elsajátítás, beszédprodukción, narratív készség, történetmesélés, történetegység

A narratív készség

A gyermekek által létrehozott narratívák a gyermekek fejlődésének több területéről is értékes információt adhatnak. A történetmesélés készségének fejlődése az anyanyelv-elsajátítás egy kiemelten fontos területe. Egy történet elmesélése komplex nyelvi és kognitív feladat, melyben a beszélőnek egyszerre kell mozgósítania az általános ismereteit a világról, az adott beszédhelyzetről és ezeket a megfelelő nyelvi formába kell öntenie (Applebee, 1978; Hedberg & Westby, 1993). A gyermekek szóbeli történetmesélésének elemzése során képet kaphatunk arról, hogy milyen a gyermek nyelvhasználata, vannak-e ismeretei egy történet megkonstruálásáról, általános struktúrájáról, és arról, mit gondol a történetben szereplő karakterek motivációiról és reakcióiról, valamint képes-e ezeket a szituációhoz illően megfogalmazni (Hedberg & Westby, 1993). Ugyanakkor megfigyeléseket tehetünk az alapvető gramma-



tikai ismeretekről, beleértve a morfológiai szerkezetek használatát és a szintaktikai ismereteket is. Ezeken túl a narratívák minden esetben a gyermek kognitív képességéről, memóriájáról is fontos információkat hordoznak.

A narratívák általános felépítése

A narratívák vizsgálható tartalmi, valamint formai szempontból is. A narratívák mikroszerkezeti elemzése során kifejezetten a mondatok megszerkesztettsége, használt szókincs és a szöveg kohéziója áll a középpontban, míg a makroszerkezeti elemzések során a nagyobb tartalmi elemek, epizódok kerülnek előtérbe (Curenton & Justice, 2004; Westby, 2012). Ebben az esetben a narratívákat a felépítésük szabályszerűségei mentén elemezzük. Az elbeszélések felépítésében a klasszikus hármasságon túl (bevezetés, tárgyalás, befejezés) megfigyelhetők olyan részletek, melyek minden esetben szükségesek ahhoz, hogy egy teljes történet létrejöhesse. E szabályszerűségek összessége a történetnyelvtan (Stein & Glenn, 1975), amely a történetek narratív szerkezetét a felépítésükön keresztül írja le. Eszerint a történetek epizódokból, az epizódok pedig történetegységekből állnak. Ezeket a történetegységeket 1975-ös vizsgálatában Stein és Glenn a 1. táblázatban látható módon határozta meg (Murányi, 2019, 2020).

1. táblázat.

Egy epizódban szereplő történetegységek

Történetegység neve	Történetegység leírása
Szereplők	A történet szereplőinek megnevezése.
Alaphelyzet	Helyszín, tevékenység és/vagy szokásos állapot megnevezése (pl. XY mindig éhes volt).
Az esemény/történet indítása	A történetet meghatározó esemény, gondolat. Ez lehet párbeszéd, felkiáltás is.
Belső reakció	A főszereplő reakciója a megtörtént eseményre. Párbeszédben is kifejezhető, például: <i>Ó, nem!</i>
Terv	A szereplők belső terve.
Cselekvés	A cél eléréséért tett kísérlet, konkrét lépések.
Eredmény	A tettek eredményei, következményei.
Reakció	Hogyan érzi magát, mit gondol a karakter, illetve hogyan reagál (ez a reakció fizikai is lehet).

A történetegységek egymásutániséga alkotja az epizódot, az epizódok pedig komplex, több epizódból álló történetekké állhatnak össze. A nemzetközi

szakirodalom szerint a gyermekek többsége hatéves korra jut el arra a szintre, hogy ilyen történeteket megértsen és maga is létrehozson. A narratívák általános felépítéséről, tartalmi felépítéséről több elmélet is született (Mandler & Johnson, 1977; Rumelhart, 1975; Stein & Glenn, 1975; Thorndyke, 1977). Ahhoz, hogy egy elmesélt történet a hallgató számára érthető legyen bizonyos információknak szerepelniük kell benne, amelyekből egyértelművé válik, hogy miről szól a narratíva. Ezek az információk lehetnek karakterek, helyszínek, bizonyos összefüggések megnevezései. Ez minden esetben az adott történettől függ (Roth & Spekman, 1989).

Az anyanyelv-elsajátítás és a narratív készség

Az óvodáskorra jellemző nyelvhasználat megismerése elengedhetetlen a narratív készség elsajátításának megismeréséhez. Óvodás korban a fiziológiai és pszichés fejlődéssel együtt jelentős változások következnek be a nyelvhasználatban. Ebben az életkorban a gyermekek már interakcióba lépnek egymással és ezekben a beszélgetésekben, közös játékokban szereznek újabb tapasztalatokat a nyelvhasználatról. A nyelvhasználat összes területén folyamatos fejlődés mutatkozik a 3–6 éves korosztálynál. A gyermekek két-három éves koruktól a szavak rövid mondattá rendezésétől eljutnak egy komplex logikai viszonyokat leíró történet elmeséléséhez (McCabe, 1991). A gyermekek képessé válnak összefüggő, hosszabb logikai láncolatokat elmesélni, önmagukat kifejezni. A harmadik életévre jellemző a paradigmatis rendszerek elsajátítása. Az óvodába lépéskor a gyermekek már majdnem teljes biztonsággal használják a ragokat és a jeleket is (Gósy, 1984). A beszédben megjelennek, és egyre gyakoribbá válnak az összetett mondatok (Laczkó, 2011).

Erre az időszakra tehető a különböző időviszonyok felismerése és az ezekről való beszéd, gondolkodás készségének elsajátítása is. Kezdetben a különböző idősíkok egymáshoz viszonyítása még nehézségekbe ütközik, fokozatosan alakul ki az összefüggés a különböző igeidők között (Laczkó, 2011). Hároméves kor körül a gyermek nemcsak észlelni kezdi az időviszonyokat, hanem lassan képessé válik róluk beszélni is. Bár kezdetben az időpillanatok egymáshoz való viszonyítása nehézségekkel jár, fokozatosan látni kezdi az összefüggéseket múlt, jelen és jövő között. A gyermekek kétéves koruk körül kezdenek személyes, múltbeli eseményeket elbeszélni. Ezeket gyakran csak felnőtt segítségével tudják elmesélni (Sachs, 1982). Ezeknek a történeteknek minden esetben a középpontjában a beszélő áll és többször valamilyen negatív vagy kellemetlen eseményt idéznek fel. Három és öt éves koruk között már nagy a szerepe a kortársaknak szóló személyes vagy fiktív történet mesélésének is (McCabe, 1991).

Ebben az életkorban a gyermekek már megjegyzik és használják a különböző megszólítási, köszönési és udvariassági szabályokat is. A hallgató figyelmének felkeltése és fenntartása is része a beszédprodukciónak (Lengyel, 1996). Az óvodás gyermek általában sokat és szívesen beszélnek, ugrássze-

rúen sajátítják el a különböző kommunikációs stratégiákat. Fokozatosan felismerik és igyekeznek egyre gyakrabban használni a társalgási fordulatokat és a társalgást szabályozó más tényezőket is. Hat éves korra a gyermekek a számukra értelmezhető helyzetekben már képesek metapragmatikai tudatosságra és arra, hogy bonyolult tudatelméleti feladatokat oldjanak meg (Há-mori, 2019).

Elmondható tehát, hogy a gyermekek ebben az életkorban egyre nagyobb bizalommal használják a nyelvet, mondanivalójuk egyre összefüggőbb, kifejezőmódjuk gazdag.

A narratív készség elsajátítása

A nemzetközi szakirodalom szerzői a gyermekek történetmesélési készségében fejlődési szakaszokat és mérföldköveket határoztak meg (Applebee, 1978; Stei – Glenn, 1984; Merritt & Liles, 1987; Feldman et al., 1993; Schneider et al., 2005). A fejlődésre vonatkozó jellemzők nemcsak különböző életkorokban írhatók le, hanem tipikus és atipikus fejlődés esetén is. A nyelvfejlődésben elmaradást mutató gyermekek elbeszélései rövidebbek, kevésbé strukturáltak és szignifikánsan alacsonyabb pontszámokat szereznek a narratív készségeket vizsgáló tesztekben (McFarland, 1992; Schneider et al., 2006).

Elsőként a nemzetközi szakirodalomban Applebee (1978) írta le a narratív készségek fejlődési szakaszait. Hat szintet különített el, a strukturálatlan, egymással lazán összefüggő mondatsoroktól a valódi, strukturált, összefüggéseket is tartalmazó narratíváig. A gyermekek beszédében az első, kezdetleges történetek megjelenését kétéves korra, a valódi narratíva sikeres megkonstruálását a hatéves életkorhoz kötötte.

Applebee (1978) a történetek szerkesztési módja szerint határozott meg hat különböző szintet. Stein és Glenn (1975) öt fejlődési szakaszt különített el aszerint, hogy hány történetegység (1. táblázat) szerepel az adott történetben. A következőkben a Stein és Glenn által meghatározott kritériumokat és az Applebee által elkülönített fejlődési szintek jellemzőit együttesen ismeretem.

1. Szóhalmozás (2 – 2 1/2 év):

A mondatok között nincs nyilvánvaló szervezettség. A történetek ezen a szinten főleg felsorolásból állnak. A mondatok és igék jelenidőben szerepelnek a történetben. Sokszor a főszereplő sem kerül megnevezésre.

2. Felsorolás (2 1/2–3 év):

Egy központi karakter vagy esemény köré szerveződik a történet, a kapcsolódások asszociáció vagy hasonlóság alapján jönnek létre. Nem jellemző az időbeli vagy oksági szervezettség.

3. Egyszerű narratíva (3 év):

Egy központi téma köré szerveződnek az események, a szereplők minden esetben megnevezésre kerülnek ezen a szinten. Megjelennek a történetekben a karakterek, tárgyak, helyszínek jellemző tulajdonságai is. A narratív készség ezen szintjén három történetegység mindenképpen szerepel az elbeszélésben. Ezek leggyakrabban az alaphelyzet, a történetet meghatározó legfőbb esemény és a megoldás.

4. Láncolás (4–5 év):

A láncolás narratív szerkezetére a láncszerű egymásból következő történet-szervezés jellemző. Az események ok-okozati, logikai vagy időbeli összefüggések mentén szerveződnek. Ezen a szinten a narratíva legalább 4 történetegységet tartalmaz.

5. Igazi narratívák (6 év):

Ez a szint kiterjeszti a láncolás szintjét. A narratívákban a minimum 4 történetegységen és a logikai, ok-okozati összefüggéseken túl, minden esetben megjelennek a szereplők belső motivációi, érzelmei. Ezzel válik a narratíva igazivá, teljessé. Természetesen a narratív készség tovább fejlődik az életkor további előrehaladtával.

Az életkor előrehaladtával fejlődés mutatkozik abban is, hogy egy képről való történet elmesélésekor vagy egy történet felidézésekor a gyermekek története mennyire informatív, milyen pontosan osztják meg a hallgatósággal az értelmezéshez szükséges adatokat, információkat (például helyszín, szereplők, érzelmek) (Roth & Spekman, 1989).

A szociokulturális környezet egyértelműen nagy hatással van a gyermek anyanyelv-elsajátítására és ezzel együtt a narratív készségére is. A gyermekek ezen a téren nyújtott teljesítményében kiemelt szerepe van a családi háttérnek, az oktatási intézménynek, valamint a célzott fejlesztésnek is. Egy szlovén kutatás alátámasztotta azt a feltételezést, hogy minél több időt tölt a gyermek óvodában (minél korábbi életkorban kezdi), és célzottan fejlesztik is ezen kompetenciáját, annál jobban teljesít a szövegalkotási feladatokban (Fekonja–Peklaj et al., 2010). Több nemzetközi vizsgálat célja az óvodáskori narratívák jellemzőinek megismerése, pontos leírása, valamint a fejlesztési lehetőségek feltérképezése. A narratív készségek fejlődési folyamatának megismeréséhez és leírásához ezekben a kutatásokban fontos szerepet kap a történetek koherenciájának, struktúrájának, valamint a történet egységeinek vizsgálata is (például ENNIés NAP tesztek).

A szóbeli szövegalkotás készségszintű használata elengedhetetlen az írásbeli nyelvhasználat elsajátításában. A történetmeséléshez szükséges készségek, az elbeszélések megalkotása készíti elő már óvodáskorban azt, hogy a gyermekek később az iskolában sikeresen tanuljanak meg írni és olvasni

(Westby, 1989). A gyermekkori szóbeli megnyilvánulások fontos előrejelzői lehetnek a későbbi iskolai teljesítménynek is (Hedberg & Westby, 1993).

A nemzetközi szakirodalom megállapításai alapján elmondható, hogy a narratív készség hidat képez a szóbeli és írásbeli nyelvhasználat között (Westby, 1993). Ahogy, azt már fentebb ismerettem, egy történet elmeséléséhez, grammatikai ismeretekre, megfelelő szóincsre, és a narratívák felépítéséről való tudásra is szükség van. Ezek az ismeretek mind hozzájárulnak a szóbeli nyelvhasználat olyan szintű elsajátításához, mely biztos alapot adhat, a későbbi írásbeli nyelvhasználat elsajátításához és a sikeres iskolai teljesítményhez.

Nemzetközi vizsgálatok, módszerek

A nemzetközi gyakorlatban több olyan elemző, vizsgálati módszer (eszköz, vizsgálati eljárás, felmérés, protokoll) használatos, melyek a narratív készség szintjét mérik, például: NAP 2010, NAP2 2019, ENNI 2006, Narrative Language Measure 2010, Test of Narrative Language 2004, Bus Story 1994, ERRNI 2004. A vizsgálatok mérőszámai között vannak kifejezetten az adott nyelvre vonatkozóak és olyanok is, melyek a narratíva makroszerkezetére vonatkozva nem nyelvspecifikusak. Ezek a tesztek, vizsgálati módszerek legtöbbször a képről vagy képsorról való történetmesélés módszerét használják. A következőkben két olyan angol nyelvű tesztet mutatok be, melyek dokumentációja, módszertani útmutatója ingyenesen hozzáférhető.

Az Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI) egy kanadai vizsgálati módszer és egyben egy nyelvi teszt a gyermekek narratív készségének mérésére (Schneider et al., 2005). A kutatók 377 angol anyanyelvű 4–9 éves korú gyermek hanganyagát elemezték. A cél olyan angol nyelvű mérési módszer létrehozása volt, amelyben (addig egyedülálló módon) csak a vizuálisan megjelenített történet adott alapot az önálló szövegalkotáshoz. A már ezelőtt is alkalmazott vizsgálati módszertanoknak minden esetben része volt a hallás utáni szöveg, történet visszamondása. Megállapítást nyert azonban, hogy ezekben a feladatokban a narratív készség megítélésében a nyelvi készségek mellett nagy szerepet játszik a gyermekek memóriája (Schneider & Dube, 2003). Az ENNI fejlesztése során a kutatók több előkutatásban vizsgálták a narratív szerkezet elemzésére leginkább alkalmas módszereket, képsorokat. A narratív szerkezet vizsgálatához az 1975-ös Stein és Glenn által kidolgozott történetnyelvtani modell szempontjait alkalmazták. A narratív szerkezet értékeléséhez a történetegységekhez pontszámokat rendeltek.

A Narrative Assessment Protocol (NAP) egy angol nyelvű, a gyermekek narratív készségét mérő vizsgálati protokoll. A kutatók fő célja a fejlesztésénél az volt, hogy létrehozzanak egy olyan kiegészítő mérést a meglévő nyelvi tesztek mellé, mely kifejezetten a történetmesélés módszerével méri fel a gyermekek nyelvi állapotát. A vizsgálatot 262 tipikus nyelvfejlődésű, 3–6 éves gyermek részvételével tesztelték (Justice et al., 2010). A kutatók a NAP megalkotásának előzményeként azt a felismerést hangsúlyozták, hogy annak

ellenére, hogy egyértelműen kimondható, hogy a narratív készség a gyermekek nyelvfejlődésének egy kiemelten fontos területe, mégis nagyon kevés megbízható teszt áll rendelkezésre ennek a kompetenciának az objektív mérésére (Curenton & Justice, 2004; Liles, 1987).

Hazai vizsgálatok eredményei

Ellentétben a nemzetközi gyakorlattal, az utóbbi évekig a hazai vizsgálatok kevesebb figyelmet fordítottak a narratív készség vizsgálatára. Az óvodáskorú gyerekek narratíváiban, spontán történeteiben az eddigi magyar nyelvű nyelvészeti kutatások főként az aktivált szókincset, a szöveg hosszúságát, a grammatikai szerkezeteket vizsgálták.

Néhány vizsgálat azonban a létrejövő történetek makrostruktúrájáról is tett megállapításokat. Az óvodáskori történetmesélés jellemzőit feltérképező vizsgálatok megerősítették, hogy még az iskolába lépő gyermekeknek is kihívás ez a fajta produktív szövegalkotás. A gyermekek hároméves kortól a kezdetben egyszerű, rövid mondatoktól öt-hat éves korra eljutnak a komplex összefüggéseket tartalmazó történetek elmeséléséhez. Ebben a beszédprodukciónban az egyik legnagyobb kihívás a szöveget alkotó mondatok logikai kapcsolása, valamint a logikai kapcsolatok pontos jelölése. Schnell Zsuzsanna (2016) *Az elme nyelve* című könyvében a képről való történetmesélést egy „kisgyermek társalgásának és szövegszervező képességének jó mérőeszközének” nevezi. Leírásában az óvodás gyermekek történetmesélési stratégiát elemzi egy 10 képből álló egyoldalas képregény alapján (A kisvirág és a hegy). Megállapítható, hogy az óvodás életkorban a gyermekeknek még nehézségük akadhat a tér és az idő azonosításával, valamint a szöveg felépítésével, a kohéziós eszközök használatával. Egy 4-5 éves gyermek történetmesélő képessége elmarad a társalgási képességeitől. A gördülékeny történetmesélés még nem jellemző ebben az életkorban. A koherencia ekkor még kezdetleges, nem fűzik a gyermekek a képeket igazi történetté. A 6-7 éves korosztálynál ezzel szemben már jelentős fejlődés figyelhető meg a kohéziós eszközök, a nyelvi komplexitás és történetsszervezés terén egyaránt (Schnell, 2016).

Az óvodások narratíváiról általános jellemzőként az is elmondható, hogy a képről való történetmeséléskor a létrejövő szövegek felépítése hiányos. A klasszikus hármas felosztás szerint elemezve a bevezetés és a befejezés megalkotása nagyrészt elmarad (Csákberényiné Tóth & Hajdu, 2011). Egy másik hazai vizsgálat eredményei szerint 6 és 9 éves kor között az életkor előrehaladtával színesedik és egyre komplexebbé válik a képről való történetalkotás. Az eredmények jelentős egyéni eltérést mutatnak a beszédprodukción e területén is (Zsák, 2017).

Az utóbbi években több olyan hazai vizsgálat született melyek a gyermekkori történetmesélést elemezték. Ezekben a kísérletekben a szerzők elsősorban a narratív készség vizsgálatára kidolgozott módszertanok és a makroszerkezet mutatóinak magyar nyelvű adaptálására helyezték a hangsúlyt. 2018-ban

18 kiscsoportos és 18 nagycsoportos óvodás részvételével készült egy magyar nyelvű kísérlet. A vizsgálat során egy 6 képből álló képsorról kellett a gyermekeknek történetet alkotni. A képsoron szereplő történet egyik lehetséges elmesélési módja a következő: *Egy kisfiú a testvéreivel játszott a szobában, éppen készültek az uzsonnára, megszámolták hány darab sütemény van. Mikor a kisfiú elfordult, két egér szaladt a sütemények felé. Gyorsan felkaptak egy muffint, és rohantak is vele az egérlyuk felé, azonban a család macskája üldözőbe vette őket. Az egerek gyorsabbak voltak, a macska csak az egérlyuk előtt figyelte őket. Amikor a kisfiú visszafordult, csodálkozva látta, hogy egy süteménnyel kevesebb van a tányéron. Kistestvére az egérlyuk felé mutatott, ott azonban csak a macskát látta, így őt szidta le az eltűnt süti miatt* (Murányi, 2018, 2019).

A vizsgált szempontok között szerepelt a szövegek strukturáltsága, kronológiája, ok-okozati összefüggések megléte és az is, hogy ezek a szövegek mennyire önállóan, hány segítő kérdéssel jönnek létre. A gyermekek teljesítménye és a létrehozott narratívák között is jelentős egyéni különbségeket lehetett észrevenni.

A vizsgálatban résztvevő 3–4 évesek többsége még nem tudott egy képsorról kérdések nélkül önállóan szöveget alkotni. A történet elmeséléséhez többször is szükségük volt a segítő kérdésekre. Ezekre válaszolva több ok-okozati viszonyt fedeztek fel, de ennél a korosztálynál a kísérletben résztvevők nem produkáltak igazán koherens, strukturált szövegeket. Ebben az életkorban jellemzően néhány összefüggés megnevezésén túl a gyermekek elbeszélése a képen szereplő karakterek és tárgyak felsorolásából állt.

Ezzel szemben a 6–7 évesek közül, már többen koherens, több ok-okozati összefüggést tartalmazó, strukturált, a kronológiát követő narratívát tudtak önállóan létrehozni (Murányi, 2018, 2020). A szerző vizsgálatában résztvevő kiscsoportosok narratív készségeit három éven keresztül követte nyomon. A vizsgálat részletesen bemutatta a 12 résztvevő gyermek fejlődés menetét. Jelentős egyéni különbségek voltak megfigyelhetőek, de legtöbb gyermek nagycsoportra a szavak felsorolásától eljutott egy narratíva létrehozásáig. A következőkben ebből az említett vizsgálatból *olvashatók példák* az öt különböző narratív szintre, a felsorolástól az igazi narratíváig. A példákban megfigyelhető, hogy az életkor előrehaladtával, hogyan válik a történet egyre komplexebbé és jelennek meg benne az igazi narratívához szükséges narratív elemek:

Felsorolás:

*gyerekek
cicák
egerek
muffinok
megeszik
játsszanak velük
szaladgálnak
vonatoznak*

*kirakóznak
nem tudom*

Egyszerű narratíva:

hogyan az egerek
még eszegettek
a fiú meg a még egy fiú eszegettek a muffinból
és az egerek neki adták a muffint
és akkor oda szaladtak
és a macska kergette az egereket
a két egér bement a kuckójába
és a macska
és kiköszöntek
és a macska meg így csinálta
felemelte a kezét mancsát.

Láncolás:

az hogy játszottak ők,
babáztak ketten
és akkor
és akkor utána jöttek egerek
és akkor meglátta őket a baba
és utána pedig futott a macska
és az egerek futottak be a lyukba
és utána pedig nem tudta a macska me megenni őket
utána pedig megmondta a kisfiúnak a baba,
hogy ott az a macska
és utána pedig bekiabált a fülébe
és mondta, hogy ne csinálja ezt

Longitudinális vizsgálat

Igazi narratíva:

egyszer volt egy fiú meg egy kisbaba
és együtt játszottak sütit
és akkor a babákat megették
és utána pedig a fiú elment a nagyfiú,
aztán pedig jöttek a egerek
és aztán meg akarták enni a sütit, kisbaba megengedte
és aztán a cica jött
és el akarta venni a sütit
az egerek bementek a otthonukba bedugták a sütit
és aztán megették

és akkor megjött a fiú
és akkor a kisbaba megmutatta, hogy hogy ki vette el a sütit
és akkor és akkor odament a fiú a cicához
és a cicára mérges volt. (Murányi, 2018)

Egy 2019-es kísérlet a fentebb bemutatott Edmonton Narrative Norms Instrument szempontjai közül a történetben szereplő szavak számán és a különböző szavak számán túl a Narratív Szerkezeti Mutató (NSzM) használatát vizsgálta magyar nyelven. A vizsgálatban résztvevőkkel az ENNI két képsorával és meghatározott módszertanával készült hangfelvétel. Az eredmények alapján elmondható, hogy mindhárom vizsgált mutatóban szignifikáns eltérés volt a két korcsoport között. Az magyar anyanyelvű gyermekek eredményei a Narratív Szerkezeti Mutatót tekintve kevéssel elmaradtak a kanadai sztenderdtől (Murányi, 2019).

A NSzM egy olyan univerzálisan használható mutató, mely alapján a magyar nyelvű, óvodás életkori csoportok között is eltérés volt kimutatható. Annak ellenére, hogy a különböző korcsoportokon belül a narratív elemek megnevezése jelentős egyéni eltéréseket mutatott.

Jordanidisz Ágnes és munkatársai (2021) a narratív készségek dinamikus mérési lehetőségét vizsgálták. A pilotkutatásban öt-hat éves kor közötti óvodások vettek részt. A vizsgálatban résztvevő gyermekek egy 10 képből álló képregényről mondtak el történetet. A vizsgálati szempontok a nyelvi komplexitás, kohézió és pragmatikai tudatosság voltak. A statikus mérés (első elmondás) során a gyermekek a történet konkrét cselekvéseit nevezték meg, míg a segítő kérdések utáni dinamikus mérés (második elmondás) során már több részletet neveztek meg és a szereplők motivációit érzelmeit is könnyebben megfogalmazták. A szerzők megállapítása szerint a dinamikus módszer alkalmasabb arra, hogy feltárja a gyermekek narratív készségének szintjét (Jordanidisz et al., 2021).

A bemutatott vizsgálatok alátámasztják, hogy magyar nyelven is alkalmazhatók és létrehozhatók olyan objektív mutatók, melyek használatával jobban megismerhetjük a magyar anyanyelvű gyermekek történetmondási sajátosságait és leírhatjuk a különböző életkorok jellemzőit.

Összefoglalás

A nemzetközi vizsgálatok eredményeire támaszkodva, elmondható, hogy a narratív készség fontos mutatója a kognitív és nyelvi fejlődésnek. A narratív készség eltérő fejlődése pedig egyértelműen kognitív vagy nyelvi elmaradást jelezhet. A jelenlegi dolgozatomban szereplő nemzetközi szakirodalom azt támasztja alá, hogy a narratív kompetencia szintje meghatározható és mérhető bizonyos mikroszerkezeti, illetve makroszerkezeti mutatók alapján. A jövőben hasznos lenne a bemutatott kísérletben kipróbált elemzési módszereket, valamint más, a nemzetközi gyakorlatban már használt vizsgálati módokat nagyobb elemszámú vizsgálatokban is felhasználni.

A gyermeknyelven belül a narratív készség vizsgálata, részletes megismerése hozzásegíthet olyan fejlesztő módszerek kidolgozásához is, amelyek e készség fejlesztése mellett az írás-olvasás elsajátítását alapozzák meg. A történetmesélés képessége az egyike azoknak a kulcsfontosságú óvodáskori kompetenciáknak, amelyekre a gyermek fejlesztése során később alapozni lehet.

Irodalom

- Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of story: Ages two to seventeen*. University of Chicago Press.
- Curenton, S. M. & Justice, L. M. (2004). African American and Caucasian Preschoolers' Use of Decontextualized Language: Literate Language Features in Oral Narratives. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(3), 240–253. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004/023\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/023))
- Csákerényiné Tóth, K. & Hajdú, T. (2011). Az iskolába lépő gyerekek szóbeli szövegalkotásának jellemzői. *Anyanyelv-pedagógia* 3. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=332>
- Fekonja-Pekljaj, U., Marjanovič-Umek, L. & Kranjc, S. (2010). Children's storytelling: The effect of preschool and family environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(1), 55–73. <https://doi.org/10.1080/13502930903520058>
- Feldman, C., Bruner, J., Kalmar, D. & Renderer, B. (1993). Plot, Plight, and Dramatism: Interpretation at Three Ages. *Human Development*, 36(6), 327–342. <https://doi.org/10.1159/000278220>
- Gósy, M. (1984). *Hangtani és szótani vizsgálatok hároméves gyermekek nyelvében*. Akadémiai Kiadó.
- Hedberg, N. L. & Westby, C. E. (1993). *Analyzing storytelling skills: Theory to practice*. Communication Skill Builders.
- Jordanidisz, Á., Mihály, O. & Bóna, J. (2021). A dinamikus mérés lehetőségei óvodások narratív készségeinek értékelésében. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 21(1), 1587–1061. <https://doi.org/10.18460/ANY.2021.1.007>
- Justice, L. M., Bowles, R., Pence, K. & Gosse, C. (2010). A scalable tool for assessing children's language abilities within a narrative context: The NAP (Narrative Assessment Protocol). *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 218–234. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.11.002>
- Laczkó, M. (2011) Óvodások és kisiskolások spontán mondatalkotási folyamatai. *Magyar Nyelvőr* 135(4), 440–459.
- Lengyel, Zs.(1996). *Nyelvsajátítási és nyelvtanulási formák*. Veszprémi Egyetemi Kiadó.
- Mandler, J. M. & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9(1), 111–151. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(77\)90006-8](https://doi.org/10.1016/0010-0285(77)90006-8)

- McFarland, L. (1992). *A study of the narrative skills in kindergarten children with normal, impaired, and late developing language development*. <https://doi.org/10.15760/etd.6294>
- Merritt, D. D. & Liles, B. Z. (1987). Story Grammar Ability in Children with and without Language Disorder: Story Generation, Story Retelling, and Story Comprehension. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 30(4), 539–552. <https://doi.org/10.1044/jshr.3004.539>
- Murányi, S. (2018). A szavaktól a történetekig. *Anyanyelv-pedagógia*, 11(3), <https://doi.org/10.21030/anyp.2018.3.2>
- Murányi, S. (2019). A gyermekkori narratív készségek vizsgálata – Az ENNI módszerének alkalmazása magyar nyelven. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 19(2), http://alkalmazottnyelvtudomany.hu/wordpress/wp-content/uploads/Muranyi_tan.pdf
- Murányi, S.(2020). A narratív készség fejlődése óvodáskorban. In Bóna, J. & , Krepsz, V. (Eds.), *Nyelvfejlődés csecsemőkortól kamaszkorig* (pp. 175–194). ELTE Eötvös Kiadó.
- Rumelhart, D.E. (1975). *Notes on a schema for stories. Representation and understanding: Studies in cognitive science* (pp. 185–210). Academic Press.
- Schneider, P., Hayward, D. & Dubé, R. V. (2006). Storytelling from pictures using the Edmonton Narrative Norms Instrument. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 30. 224–238.
- Schneider, P. (1996). Effects of Pictures Versus Orally Presented Stories on Story Retellings by Children With Language Impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 5(1), 86–96. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0501.86>
- Schneider, P., Dubé, R. V. & Hayward, D.(2005) The Edmonton Narrative Norms Instrument. University of Alberta Faculty of Rehabilitation Medicine.: www.rehabresearch.ualberta.ca/enni.
- Schnell, Zs. (2016). *Az elme nyelve - Társalgás és nyelvfejlődés*. Akadémiai Kiadó.
- Stadler, M. A. & Ward, G. C. (2006). Supporting the Narrative Development of Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 73–80. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0024-4>
- Stein, N. L. & Glenn, C.(1975). An analysis of story comprehension in elementary school children. *Newdirections in discourse processing*. Ablex. 53–120. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED121474.pdf>
- Thorndyke, P. W. (1977), Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9(1), 77–110. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(77\)90005-6](https://doi.org/10.1016/0010-0285(77)90005-6)
- Westby, C. (2012). Linguistic Coding of Theory of Mind. *Word of Mouth*, 23(4), 12–14. <https://doi.org/10.1177/1048395011434078d>



Murányi, S.

Development of narrative skills of children

Children's narrative skills are important indicator of cognitive and language development. The narrative skills form a bridge between oral and written language. The development of children's storytelling skills can be described by milestones and developmental stages associated with different ages. The most visible changes in these skills are related to the preschool age. The goal of this paper is to use Hungarian and international examples and experimental results to show the developmental pathway children follow from the heap stories to the creation of complex, true narratives. It also presents international methodologies for understanding and analysing narrative skills and recent Hungarian adaptations. Narrative competence is one of the key competences that the international literature has identified as having an impact on later school performance and on the acquisition of written language. The understanding of narrative competence and the Hungarian adaptation of the research methods can contribute to the objective measurement of this area of language development.

Keywords: language acquisition, speech production, narrative skills, storytelling





Óvodások és kisiskolások nyelvi attitűdje

Bodnár Noémi

Eötvös Loránd Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola

Absztrakt

A gyermekek nyelvi attitűdjének kutatása fontos adalékokkal szolgálhat az anyanyelvi nevelés, a nyelvi érzékenyítés témaköréhez. A tanulmány a nyelvi attitűd fogalmának kialakulását, a nyelvi attitűd kutatására használt tudományos módszereket mutatja be, hangsúlyt fektetve a gyermekek nyelvi attitűdjére irányuló vizsgálatokra. A nyelvi attitűd fogalmának kialakulása az 1960-as évekre datálható, kutatása pedig az 1970-es években vált népszerűvé. A nyelvi attitűdök vizsgálatának fő feladata az adatközlők véleményének, hozzáállásának feltárása. A kutatáshoz különféle direkt és indirekt módszerek használhatók, melyek közül az egyik legnépszerűbb az úgynevezett ügynökmódszer. Ezt a módszert gyermekekkel végzett mérésekre is adaptálták. Bár a nyelvi attitűdök kutatása jelen van a hazai tudományosságban, az óvodás és kisiskoláskorú gyermekek nyelvi attitűdje kevésbé kutatott téma.

Kulcsszavak: nyelvi attitűd, lingvicizmus, ügynökmódszer

Bevezetés

A mindennapokban meghatározó szerepe van a kommunikációnak, az emberi kommunikációnak pedig az egyik központi eleme a beszéd. A beszéd érzelmeket vált ki az emberekből, és a beszélőt gyakran a beszédmódja, beszédminősége, beszédstílusa alapján ítélik meg. Magyarországon a mai napig előfordul, hogy az iskolába kerülve azzal szembesül egy sztenderdtől eltérő változatot (például nyelvjárást) beszélő kisdíák, hogy a tanárai igyekeznek az általa beszélt, számára teljesen természetes nyelvváltozatot kijavítani, ahelyett, hogy a gyermekekkel az iskolákban megismertetnék a nyelv számos eltérő változatát (Danczi, 2011; Kresztyankó, 2017). A mindennapok során is gyakran felmerülő beszédtema, hogy akár a közszereplők, akár az ismerősök közül ki beszél „szépen”, vagy éppen kinek van valamilyen feltűnő vonás a beszédében, ami szimpatikussá, vagy épp ellenkezőleg, ellenszenvenessé teszi a szóban forgó személyt. Ezek az értékelő megjegyzések a nyelvi attitűd részei.

A nyelvi attitűd és a lingvicizmus fogalma

Az attitűd mint jelenség először az általános lélektan fogalmaként jelent meg, a 20. század elején (Rozgonyi, 2001). Az attitűd az embereknek valamilyen jelenségekkel (nyelvi attitűd esetében a nyelvekkel, nyelvhasználókkal) szembeni beállítottságát, hozzájuk való viszonyulását, vélekedését jelöli (Kiss, 1995). Az attitűd egyént és társadalmat érintő fogalom egyszerre: „mindig társadalmilag meghatározott, de egyénileg kivitelezett, társas összefüggésben érvényesül, csoportfolyamatokban születik és hat” (Rozgonyi, 2001, p. 42-43).

Több felfogás létezik azzal kapcsolatban, hogy az attitűd milyen komponensekből tevődik össze. Rosenberg és Hovland (1960) szerint három hangsúlyos összetevője van az attitűdnek: ismereti (kognitív) összetevő, egy érzelmi (affektív) összetevő, valamint egy cselekvési vagy viselkedési (konatív) összetevő. Petty és Cacioppo (1986) elmélete szerint az attitűd egyetlen összetevőjének, értékelő jellegének van valódi jelentősége. Ezen álláspont képviselői fontosnak tartják a hiedelem és az attitűd fogalmának elkülönítését. Felfogásuk szerint a hiedelem az attitűdtárgyra vonatkozó vélemény, vagy információ, míg az attitűd az attitűdtárggyal kapcsolatos érzélem. Nyelvészeti példával érzékeltetve hiedelemnek számít például, hogy *X úgy gondolja*, hogy aki palóc nyelvjárást használ, az iskolázatlan, attitűdnek pedig az, hogy *X nem szereti* a palóc nyelvjárást.

Az attitűdöknek több funkciójuk van, s ezen funkciók mindegyike motivációs természetű (Katz, 1960). A kiemelkedően fontos funkciók a következők: alkalmazkodás, ismeret, énvédelem, érték kifejezés/önmegvalósítás (Rozgonyi, 2001; Budavári & Takács, 2011).

Az attitűd és a viselkedés közötti kapcsolat elemzésével a szociálpszichológia tudománya kezdett el foglalkozni. Kísérletek segítségével próbálták feltárni az attitűd és a viselkedés közötti összefüggéseket, és számos, gyakran ellentmondásos következtetést vontak le ezekből a kísérletekből. Cohen (1964) szerint például az attitűd gyakorlatilag előre jelzi magát a viselkedést, LaPierre (1934) viszont arra a következtetésre jutott, hogy nem feltétlenül tölt be maga az attitűd ilyen prekurzor szerepet, sőt előfordulhat, hogy a viselkedés éppen ellentétes az attitűddel. Sőt LaPierre szerint az attitűdök mérése igen nehéz, hiszen a direkt kérdésfeltevés során valószínűleg nem a valódi attitűd kerül felszínre, hanem az egyéntől a társadalom által elvárt attitűd. LaPierre két példát is említ. Az 1930-as években még tartott a szegregáció időszaka, így az afroamerikai vendégek nem szállhattak meg például bármelyik hotelben. LaPierre szerint teljesen mindegy, hogy egy adott hotel egy adott alkalmazottja mit gondol valójában az afroamerikaiakról, ha felteszik neki a kérdést, hogy ellátna-e egy afroamerikai vendéget a hotelben, a hotel álláspontja szerint fog válaszolni, nem a saját véleménye szerint.

Az attitűdök alapvetően hasznosak mind az egyén, mind a közösség számára, hiszen lehetővé teszik, hogy valamely jelenséggel kapcsolatban azonnal, a részletek ismerete nélkül legyen egy benyomásunk, véleményünk.

Míg az alapvetően szociális szemléletű nyelvtudományoknak nem célja a különféle nyelvi viselkedésmódokkal kapcsolatos értékelő magatartás, magukra a nyelvhasználókra jellemző, hogy a nyelvekkel, nyelvi jelenségekkel, nyelvi elemekkel kapcsolatban értékítéleteket alkotnak. Ezt nevezzük nyelvi attitűdnek. Ez a fogalom Lambert munkásságához köthetően került a nyelvészetbe (1967).

Garrett és munkatársai (2003) szerint az attitűdnek a nyelvi produkcióban és percepcióban egyaránt szerepe van, egyrészt befolyásolja az attitűdtárgy megítélését, másrészt magával a beszélővel való közösségvállalásra, vagy éppen ennek ellenkezőjére, a beszélőtől való eltávolodásra sarkall.

A nyelv nem kizárólag kommunikációs eszköz, társas funkciója is jelentős. A különböző nyelvváltozatokhoz szociális értékítélet is kapcsolódik, s ezek ismerete lehetőséget biztosít arra, hogy a nyelvhasználó eldöntse, mely csoporttal azonosul, s melyiktől kíván elhatárolódni. A sztenderd változatok presztízse általában jellemző, viszont a nem-sztenderd nyelvváltozatoknak is lehet presztízse, ez az úgynevezett rejtett presztízis (Fehér, 2017).

Az attitűdhöz kapcsolódhatnak különböző sztereotípiák és előítéletek. A sztereotípia, előítélet és attitűd fogalma a húszas évek környékén vált el egymástól. Addig mindhárom fogalom azokra a kollektíven kidolgozott leegyszerűsítő mechanizmusokra utaltak, melyek a világ megismerésekor segítik az energiákkal való takarékoskodást (Csepeli, 2001). E három fogalom összefügg egymással, ritkán létezik önállóan. Sztereotípia például, hogy akik vidéken élnek, nyelvjárásban beszélnek. Ehhez (az önmagában csak egy megállapításként álló) sztereotípiához kapcsolódhat az attitűd: a nyelvjárási beszéd nem szép, ráadásul iskolázatlanságot, butaságot jelent. És e két megállapításból születhet az előítélet: minden vidéki buta. Az attitűdök tehát, a hasznosságuk mellett, sztereotípiákkal összekapcsolva károsak is lehetnek.

A negatív attitűdök, sztereotípiák és előítéletek szolgálnak a hátrányos megkülönböztetés, a negatív diszkrimináció jelenségének alapjául. A negatív diszkrimináció az, „amikor az előítélet cselekvéssé válik” (Mészáros et al., 2012). Ha a nyelvi alapú negatív megkülönböztetésre gondolunk, akkor a lingvicizmus fogalmát kell körüljárunk.

A lingvicizmus nyelvi alapon meghatározott embercsoportok közötti diszkriminációt jelent. A fogalom Tove Skutnabb-Kangas (1986, 1988, 2015) nevéhez köthető. Az eredeti fogalom meghatározása a következő: „ideologies, structures and practices which are used to legitimate, effectuate, regulate and reproduce an unequal division of power and resources (both material and immaterial) between groups which are defined on the basis of language” (Skutnabb-Kangas (1988, p. 13), azaz „ideológiák, struktúrák és gyakorlatok, amelyek a(z) anyagi és nem anyagi természetű) javak egyenlőtlen elosztásának igazolására, megvalósítására, szabályzására és reprodukálására szolgálnak, nyelvi alapon meghatározott csoportok között.

A gyermekek esetében elsősorban a nem anyagi javak egyenlőtlen elosztására gondolhatunk: például, ha az egyébként sztenderdet használó iskolai

oktatás során a tanár kijavítja a nyelvjárási formát használó gyermek beszédét, esetleg a diák rosszabb jegyet kap nyelvjárása miatt. Az ilyen jellegű nyelvi diszkrimináció hazánkban is erősen jelen van (Jánk, 2018).

De nem kizárólag gyermekkorban és iskolai keretek között gyakorol a lingvicizmus hatást az emberek életére, a nyelvi alapú diszkrimináció számos helyzetben megjelenhez, például ha egy beszédzavaros beszélő a nyelvhasználata miatt nem kap meg egy állást, ha egy siket a nyelvi hátránya miatt esik el egy munkalehetőségtől. Tipikus példája ennek a többlépcsős állásinterjúk esetében a tesztkitöltés. Sokszor azért nem jutnak tovább az ilyen típusú feladatokon a hallássérült pályázók, mert – nyelvi helyzetükből és lehetőségeikből adódóan – nem értik a leírt kérdéseket. Valószínűleg, ha jelnyelven tennék fel nekik ugyanezeket a kérdéseket, probléma nélkül tudnának helyesen válaszolni. Létezik a lingvicizmusnak egy olyan fajtája is, amikor a hátrányos megkülönböztetés nem olyan nyelvi formákra irányul, amelyek tanulhatók, hanem olyanokra, amelyeken vagy egyáltalán nem, vagy nagy erőfeszítések árán is csak kis mértékben lehet változtatni, ilyenek például a különböző beszédzavarok (Kontra, 2006).

Kisiskolás korú gyermekek esetében a lingvicizmus fogalma több okból is fontos. Elsősorban azért, mert kisiskolás korú gyermekeket is érinthet, több szempontból is. Egyrészt lehetnek áldozatai a negatív nyelvi alapú diszkriminációnak, de későbbi okozói is (lásd például Murillo & Smith, 2011; Kaján & Deme, 2020).

Mindemellett a (nyelvi) attitűd nem állandó tényező, lehet formálni, változtatni rajta. A gyermekek szociális és érzelmi készségei óvodáskorban jelentősen differenciálódnak. A nyelvi diszkrimináció szempontjából is meghatározó csúfolás az életkor előrehaladtával a kutatások szerint egyre jellemzőbbé válik. A szociális készségek fejlesztése már egészen fiatal korban is elkezdhető, s alapvető célja a kommunikáció, a tolerancia, az elfogadás fejlesztése, a pozitív énkép és attitűd kialakítása (Zsolnai, 2012). A nyelvi változatosság kérdésének reflektált megvitatása, a nyelvi érzékenyítés segítheti az iskolás korú gyermekek árnyaltabb, elfogadóbb hozzáállásának kialakulását a sztenderdtől eltérő regionális vagy társadalmi nyelvváltozatokhoz (Kaján & Deme, 2020).

A nyelvi attitűdök vizsgálata

A nyelvi attitűdök létezése és vizsgálata nem volt mindig magától értetődő, az 1960-as évek előtt sokan megkérdőjelezték a kutathatóságukat, sőt létezésüket is, de mára már egyértelmű a vizsgálhatóságuk. Az attitűddel kapcsolatos kutatásoknak többféle csoportosítása elképzelhető. Az egyik ezek közül a téma szerinti csoportosítás. Fishman és Agheyisi (1970) három tematikus csoportot különít el: az első a nyelvre irányuló vagy nyelv által irányított attitűdök vizsgálata, a második a nyelvekről, a nyelvváltozatokról a közösségben meglévő sztereotipizált benyomások vizsgálata, a harmadik pedig a nyelvi

attitűdök által kiváltott cselekvések vizsgálata (Nagy, 2018). Baker (1992) szerint a nyelvi attitűd egy gyűjtőfogalom, amely számos, különféle attitűddel kapcsolatos empirikus kutatást foglalhat magába, a következő nagyobb területekkel kapcsolatban: (1) különböző nyelvváltozatok, dialektusok, (2) egy új nyelv elsajátítása, (3) egy specifikus, kisebbségre jellemző nyelv, (4) nyelvi csoportok, közösségek, kisebbségek, (5) nyelvvoktatás, nyelvi órák, (6) szülők nyelvvoktatással kapcsolatos attitűdje, (7) egy specifikus nyelv használatával kapcsolatos attitűd, (8) nyelvi preferencia.

A nyelvi attitűdök vizsgálata során mindig az adatközlők véleményét, hozzáállását kívánjuk feltárni. Ehhez többféle, direkt, vagy indirekt módszer használható. A direkt módszerek lényege, hogy a nyelvi viszonyulásra – ahogy a módszerek neve is sugallja – direkt módon kérdezzük rá. Tipikus direkt módszer például a kérdőív és az interjú, viszont ezek használata során több lehetséges torzító tényezővel is számolnunk kell. Egyrészt előfordulhat, hogy az adatközlők egy adott kérdés kapcsán nem pontosan ugyanarra gondolnak, mint a kutató, aki a kérdést megfogalmazta. Előfordulhat, hogy egészen mást értenek az adatközlők egy fogalom alatt, s ez önmagában is azt eredményezheti, hogy nem arra válaszolnak, amit valójában szeretnénk tőlük megtudni. Konkrét példát említve: a gügyögés fogalma a köznapi beszédben használatos egyrészt a felnőttek gyermekekkel használt speciális dajkanyelvi beszédmódjára, és a nyelvelsajátítás kezdeti szakaszában lévő kisgyermek szavak előtti gagyogására is. Tehát ha egy kérdőívben felteszszük a „Mit gondol Ön a gügyögésről” kérdést, akkor előfordulhat, hogy az általunk elfogadott definíciók eltérnek az adatközlők definícióitól (Bodnár, 2015). Másrészt nem kizárt, hogy az adatközlő szeretne a kérdőív kitöltése, vagy az interjú során valamilyen általa ideálisnak vélt képnek megfelelni, és ehhez igazítja majd a válaszait (Garrett et al., 2003). Például ha egy fiatal adatközlővel készít interjút a szlengről egy idősebb kutató, akkor (számos okból kifolyólag) előfordulhat, hogy bár nincs valójában negatív véleménye az adatközlőnek a szlengről, sőt ő is használja, de mivel interjúhelyzetben van, azt érzi, hogy negatívan „illik” nyilatkozni erről a nyelvi jelenségről, így nem derül ki az interjú során a rejtett, csak a felszíni attitűdje. Ez a helyzet a Labov nyomán (1972) megfigyelői paradoxonnak nevezett jelenséghez hasonló. A megfigyelői paradoxon a szociolingvisztikai kutatások egy fontos kérdése, a lényege úgy ragadható meg, hogy szeretnénk megfigyelni, hogyan beszélnek az emberek, mikor nem figyeljük őket. Az attitűddel kapcsolatos kísérletek során arra vagyunk kíváncsiak, mit gondolnak a különféle nyelvváltozatokról az emberek valójában, amikor nem kell senkihez igazítani véleményüket. Ebben lehetnek segítségünkre az indirekt kísérleti módszerek. Különleges típusa az indirekt módszereknek az úgynevezett résztvevő megfigyelés, amelynek során a kutató beépül az adatközlők közé, és viselkedésüket testközelből tanulmányozza.

A legszélesebb körben használt indirekt eljárás az ügynökvizsgálat vagy ügynökmódszer (*matched guise technique*), amely Lambert és munkatársai

nevéhez fűződik (1960). A módszert eredetileg nyelvi vizsgálatokhoz dolgozták ki, de ma már más típusú kutatások módszereként is használatos. Mára ez a módszer a legelterjedtebb a nyelvi attitűddel kapcsolatos vizsgálatok során (Papapavlou, 1998; Garrett, 2010; Loureiro-Rodrigueza et al., 2012; Županović Filipin, 2013).

Az eredeti módszer során az adatközlőknek látszólag eltérő beszélők megítélése a feladatuk, különféle tulajdonságok tekintetében (milyen végzettségre lehet, milyen típusú munkát végez stb.), általában az adatközlők felvételről hallgatják a megítélendő beszélőket, az ügynök viszont kétszer szerepel a megítélendő listáján, kétféle nyelvváltozatot használva. Így ha az adatközlők eltérő módon ítélik meg az ügynök által alakított két beszélőt, akkor valószínűsíthetően az általa használt nyelvváltozatot ítélik meg valójában.

Magyarországon 1995-ig nem használták ezt a technikát. Az első hazai ügynökvizsgálat Sándor Klára, Juliet Langman és Pléh Csaba nevéhez köthető (1998). Ez a kutatás olyan szempontból nagy jelentőségű, hogy ez az első hazai vizsgálat, amely során az ügynökmódszert használták. Az ügynökmódszer legfőbb újdonsága, hogy a rejtett nyelvi attitűdöt is méri. A vizsgálatnak kettős célja volt, egyrészt a módszer tesztelése, egy későbbre tervezett, kiterjedtebb kutatás előkészítéseképpen, másrészt valamiféle képet kívántak kapni a magyar beszélőközösség sztereotípiáival kapcsolatban.

A magyar nyelv két változatával kapcsolatos attitűdöket vizsgáltak, az egyik a magyarországi sztenderd magyar változat volt, a másik a vajdasági nyelvjárások közül a szabadkai. Adatközlők Budapesten, illetve Szegeden tanuló egyetemisták voltak, s azt feltételezték a kutatók, hogy a nem sztenderd változatot használó ügynököt negatívabban ítélik majd meg a hozzáértést érintő kérdésekben, illetve hogy a budapestiek minden tulajdonságra vonatkozóan negatívabban ítélik majd meg a nem sztenderd változatot használó ügynököt.

A vizsgálat során nem felvételről játszották le az ügynök beszédét, hanem – ahogy a kutatók fogalmaztak – „élő” ügynökkel dolgoztak, tehát az adatközlők személyesen találkoztak az ügynökkel, aki egy vajdasági származású, de Szegeden tanuló, a magyar sztenderdet jól ismerő, de a vajdasági változatot is rendszeresen használó, akkor negyedéves magyar szakos hallgató volt. Összesen hét csoportban végezték el a vizsgálatot, ügyelve arra, hogy az adatközlők összevethetőek legyenek, hogy egy adatközlő csak egy szerepben találkozhasson az ügynökkel, valamint arra, hogy az ügynök személyes megjelenéséből adódó lehetséges megítélésbeli eltéréseket minimálisra csökkentsék, például minden csoporthoz ugyanolyan ruhában ment be az ügynök.

A hipotéziseket sikerült a vizsgálat során alátámasztani, viszont az „élő” ügynök használata olyan szempontból nem bizonyult jó választásnak, hogy az ügynök kellemetlenül érezte magát, amikor a nem sztenderd változatot kellett használnia, ezért inkább csak a gyengén, vagy legfeljebb közepesen megbélyegzett jegyeket használta. Sőt saját bevallása szerint nem egyszerűen kellemetlenül érezte magát, hanem úgy érezte „hülyét csinál magából” az adatközlők előtt (Sándor et al., 1998).

Ennek a mérésnek a legfőbb tanulsága az volt, hogy nem szerencsés, ha az ügynök személyesen találkozik az adatközlőkkel, hiszen az azonnali reakciók elbizonytalaníthatják őt, és – ahogy például ennél a kísérletnél is történt – könnyen kibillenhet szerepéből. Az előre felvett szöveg segít e tényező kiküszöbölésében, valamint több olyan tényezőt is kizár, amelyek befolyásolhatják az ügynök megítélését, mint például az arca vagy az öltözete. A rögzített szöveg további előnye, hogy valamennyi adatközlő pontosan ugyanazt a szöveget hallja, nincsenek apróbb eltérések.

A nyelvi attitűdkutatás irányából elemezve ezt a mérést, látható, hogy a sztenderdtől eltérő ejtés, nyelvi formák, szóhasználat (ezen esetben épp a nyelvjárás) már az 1990-es években is alacsonyabb presztízzsel rendelkezett, mint a sztenderd.

Ez a megítélés napjainkig sem sokat változott, a közoktatásban például erősen él az a vélekedés, miszerint a sztenderd a helyes változat, a többi javítandó. Orbán (2019) kérdőíves kutatásában a „munkahelyén melyik nyelvváltozatot használja gyakrabban?” kérdésre a következő szavakkal magyarázta a saját választát, miszerint ő a sztenderdet használja az iskolában: „Mivel iskolában oktató pedagógusnak meglátásom szerint a köznyelvet kell használni, ezzel is ösztönözve tanulóit a helyes nyelvhasználatra.” Több válaszban is megjelenik e szemlélet: „Mert ez a helyes. A gyereket a szép és helyes magyar beszédre kell tanítani.”

Az ügynökvizsgálatok fontos eleme az alibi, azaz a történet, amely egyfajta álcaként funkcionál a kísérlet során. Minél jobb az alibi, annál kevésbé tűnhet fel az adatközlőknek, hogy valójában mely jellemzők mérésére koncentrálnak a kísérlet.

A Sándor–Langman–Pléh kísérlet alibije az volt, hogy az ügynököt tanárként szeretnék alkalmazni tanulmányai befejezése után. Az a különös ebben az alibiben, hogy bár eltereli a figyelmet a vizsgálat valós tárgyáról, mégis felvet néhány kérdést. A tanári beszéd több szempontból különlegesnek tekinthető. Az iskolai tanórákon a tanárok arányaiban sokkal többet beszélnek, mint a diákok. Nem ritka, hogy a tanár (legfőképp magyarórán) nyelvművelői szerepet is felvesz, kijavítja az általa helytelennek ítélt nyelvi formákat. A tanárok tehát nyelvi szempontból (is) dominánsnak tekinthetők a tanulókkal szemben (Szabó, 2011). A tanulók, hallgatók, diákok szerint a nyelv, a beszéd a tanárok munkaeszköze, és ezzel profi módon kell bánniuk. Létezik tehát az az elvárás, hogy a tanár beszéljen jobban, választékosabban, szebben, mint az átlagemberek (Lantos, 2005). Elképzelhető, hogy ha az alibi szerint valamilyen más munkakörben tervezték volna alkalmazni az ügynököt, kevésbé szigorúbb, és kevésbé negatív megítélést kapott volna a nem sztenderd forma.

A gyermekek nyelvi attitűdjének vizsgálata

Az ügynökvizsgálatok fő célcsoportját jellemzően felnőttek alkotják, alapvetően nem gyermekek vizsgálatához dolgozták ki a módszert. A gyermekek

nyelvi attitűdjének feltárása sokáig nem merült fel. Ennek több oka is lehet: Labov (1966) szerint 19–20 éves korra alakul ki az olyan mértékű nyelvi érzékenység, amely biztosítja a különböző nyelvváltozatok eltérő vonásainak felismerését. Szintén Labov (1965) nevéhez köthető az a feltételezés, hogy a (kis)gyermeknek nincsenek tudatában a különféle nyelvváltozatokra jellemző jellegzetességek társadalmi jelentőségének.

Ezt a két állítást azóta már több kutató cáfolta. Az első olyan jelentős vizsgálat, amely során kisgyermek nyelvi attitűdjének feltárására koncentráltak, Rosenthal (1974) nevéhez fűződik. A kutatása során óvodáskorú gyermekek nyelvi attitűdjét vizsgálta sztenderd angol, illetve „fekete angol”, azaz afroamerikaiak által használt angol nyelvvel kapcsolatban, úgynevezett „varázsdobozok” segítségével. A kutatásban 136 egynyelvű, 3 és 6 év közötti gyermek vett részt. A vizsgálat során két feladatot kellett megoldaniuk.

A felnőtt adatközlők számára kidolgozott módszertani eljárások nem alkalmazhatók azon mérések esetében, amelyeknek gyermekek az adatközlői, ezért Rosenthal igyekezett kidolgozni egy olyan eljárást, amely kifejezetten gyermekek nyelvi attitűdjének mérésére alkalmas. A gyermekek két egyforma dobozba rejtett magnókazettáról szóló hanganyagot hallgattak meg, az egyik dobozból sztenderd angol nyelv, a másiktól pedig az afroamerikaiakra jellemző változat szólt.

Az első feladat során a két doboz ajándékot kínált a gyermekeknek, ugyanazzal a szöveggel, két nyelvváltozatban, a gyermekeknek pedig ki kellett választaniuk, hogy melyik doboz a szimpatikusabb nekik, valamint különböző attitűddel kapcsolatos kérdésekre kellett válaszolniuk. A mérés második részében is hasonló volt a feladat, azzal az eltéréssel, hogy nem a dobozok kínáltak ajándékot, hanem a gyermekeknek kellett megajándékozniuk a dobozokat.

Az eredmények szerint az óvodáskorú gyermekek jól el tudták különíteni a két eltérő nyelvváltozatot, és az attitűdjükre az volt jellemző, hogy inkább a sztenderd változatot preferálták (Rosenthal, 1974). Későbbi kutatások során is sikerült alátámasztani azt a felvetést, hogy a gyermekek már egészen fiatalon el tudják különíteni egy nyelv különböző változatait.

Aboud (1976) szerint a gyermekek képessége két nyelv vagy nyelvváltozat elkülönítésére azt mutatja, hogy a gyermek tudatában van annak, hogy nem az az egyetlen nyelvváltozat létezik, amelyet ő használ, tehát a gyermek tudatában van a nyelv változatosságának. Az Aboud által végzett kísérletek tanulsága szerint a nyelv öt-hatéves kor körül válik fontos szociális faktorrá, és eleinte nem a különbségek, hanem a hasonlóságok észrevételéhez nyújt segítséget (1976).

Mercer (1975) szerint ötéves kornál hamarabb képessé válnak a gyermekek a nyelvek, vagy nyelvváltozatok elkülönítésére. Mercer egynyelvű kanadai angol gyermekekkel végzett kísérlete során arra a következtetésre jutott, hogy a gyermekek már hároméves korban különbséget tudnak tenni nyelvek között. Kísérlete során 3–8 éves gyermekeket vizsgált. A gyermekeknek két

beszélőt kellett meghallgatniuk, majd eldönteniük, hogy kit hallanak beszélni. A gyermekeknek angol és francia, angol és francia akcentussal beszélt angol, valamint francia és görög nyelvváltozatokat kellett elkülöníteniük. A legfiatalabb résztvevők (3,6–4 évesek) is képesek voltak elkülöníteni a francia nyelvet az angoltól, a 4,6 év felettiak az angolt és a francia akcentussal beszélt angolt is meg tudták különböztetni, a francia és görög nyelvet viszont a kísérletben résztvevő gyermekek egyike sem tudta elkülöníteni.

Schneiderman (1976) 42–11;1 év átlagéletkorú, kétnyelvű gyermekek nyelvi és etnikai attitűdjét vizsgálta. A gyermekek egy rövid bábjátékot tekintettek meg, amelyben két szereplő labdázott, bújócskázott, veszekedett. A szereplők egyike angol, másikuk francia nyelven beszélt. A kísérletben használt kérdésor megválaszolásokor a gyermekeknek ki kellett választaniuk, hogy a két figura közül melyiket preferálják. A vizsgálat fő kérdései azok voltak, hogy függ-e a gyermekek nemétől a preferencia, valamint hogy eltér-e az idősebb gyermekek preferenciája a fiatalabbaktól. E vizsgálat is alátámasztja a feltételezést, hogy a gyermekeknek már óvodás korban van nyelvi preferenciájuk, már ilyen fiatal korban vizsgálható a nyelvi attitűd.

Day (1980) óvodás gyermekek a sztenderd angol és a hawaii kreol angol nyelvváltozat iránti attitűdjét vizsgálta. Day a Rosenthal-féle módszertant (Rosenthal, 1974) használta a kutatáshoz, a nyelvi mintát viszont nem két, hanem csupán egyetlen beszélő szolgáltatta, egy sztenderd angol és hawaii kreol angol nyelvváltozatot egyaránt folyékonyan beszélő 27 éves nő. A vizsgálatban 5–7 év közötti, két különböző hawaii iskolába járó gyermekek vettek részt. Az egyik (A) iskola diákjainak szülei kisebb presztízsű munkát végeztek, mint a másik (B) iskola tanulóinak szülei, és az A iskola egy ipari területen, a B pedig egy lakónegyedben helyezkedett el. Az A iskola első osztályos tanulóinak közel 80%-a a sztenderd angol beszélőt preferálta. A B iskola első osztályos tanulóinak többsége a sztenderd angol beszélőt preferálták, de nem olyan nagy mértékben, mint a másik iskolába járó gyermekek. Az óvodáskorú gyermekekre nem volt jellemző ez a preferencia. Sőt bizonyos kérdésekben (például hogy kinek van szebb ajándéka) a hawaii kreol beszélőt választotta a gyermekek többsége. Ezek az eredmények arra engednek következtetni, hogy ha egy közösségben két nyelvváltozat használatos, akkor a gyermekek óvodáskorban még a kisebbségi változatot preferálják, első osztályos korban pedig ez a preferencia megváltozik, és a többségi változatot részesítik előnyben.

Ezt a következtetést támasztja alá Cremona és Bates (1977) vizsgálata is. 6–10 év közötti gyermekek attitűdjét vizsgálták sztenderd olasz nyelvre, és egy, a kísérletben résztvevő gyermekek által otthon használt déli olasz nyelvjárára. Egy beszélő hanganyagát kellett meghallgatniuk mindkét nyelvváltozatban, majd arra kellett válaszolniuk, hogy melyik beszélő beszélt jobban, és miért. A legfiatalabb gyermekek, a hatévesek egyenlő arányban preferálták a két nyelvváltozatot, a hétéveseknél már a sztenderd olasz változat volt a népszerűbb, a nyolcéveseknek pedig a 100%-a a sztenderd változatot részesítette előnyben. E kísérletből is látszik a minta: a kisebbségi nyelvet beszélő

gyermek eleinte preferálja a kisebbségi változatot, vagy legalábbis neutrálisak azzal szemben, azonban ahogy telik az idő, a preferencia egyértelműen a többségi változat felé fordul. A domináns változat válik értékessé, vonzóvá a gyermekek számára.

Ryan (1969) ötödik és hatodik osztályos, fehér, középosztálybeli amerikai gyermekekkel végzett mérésében a gyermekek az angol három különböző változatát (sztenderd, alacsonyabb társadalmi osztályok által használt változat, és Black English) hallgatva kellett a beszélőkkel kapcsolatos kérdésekre válaszolniuk, például hogy milyen munkát végezhetnek, milyen tulajdonságok lehetnek rájuk jellemzőek. A gyermekek a sztenderd változatot használó beszélőt értékelték a legpozitívabban, és róla feltételezték, hogy magas presztízű munkát végez (például orvos, tanár), míg a többi beszélőt negatívabban ítélték meg, és alacsonyabb presztízű munkát tulajdonítottak nekik.

Choi és munkatársai (2021) 5–12 éves koreai gyermekek attitűdjét vizsgálták az angol különböző változataira (amerikai angol, szingapúri angol és koreai angol). E mérés eredményei is alátámasztják a korábban már ismertett tendenciát: az ötéves gyermekek még inkább neutrálisak voltak a három változattal kapcsolatban, viszont az idősebb gyermekek már egyértelmű preferenciát mutattak az amerikai angol változat iránt.

Kaján Anna és Deme Andrea (2020) kutatásában ötödikes és tizenkettedikes diákok nyelvjárásokkal szembeni explicit, illetve implicit attitűdjét vizsgálta különböző módszerekkel, s a vizsgálatok tanúsága szerint a vizsgált diákok implicit és explicit attitűdjüket tekintve egyaránt hajlamosnak mutatkoztak a nyelvről szóló és nyelvi alapú előítéletes gondolkodásra mindkét korosztályban.

Fehér Krisztina (2020) kutatásában 77 magyar, óvodáskorú gyermek vett részt. A gyermekek a Hajdúságban, egy kisebb faluban élnek, mindannyian napi szinten találkoznak a magyar nyelv sztenderd és nyelvjárási változatával (a szerző a bidialectal kifejezést használja tanulmányában). A kutatás óvodában zajlott, a gyermekek egy mesét hallgattak meg két nyelvváltozatban, majd ki kellett választaniuk, melyik tetszik nekik jobban. A kutatás eredményei azt mutatták, hogy az óvodáskorú gyermekek jelentős preferenciát mutattak a sztenderd nyelvváltozat irányába a nyelvjárási változattal szemben.

Hasonló eredmények születtek saját kutatásunk során is (Bodnár, 2019). E vizsgálat során a gyermekek beszédhanghibás, hallássérült, akcentusos és tipikus beszélő beszédét hallgatva választották ki a nekik leginkább tetsző változatot. Az első osztályos gyermekek is egyértelműen preferálták a tipikus beszélőt a többi atipikus beszélővel szemben.

Összefoglalás

Az attitűdök fontos szerepet töltenek be a mindennapi életben. A különböző nyelvváltozatokra irányuló attitűdöt nyelvi attitűdnek nevezzük. A nyelvi attitűd kutatása az 1960-as években indult. Eleinte azt feltételezték, hogy a

gyermeknek nincsenek nyelvi értékítéleteik, ám az 1970-es években számos kutatás cáfolta ezt a feltételezést. Aktuális ismereteink szerint a nyelvi attitűd már óvodáskor, de legkésőbb kisiskoláskor körül elkezdi kialakulni, s a legnagyobb presztízsű nyelvváltozat felé fordul a nyelvi preferencia. A nyelvi attitűdhez sztereotípiák és előítéletek kapcsolódhatnak. A nyelvi előítéletek lingvicizmushoz vezethetnek, aminek káros pszichés következményei lehetnek a megbélyegzett beszélő számára. Az óvodás és kisiskoláskorú gyermekek nyelvi attitűdje hazánkban kevésbé kutatott téma. A gyermekek nyelvi attitűdjének kutatása izgalmas adalékokkal szolgálhat a lingvicizmus megelőzéséhez, a nyelvi érzékenyítés témaköréhez.

Irodalom

- Aboud, F. E. (1976). Social developmental aspects of language. *Papers in Linguistics*, 9, 15–37. <https://doi.org/10.1080/08351817609370427>
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Multilingual Matters.
- Bodnár, N. (2015). *A dajkanyelvi attitűd módszertanának vizsgálata*. BA-szakdolgozat, Debreceni Egyetem, https://www.academia.edu/26285530/A_dajkanyelvi_attit%C5%B1d_vizsg%C3%A1lat%C3%A1nak_m%C3%B3dszertana (2020. 09. 27.)
- Bodnár, N. (2019). Atipikus beszélők beszédének megítélése kisiskolás korban. *Anyanyelv-Pedagógia*, 12(4). <https://doi.org/10.21030/anyp.2019.4.2>
- Budavári-Takács, I. (2011). *A tanácsadás szociálpszichológiája*. Szent István Egyetem https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/bitstream/handle/123456789/11904/2010-0019_A_tanacsadas_szocialpszichologiaja.pdf?sequence=1&isAllowed=y (2020. 09. 25.)
- Choi, N., Cho, H. J., Kang, S. & Ahn, H. (2021). Korean Children's Attitudes toward Varieties of English: The Role of Age and English Learning Environment. *Languages*, 6(3). <https://doi.org/10.3390/languages6030133>
- Cohen, A. R. (1964). *Attitude Change and Social Influence*. Basic Books.
- Cremona, C. & Bates, E. (1977). The development of attitudes toward dialect in Italian children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 6, 223–232.
- Csepeli, Gy. (2001). *Szociálpszichológia*. Osiris. https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_szocialpszichologia/ch09s04.html (2020. 09. 25.)
- Danczi, A. (2011). Nyelvjárási háttérrel az iskolában. *Anyanyelv-pedagógia*, 4(2). <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=315>
- Day, R. R. (1980). The development of linguistic attitudes and preferences. *TESOL Quarterly*, 14, 27–37. <https://doi.org/10.2307/3586806>
- Fehér, K. (2017). *Babák a hangok világában*. Typotex.
- Fehér, K. (2020). Status-based preference of varieties in bidialectal kindergarteners: an experimental study. *Argumentum* 16, 147–172. <https://doi.org/10.34103/ARGUMENTUM/2020/10>

- Fishman, J. A. & Agheyisi, R. (1970). Language Attitude Studies. A Brief Survey of Methodological Approaches. *Anthropological Linguistics*, 12(5), 137–157.
- Garret, P. (2010). *Attitudes to language*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511844713>
- Garret, P., Williams, A. & Coupland, M. (2003). *Investigating Language Attitudes. Social meanings of dialect, ethnicity and performance*. University of Wales Press.
- Jánk, I. (2018). Bebizonyosodott: a tanárok többsége diszkriminál az órákon. *Nyelv és Tudomány*. 2018.szeptember 14. <https://www.nyest.hu/hirek/a-magyartanar-diszkriminal-nyelvi-alapon-hataron-innen-es-tul>
- Kaján, A. & Deme, A. (2020). Nyelvi attitűdvizsgálat iskolások körében. *Anyanyelv-pedagógia*, 13(3), <https://doi.org/10.21030/anyp.2020.3.2>
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24(2), 163–204. <https://doi.org/10.1086/266945>
- Kiss, J. (1995). *Társadalom és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kontra, M. (2006). A magyar lingvicizmus és ami körülveszi. In Sipőcz, K. & Szeverényi, S. (Eds.), *Elmélkedések népekről, nyelvekről és a profán medvéről. (Írások Bakró-Nagy Marianne tiszteletére)* (pp. 83–106). SzTE, Finnugor Nyelvtudományi Tanszék.
- Kresztyankó, A. (2017). Cigány tanulók és tanáraik nyelvi attitűdjei. *Anyanyelv-pedagógia*, 11(4). <https://doi.org/10.21030/anyp.2017.3.4>
- Labov, W. (1965). Stages in the acquisition of standard English. In Shuy, R. W. (Ed.), *Social dialects and language learning*. National Council of Teachers of English.
- Labov, W. (1966). *The social stratification of English in New York City*. Center for Applied Linguistics.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. University of Pennsylvania Press.
- Lambert, W. E., Hodgson, R. C., Gardner, R. C. & Fillenbaum, S. (1960). Evaluational Reactions to Spoken Language. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60, 44–51. <https://doi.org/10.1037/h0044430>
- Lambert, W. (1967). Asocial psychology of bilingualism. *Social Issues*, 23, 91–109. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00578.x>
- Lantos, E. (2005). A beszédhez való viszony a magyar felsőoktatásban. A felsőoktatásban tanító tanárok (és tanuló hallgatók) beszédhez való viszonyának kérdőíves vizsgálata. *THL2 a magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata*, 1(2), 47–56. <http://real.mtak.hu/75099/1/047-056.pdf>
- LaPierre, R. T. (1934). Attitudes vs. actions. *Social Forces*, 13, 230–237. <https://doi.org/10.2307/2570339>
- Loureiro-Rodrigueza, V., Boggess, M. M. & Goldsmith, A. (2012). Language attitudes in Galicia: using the matched-guise test among high school students. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 34(2), 1–18. <https://doi.org/10.1080/01434632.2012.729591>

- Mercer, G. V. (1975). *The development of children's ability to discriminate between languages and varieties of the same language*. Unpublished M.A. thesis. McGill University.
- Mészáros, Gy., Bogdán, P. & Csereklye, E. (2012). *Társadalmi sokféleség, interkulturalitás. Az ifjúságsegítő képzés interprofesszionális fejlesztése*. TÁMOP-5.4.4.-09/2-C-2009-0002.
- Murillo, L. A. & Smith, P. H. (2011). „I will never forget that”: lasting effects of language discrimination on language-minority children in Colombia and on the U.S.-Mexico border. *Childhood Education*, 87(3). <https://doi.org/10.1080/00094056.2011.10521714>
- Nagy, L. (2018). *Metanyelvi ismeretek, nyelvi attitűdök, értékítéletek vizsgálata tanítójelöltek körében*. Doktori értekezés. Szegedi Tudományegyetem.
- Orbán, Gy (2019). Munkácsi járási pedagógusok metanyelvről kérdőíves felmérés, illetve tanórai diskurzusok alapján. Szakdolgozat.
- Papapavlou, A. N. (1998). Attitudes toward the Greek Cypriot dialect: sociocultural implications. *International Journal of the Sociology of Language*, 134(1), 15–28. <https://doi.org/10.1515/ijsl.1998.134.15>
- Petty, R. E. & Cacioppi, J. T. (1986). The Elaboration Likelihood Model of Persuasion. *Advances in Experimental Social Psychology* 19, 123–205. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60214-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60214-2)
- Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, Affective and Behavioral Components of Attitudes. In Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. (Eds.), *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency among Attitude Components*. Yale University Press.
- Rosenthal, M. S. (1974). The Magic Boxes. Pre-School Children's Attitudes toward Black and Standard English. *The Florida FL reporter*, 12(1–2), 55–93.
- Rozgonyi, T. (2001). *Személypercepció és attitűd – A társas világ kognitív és érzelmi vonatkozásai*. http://www.nyf.hu/others/docs/pszicho/az_attitud.doc (2020. 09. 25.)
- Ryan-Bouchard, E. L. (1969). Psycholinguistic attitude study. *Studies on language and language behavior*, 8, 437–450.
- Sándor, K., Langman, J. & Pléh, Cs. (1998). Egy magyarországi „ügynökvizsgálat” tanulságai. *Valóság: Társadalomtudományi Közlöny*, 8, 27–40.
- Schneiderman, E. (1976). An examination of the ethnic and linguistic attitudes of bilingual children. *International Journal of Applied Linguistics* 33(1), 59–72. <https://doi.org/10.1075/itl.33.04sch>
- Skutnabb-Kangas, T. (1986). Multilingualism and the Education of Minority Children. In Phillipson, R. & Skutnabb-Kangas, T. (Eds.), *Linguicism Rules in Education* (pp. 42–72). Roskilde University Centre.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the Education of Minority Children. In Skutnabb-Kangas, T. & Cummins, J. (Eds.), *Minority education: from shame to struggle* (pp. 9–44). Multilingual Matters.

- Skutnabb-Kangas, T. (2015). Linguicism. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1460>.
- Szabó, T. P. (2011). Amikor a tanár javít. *Nyelv és Tudomány*. 2011. február 18. <https://www.nyest.hu/hirek/amikor-a-tanar-javit> (2020. 09. 27.)
- Županović Filipin, N. (2013). Matched guise technique revisited: The Zagreb case study. In Peti-Stantic, A., Stanojevic, M. M. & Antunovic, G. (Eds.), *Language Varieties Between Norms and Attitudes. South Slavic Perspectives- Proceedings from the 2013 CALS Conference* (pp. 181–196). Peter Lang.
- Zsolnai, A. (2012). A szociális készségek fejlesztésének nemzetközi és hazai gyakorlata. *Iskolakultúra*, 9, 12–23.



Bodnár, N.**Language attitudes of preschool and primary school children**

Research on children's linguistic attitudes can provide important contributions to the field of mother tongue education and linguistic sensitization. This paper presents the development of the concept of language attitudes and the scientific methods used to carry out research on language attitudes, with an emphasis on studies of language attitudes of children. The notion of language attitude dates back to the 1960s and its research became popular in the 1970s. The main task of language attitude research is to explore the opinions and attitudes of the participants. Various direct and indirect methods can be employed, of which one of the most popular is the so-called agent method. This method has also been adapted for measurements with children. Although research on language attitude is present in the national academic community, the language attitude of preschool and primary school children is an underresearched topic.

Keywords: language attitudes, lingvicism, agent method



Bodnár Noémi: <https://orcid.org/0000-0003-4306-4605>



A fonológiai tudatosság szerepe az iskolakészültségben

– Óvodáskorban alkalmazható dalos, játékos feladatok az olvasás és írás elsajátításának előkészítéséhez

Jordanidisz Ágnes

Hátország Egyesület / NILD Hungary

Absztrakt

Az iskolaelőkészítő (5–6 éves életkor) szakaszában fontos feladata a pedagógusnak a gyermekek iskolakészültségének feltérképezése. A metanyelvi feladatok képet adnak a gyermekek kognitív és nyelvi érettségéről. A fonológiai tudatosság (FT) vizsgálata a szótag- és a rímtudatosságra fókuszál ebben az életkorban. Ugyanakkor a fonémaszint megjelenése is lényeges eleme az írott nyelv sikeres elsajátításának. A dinamikus mérés képet ad az igényelt segítség mértékéről is. Kimutatható az eltérés a tipikus és az atipikus nyelvi fejlődés esetén az intervencióra adott válaszban is. Amíg a statikus tesztek az elmaradás mértékét mutatják meg, a dinamikus Fonológiai Tudatosság teszt arra a különbségre is rávilágít, amely a szótag- és a fonémaszint működtetésében nyilvánul meg (Jordanidisz, 2021). Az óvodai anyanyelvi és zenei nevelés területei számos lehetőséget kínálnak a sikeres iskolakezdés támogatására.

Kulcsszavak: iskolakészültség, fonológiai tudatosság, tipikus és atipikus nyelvi fejlődés, dinamikus mérés

Az 5–6 éves kor, az iskolaelőkészítő éve a természetes fejlődés során is egy korszakváltás. Erik Erikson szociális-emocionális korszakait tekintve, ez az időszak, amikor az óvodás korszakból a gyermek átlép a kisiskolás korba. Míg az elsőt a kezdeményezés és a közösséghez tartozás szüksége jellemzi a legjobban, addig a másodikat már a teljesítményorientáltság. A probléma gyakran ott jelentkezik, hogy a természetes átmenethez a gyakorlat ritkán biztosítja a megfelelő környezetet: a kezdeményezést bátorító, elfogadó, ugyanakkor a teljesítménynek, a sikereknek helyet adó közeget.

A kognitív fejlődés során ebben az életszakaszban számos kognitív képesség érik, lehetővé téve a mentális feladatvégzést, ugyanakkor bőséges konkrét tapasztalathoz van szüksége gyermekeinknek ahhoz, hogy bizonyos

kognitív műveleteket manipuláció nélkül is el tudjanak végezni. A gondolkodás és a nyelvi fejlődés egyre jobban összefonódik. A beszéd megtámogatja a gondolkodást (Vigotszkij, 2000), a kognitív fejlődés lehetővé teszi a nyelvi tudatosság magasabb szintjeinek működtetését.

Az anyanyelv elsajátításának folyamata szempontjából az óvodáskor (3–6 életév) különös jelentőséggel bír. Fonológiai, morfológiai és szintaktikai területeken a magyar gyermek 6 éves korára az anyanyelve legfontosabb jellemzőit már elsajátítja, ezért fontos ennek a korosztálynak a logopédiai szűrése. A nagycsoportosok beszéd- és anyanyelvi fejlettségét vizsgáló logopédiai szűrő-eljárás a SZÓL-E (Kas et al., 2012).

A kognitív és a nyelvi fejlődés kapcsolata jól nyomon követhető a metanyelvi feladatoknál. A fonológiai tudatosság metanyelvi szintjéről beszélünk, amikor a gyermek képes a szavak alkotó elemeire figyelni, továbbá nemcsak beazonosítani, szegmentálni és az elemeket összefűzni képes, hanem ezekkel manipulálni egyaránt. 5 éves kor körül már nemcsak a szótagokat képes beazonosítani, hanem bizonyos szókezdő hangokat is. Ezzel elkezdődik a fonémaszint kialakulása. Kutatások kimutatták, hogy nemcsak a korai, spontán fonológiai tudatosság működése (szótagolás és rímképzés) jelzi előre az írott nyelv elsajátításának sikerességét (DeJong & van der Leij, 2003), hanem a fonémaszint megfelelő időben történő (azaz az olvasástanulás megkezdése előtti) megjelenése (Caravolas et al., 2012) is. Mivel a fonológiai tudatosság kulcsfontosságú szerepet tölt be az olvasás- és írástanulás során, ezért 5 és 6 éves kor között különös figyelmet kell fordítani fejlesztésére nemcsak a logopédiai foglalkozásokon, hanem az óvodai foglalkozásokba, mindennapi tevékenységekbe ágyazva is.

A logopédiai szűrés során fontos szempont, hogy mind a spontán fejlődő fonológiai szintek működéséről (rímfelismerés, egyszerű, mondókába ágyazott rímek kitalálása, valamint a szótagolás, a szótagok összefűzése), mind pedig a fonémaszint megjelenéséről képet tudjunk alkotni. Magyar kutatások igazolták, hogy a szótagszinten az 5 éves tipikus nyelvi fejlődésű gyermek könnyedén szegmentál (azaz bont szótagjaira egy szót), még ha nem is tudja minden esetben helyesen elválasztani a szótagokat, hiszen a hosszú mássalhangzók, a mássalhangzótörvények esetében a helyes szótagolást meg kell tanulnia. Ugyanígy, a magyar anyanyelvű gyermek nagycsoportos korban (sőt, már korábban is) megérti a szótagokra bontott beszédet, amit gyakran „robotbeszédnek” hívunk. Szótagszinten a kérdés az, hogy képes-e manipulálni a szótagokkal. Az egyik legegyszerűbb művelet a törlés, azaz az egyik szótag kihagyása. Ahhoz, hogy ez a feladat sikerüljön, egyszerre kell működtetnie több végrehajtó funkciót. A figyelmét a megfelelő szótagra kell irányítania, annak a szótagnak a motoros (hangos) megvalósítását le kell gátolnia, a figyelmét át kell irányítani a másik (vagy a többi) szótagra, aminél viszont működtetni kell a beszédképzésben részt vevő szerveket. Az artikulációs tervezésnél ezért a munkamemóriára is komoly feladat hárul. A fonémaszint megjelenésénél meg kell vizsgálni, hogy milyen hangokat tud

izolálni a gyermek, és azok milyen pozícióban vannak (szókezdő, szóvégi, vagy szóbelseji elhelyezkedésű).

A Fonológiai Tudatosság Teszt (Jordanidisz, 2017) mindezeket a területeket vizsgálja. A teszt továbbfejlesztése, a Dinamikus FTT a nagycsoportosok szűrésére lett tervezve, ami a szótag és fonémaszintű manipulációt vizsgálja. A dinamikus mérések Vigotszkij (2000) elméletében gyökereznek, mely szerint a gyermek valódi képességeiről sokkal többet árul el az, hogy egy nála kompetensebb személy segítségével milyen feladatot tud megoldani, mint az, hogy egyedül mire képes (Vigotszkij, 2000). A dinamikus vizsgálatok éppen ezért nem állnak meg ott, ahol a statikus tesztek, azaz annak megállapításánál, értékelésénél, hogy a gyermek egy adott feladatot meg tudott-e oldani egyedül helyesen. Amennyiben nem, vagy helytelen választ adott, a vizsgálatvezető valamilyen módon segítségadásban részesíti, majd ismételtén megpróbálhatja a gyermek megoldani a feladatot. A dinamikus mérések egyik típusában csak kvalitatív leírás készül a gyermek reakciójáról, míg a kvantitatív jellegű dinamikus mérések a segítségadásra adott választ is pontozzák, ami által mérhetővé válik a teszt.

A dinamikus FTT előre meghatározott segítségadásból álló teszt, melynek célja, hogy ne csupán a nyelvi szintek és műveletek megjelenéséről, hanem a művelet elvégzéséhez esetleg még igényelt *segítség mértékéről*, és az *intervencióra adott válaszlól* is képet lehessen alkotni. Bridges és Catts (2010) amellet érvel, hogy a fonológiai tudatosságot vizsgáló tesztek esetében megbízhatóbbak a dinamikus tesztek, mint a statikusak. A dinamikus FTT segítségével meghatározható, hogy egy adott gyermek milyen intenzitású segítséget igényel, szüksége van-e egyéni fejlesztésre, vagy elég a csoportban történő, minden gyermek számára tervezett foglalkozás. Amennyiben nem igényel a gyermek segítséget, úgy 5 pontot kap a statikus teszt 1 pontja helyett. Minél több segítséget használ fel, annál kevesebb pontot kap a feladat megoldásáért. Maximálisan négy segítséget kaphat a gyermek. Természetesen elképzelhető, hogy vannak, akiknek ennyi sem elég ahhoz, hogy megértsék, és megoldják a manipulációs feladatot, és 0 pontot kapnak. A teszt két szótagszintű, és négy fonémaszintű feladatot tartalmaz. A szótagszintű feladatoknál először a második (utolsó) szótagot kell elhagyni, majd a második feladatnál az első szótagot. A fonémaszintű törléseknél két esetben az első hangot, továbbá egy-egy esetben szóvégi, illetve szó belseji hangot kell elvenni a szóból. A segítségadás két alkalommal csak verbális, majd két alkalommal vizuális segítséggel történik. A vizuális segítséget építőkövek, illetve építő rudak jelentik, amelyek hangot, illetve szótagokat reprezentálnak.

Az előzetes vizsgálatok kimutatták, hogy az atipikus nyelvi fejlődésű gyerekek csak többszöri, és nagyon konkrét segítségadást tudtak hasznosítani a feladatmegoldás során, illetve a csoport felének a dinamikus vizsgálat által kínált négyféle segítségadás nem volt elegendő ahhoz, hogy a metanyelvi feladatot megoldják. Míg szótagszinten a segítségadás hatására elérték a korosztálytól elvárható referenciaértéket, addig a beszédhangok manipulációja

még vizuális segítségadással (színes kocka és építő rúd alkalmazásával) sem sikerült. Ezzel szemben tipikusan fejlődő társaik közül azok, akik maguktól nem adtak helyes választ, szótagszinten az első, illetve második segítségadásra is jól reagáltak, és megoldották a feladatot. A beszédhangok törlésénél bár több – és gyakran vizuális – segítségre volt szükség, de megoldhatóvá vált a feladat (Jordanidisz et al., 2021). Ez az eredmény arra enged következtetni, hogy az atipikus nyelvi fejlődésű gyermekeknél a fonológiai tudatosság nyelvi szintjeinél (szótag és beszédhang) – az anyanyelv-sajátítás többi területéhez hasonlóan – kimutatható a megkésett fejlődés. A szótag- és a fonémaszint fejlettsége mellett azonban az is kimutatható, hogy a manipulációs feladat által igényelt végrehajtó funkciók is gyengébben működnek. Ezért hasznos a nyelvi területek mellett a munkamemóriát és a figyelem működését is vizsgálni. Továbbá, a nyelvi fejlesztéseket ki kell egészíteni a hallási figyelem és a munkamemória gyakorlataival is.

A jó hír, hogy nagyon sok olyan dalos, játékos feladat létezik az óvodai fejlesztési területeken, amelyekkel a tudatos óvodapedagógusok eredményesen fel tudják készíteni a nagycsoportos gyermekeket az olvasás és az írás sikeres elsajátítására. Az első, és a legfontosabb szempont, hogy a nyelvi és metanyelvi tudatosság fejlesztése nem a nagycsoportban kezdődik.

Kiscsoporttól kezdődően a zenei nevelés nagymértékben szolgálja az anyanyelvi fejlesztést is. A mondókák ritmusa, azok hangsúlyozása, a hozzájuk kapcsolódó gyermekjátékok segítik a rímekre történő odafigyelést, valamint a szótagolást. Például a „*Hóc, hóc katona...*” mondóka során a kisgyermek a felnőtt térdén lovagol, egész testével érzi a mondóka lüktetését, a rímeket általában kihangsúlyozva hallja a mondókázás közben. Később a körjátékok során szintén egész testtel mozogva (járva, leguggolva) integrálja a beszédritmust a gyermek. Még a „*halandzsa*” mondókák is a magyar nyelvre jellemző szótagtípusokat reprezentálják (egy mássalhangzóval kezdődő, magánhangzóra végződő nyílt szótagokat tartalmaznak), és ezáltal erősítik a helyes szótagolást (Például: E-ke-te, pe-ke-te, cu-ko-ta pé...).

A zenei nevelés nagycsoportban a kognitív fejlődés jellemzőire apellálva fejleszti a belső zenei hallást. Azonban a belső hallás fejlesztése mellett a *belső beszéd* kialakítása is ekkor történik, azaz itt is összefonódik a zenei és a nyelvi fejlesztés. A figyelem irányítását a hangerővel történő manipulációval kezdi: az egymást követő sorok halk, illetve hangos éneklésével. A következő lépés a hangadás „gátlása”, vagyis a végrehajtó funkciók közül a gátló funkció működtetése, miközben a gyermekdal szövegét a gyermeknek magában kell énekelnie. Ennek a feladatnak csoportos megvalósítása sajnos nem teszi lehetővé, hogy az óvodapedagógus valóban meggyőződjön arról, hogy ennek a végrehajtó funkciónak a működtetésében hol tartanak egyénileg a gyermekek. Az ének folyamatosságának fenntartása nem engedi meg a gyermekek többségének, hogy a saját tempójában oldja meg a feladatot. Továbbá nehézséget jelenthet a rugalmas váltás a néma és a hangos éneklés között. Valószínűleg könnyebben oldanak meg a nagycsoportosok a dallambújtatás

feladatát – továbbá remek előkészítése lenne a szótagszintű manipulációknak (szótagtörlésnek) – amennyiben ismert mondókák esetén az ütemhez kapcsolódó szavak esetében történne először a „néma” mondókázás. Például:

Éc, *péc*, kapu *léc*, Csimpi – *limpi* hová *mész* (dőlve szedett szavak némák). A robot játékot (szótagolva beszélgetés) is lehetne úgy játszani, hogy a robot a szavak végét „elnyeli”, vagyis az utolsó szótagot nem mondja ki hangosan. Például, arra a kérdésre, hogy mit reggeliztek, a válasz: *kif*.

Továbbá, szintén segíti a szótagmanipulációt, ha a gyermekeket az udvarra, vagy az asztalhoz úgy hívja az óvónő, hogy ki kell találniuk az első szótag alapján, hogy kit hív, és be kell fejezniük a nevüket. Például:

Óvónő: Ma- ...

Mari: -ri!

Óvónő: Zo-

Zoli: -li!

Ezek a játékos feladatok lehetővé teszik, hogy feltérképezzük, mennyire rugalmasak a gyermek végrehajtó funkciói, és milyen a figyelemirányítása.

Az előzőhöz hasonló szituációban a nevekkel másképp is lehet játszani, például a nevek kezdő hangjainak elmondása alapján ismerje fel a gyermek, hogy mikor mondják az ő nevét.

például: „*F, K*” : Fehér Kati.

Továbbá, adott kezdőhangra tárgyak neveit lehet gyűjteni, legó-vagy építőkockákból kitenni kettő, majd három hangból álló szavakat: ló, ól, só, ősz stb.

Az eddigiek során a nagycsoportos korosztály számára szóló szótagokkal történő manipuláció és a – legalább szókezdő pozícióban lévő – beszédhangok k megnevezésére hívtuk fel a figyelmet. Azonban továbbra is fontos a rímtudatosság, amelyett mondókázással, rímkategorizálással tudunk fejleszteni, valamint leginkább az intonációval, a szavak végén a rímek hangsúlyozásával tudunk érzékeltetni óvodáskorban. Például:

1. Figyelj oda, mit hallasz mindegyik szóban? á-SÓ, kor-SÓ, bor-SÓ
2. Figyelj, melyik szó nem illik a többihez hangzásában? A szavak végére figyelj nagyon:

„*három, várom, párom, kérek*”. Amennyiben nem hallja ki a szavak rímelő szótagjait, úgy meg lehet ismételni szótagolva, hangsúlyozva a rímeket: „*há-ROM, vá-ROM, pá-ROM, ké-REM*”.

A kakukktojás játékot úgy nehezíthetjük, hogy a kakukktojás szó nem a sorozat utolsó szava lesz, illetve a kétszótagú szavak esetében az első szótag magánhangzója már eltér, például: majom. Ettől még teljesen megfelel a kritériumnak, azaz, az utolsó szótagok rímjei megegyeznek. A fonológiai tuda-

tosság szempontjából nem elégséges, hacsak a magánhangzók egyeznek: A szótagrím a magánhangzó mellett az utolsó hango(ka)t is magában foglalja.

A fonológiai tudatosság fejlesztése akkor hatékony, ha napi rendszerességgel történik, és egy-két feladatot valóban sikeresen tud megoldani minden gyermek. Valószínű, hogy a csoportban lesznek olyanok, akik első hallásra megoldanak egy feladatot, de adjunk lehetőséget a többieknek is, más példákon keresztül. Lehet, hogy ismétléssel, szótagolással, a célszótag hangsúlyozásával kell segítséget adni egy-egy gyermeknek, vagy vizuális módon (rudak, vagy pálcikák szimbolizálhatják a szótagokat). A fonológiai tudatosság rendszeres, tudatos fejlesztésével az óvodai mindennapok során is sikeresen felkészülhet a gyermek az írott nyelv elsajátítására.

Irodalom

- Bridges, M. S. & Catts, H. W. (2010). *Dynamic Screening of Phonological Awareness (DSPA)*. LinguiSystems, Inc.
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavsky, M., Onochie – Quintanilla, E., Salas, N., Schöffelová, M., Defior, S., Mikulajová, M., Seidlová-Málková, G. & Hulme, C. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological Science*, 23(6), 678–686. <https://doi.org/10.1177/0956797611434536>
- De Jong, P. F. & Van der Leij, A. (2003). Developmental changes in the manifestation of phonological deficit in Dyslexic children learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 22–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.22>
- Jordanidisz, Á. (2017). Magyar anyanyelvű gyerekek fonológiai tudatosságának fejlődése. In Bóna, J. (Ed.), *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban* (pp. 203–220). ELTE Eötvös Kiadó.
- Jordanidisz, Á., Mohai, K., Mihály, O. & Winget, Ch. (2021). Static Versus Dynamic Screening of Phonological Awareness Skills Among Hungarian-Speaking 5- to 6-Year-Old Kindergarteners with Typical and Atypical Language Development. In Babatsouli, E. (ed.), *On Under-reported Monolingual Child Phonology* (pp. 324–346). Multilingual Matters Ltd. <https://doi.org/10.21832/9781788928953-017>
- Kas, B., Lőrík, J. M., Bogáth, R. Sz., Vékony, A. Sz. & Mályi, N. (2012). *SZÓL-E? Szűrőeljárás az óvodai logopédiai ellátásban*. Logotech.
- Vigotszkij, L. Sz. (2000). *Gondolkodás és beszéd*. Trezor.



Jordanisz, Á.

The role of phonological awareness in school readiness

The kindergarten years (5–6 years of age) are important period in the life of a child, when the teacher's role is to monitor their school readiness. Metalinguistic tasks provide a window onto the degree of maturity of cognitive and language abilities. Phonological awareness surveys focus on the development of syllable and rhyme awareness at this point. However, the emergence of the phoneme level is also crucial for the successful acquisition of the written language. Dynamic assessment provides a view on the extent of the required assistance beyond the level of development. The difference between typical and atypical language development can also be followed in the response to intervention. . While static tests show the level of development, dynamic assessment also reveals the difference between the functioning of the syllable and the phoneme levels (Jordanidisz, 2021). Many tasks in the language and music education of kindergarten programs support children's later success in the academic life.

Keywords: school readiness, phonological awareness, typical and atypical language development, dynamic assessment



Jordanisz Ágnes: <https://orcid.org/0000-0002-3880-9185>



A Mesezene módszer mint emocionális híd az óvoda és iskola között

Szűcs Antal Mór¹, Ványi Ágnes²

¹Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar
Gyógypedagógiai Módszertani és Rehabilitációs Intézet Logopédia Szakcsoport

²Magyar Logopédusok Szakmai Szövetsége
Pest Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Budakeszi Tagintézmény

Absztrakt

Jelen tanulmány bemutatja a Mesezene módszer óvoda-iskola átmenetet megsegítő lehetőségét. Ismerteti két kutatás eredményeit, amelyek a metodika hatását vizsgálták a fonológiai tudatosságra, a verbális munkamemóriára, valamint a gyors automatizált megnevezésre.

Kulcsszavak: Mesezene, fonológiai tudatosság, gyors automatizált megnevezés, fonológiai munkamemória

Mi a Mesezene?

A Mesezene pedagógiai és gyógypedagógiai innováció. A metodika két modulós: egyrészt az óvoda utolsó évében alkalmazható többek között az olvasás előkészítéséhez (Ványi et al., 2014; Szűcs, 2019; Szűcs & Tar, 2020a,b), másrészt olyan lehetőséget biztosít a betűtanításhoz az általános iskola első évfolyamán, amely komoly érzelmi kötődést, motivációt létesít a gyerekek és az írásbeliség között (Szűcs & Ványi, 2011a,b; Sándor, 2016; Szűcs & Ványi, 2020). A metodika a vizsgált szakmai célkitűzések mellett holisztikus szemlélettel rendelkezik, melyben megjelenik a tanulási motiváció tudatos felhasználása, a kreativitás, valamint az érzelmi és társas intelligencia fejlesztése egyaránt. Ezen túl az egyes modulok a köznevelés szféráján túl terápiás (logopédiai, fejlesztőpedagógiai) rendszerekben is alkalmazhatók.

A programban összefüggő történetlánc, valamint zenés-mozgásos játékok segítik a didaktikai vagy terápiás cél elérését. E két pillér *'mesefolyam'* és *'zenezőrej'* terminus alá szerveződnek. A mesefolyam biztosítja a keretrendszert, amelyre felfűzhető minden szakmai cél: a fonológiai tudatosság fejlesztése, a gyorsmegnevezési feladatok, a printtudatosság fejlesztése, illetve a betűtanulás. Ugyancsak a történeti kontextusba kapaszkodik a zenei elemek alkalmazá-



si lehetősége, mely tovább erősíti az érzelmi kötődést, teret biztosíthat a kreativitás fejlesztéséhez, valamint önmagában is releváns zenei élményt nyújt. Fontos jellemzője a *Mesezenének* a csoda átélése: a gyermekek számára hihetetlen események történnek. Az alkalmazó pedagógusok számos ponton lepik meg tanítványaikat olyan eseményekkel, amelyek a megszokott rendben nem történhetnének meg. Így a *Mesezene* világa a 21. század élményekre, impulzivitásra, spontaneitásra vágyó gyermekeit szinte elvarázsolja.

Az intézményváltás kérdésköre

Magyarországon az Óvodai nevelés országos alapprogramja képezi az óvodai nevelés fundamentumát (363/2012. XII. 17. Korm. rendelet). Az óvoda a gyermek hároméves korától a tankötelezettség kezdetéig nevelő intézmény (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről). Az alapprogram keretét ad az intézményben folyó szakmai munkavégzéshez, ám az óvodapedagógus számára nagymértékű módszertani szabadságot is biztosít. Alapelve a gyermekközpontúság, s célja a gyermek személyiségének kibontakoztatása az egyéni különbségek és sajátosságok figyelembevételével.

Nagy (2018) tanulmányában összehasonlítja az óvoda-iskola átmenet rendszerét a szerb és a román magyar lakta régiók, illetve a magyarországi köznevelés viszonylatában. A Vajdaság területén az óvodai nevelésben való részvétel nem kötelező, azonban az egész tanéven átívelő iskolaelőkészítő program igen (lásd: az SZK Hivatalos Közlönye, 18/2010. szám). A program nem titkolt célja a gyerekek iskolai kihívásokra való felkészítése, valamint a hátrányos helyzetű gyermekek felzárkóztatása. A szerb rendszerhez hasonlóan működik a román közoktatás is, ahol 2012-től kezdve az iskolában úgynevezett nulladik osztályként valósul meg az iskolaelőkészítő program. Célja a gyermekek testi-lelki, szociális, valamint kognitív, érzelmi, nyelvi, kommunikációs és tanulási készségeinek, képességeinek fejlesztése, az írásbeliség megalapozása, a motiváció felkeltése, a fantázia és a kreativitás fejlesztése. Nagy (2018) pedagógusokkal készített interjúk során rámutat a közvetítő év fontosságára, valamint hangsúlyozza az osztályzatoktól mentes, a gyermek tempójához igazodó, játékba integrált tanítás-tanulás elveit. Kvalitatív vizsgálata alapján arra a következtetésre jut, hogy hazánkban a hatályos szabályozások mentén csak az intézmények közötti szorosabb együttműködés kialakítása hozhat a gyermekek számára hatékony és finom intézményközi átmenetet.

A *Mesezene* módszer célja olyan átjárás biztosítása, melyben az óvodás gyermek szocio-emocionális készségei, kognitív képességei, nyelvi tudása, tanulási képességei, illetve kommunikációs készségei játékos körülmények között érhetik el az iskolába lépéshez szükséges szintet. Emellett az iskolai oktatás oldalán olyan pedagógiai attitűdöt, és készségfejlesztési rendszert biztosít a módszer, amely kedvez az óvodából frissen érkezett fiatalok számára. Játékos, mesés, zenés, mozgásos fantáziavilág felépítésével vezeti be a gyermekeket az írásbeliség világába.

Mesezene: híd az óvoda-iskola szakadék között

A Mesezene óvodai programjának célja olyan komplex fejlesztési lehetőség biztosítása, amely lehetővé teszi a nagycsoportos gyerekek számára megfelelő, játékos körülmények közti iskolaelőkészítést. Keretrendszerünk eddigi vizsgálataink alapján pozitív hatást gyakorol a gyerekek printtudatosságának (Szűcs, 2019), valamint fonológiai tudatosságának bizonyos szegmenseire (Szűcs, 2019; Szűcs & Tar, 2020a,b).

A nyelvi képességfejlesztés olyan rendszerben jelenik meg, amely megfelel a nagycsoportos gyermekek életkori sajátosságainak. Élményben, kalandban, mesefigurák segítségével, emocionális hídon járva haladnak az olvasáshoz szükséges háttértudás megszerzése felé. A történeti kontextusban megjelenő karakterek érzelmeket, hangulatokat, tulajdonságokat szimbolizálnak, míg a mesei cselekmény az interperszonális kapcsolatrendszerre hívja fel a figyelmet. A metodika gondot fordít ezek elemzésére, megbeszélésére, melyben a gyerekek felfedezhetik saját megéléseiket az egyes szocio-emocionális jelenségekről. Ezzel a mozzanattal a módszer a társas és érzelmi intelligencia fejlesztésének eszközévé válhat, mely a köznevelés fontos feladata (lásd erről bővebben: Björkqvist et al., 2000).

Mivel az empátiás készség serkentése nagymértékben meghatározza a konfliktuskezelési stratégiát, ezért igyekszünk eleget tenni Hartjen (1995) javaslatának, miszerint a későbbi sikeres szociális integráció érdekében fontos a kisgyermekek, serdülők empátiás készségeinek, társas intelligenciájának fejlesztése. A mesezene történetlánc karakterei érzelmeket és emberi tulajdonságokat jelenítenek meg. Minden mesezene óra, tevékenység vagy terápiás foglalkozás rendelkezik beszélgetési egységgel, ahol a diskurzus során mindenki elmondhatja saját impresszióit az adott témával kapcsolatban. A beszélgetés a gyakorlati tapasztalatok alapján könnyen, olajozottan és oldott hangulatban zajlik. A módszert alkalmazó számára a mesefolyam, illetve annak megbeszélése a szocioemocionális képességek fejlesztésének eszközévé válhat (lásd bővebben: Szűcs & Ványi, 2020).

A zenés-mozgásos játékok hozzájárulnak a gyerekek testi-lelki egészségének ápolásához. S végül mesezene rendszerismeretük a legmagasabb szintű kreatív tevékenységekhez biztosíthat táptalajt.

A *Mesezene* módszer iskolai moduljának célja a gyerekek zökkenőmentes „átvétele” az óvodából. A programban megvalósuló játékos, mesei keretrendszer világot épít a gyermek köré, melybe dinamikusan integrálható minden fejlesztési elem, ami támogatja az iskolai előmenetelt, valamint minden didaktikai cél. Az első évfolyam mesezeneje „megőrzi” az óvoda játékos, szabad, gyermekközpontú levegőjét, s időt adva engedi meg a kisiskolásoknak az átszokást. A mesék, illetve zenés-mozgásos játékok kedveznek az iskolai szabályok oldásának, emellett olyan fejlesztést biztosítanak, mely kihat a gyerekek szókincsére, szövegértési képességeire, testi-lelki jóllétére, az olvasást megsegítő feladatok pedig a mesés fantáziavilágban játékká válnak.

Eddigi tapasztalataink alapján a metodika a magyar köznevelésben megtalálta a helyét. A Romániához tartozó Partium területén pedig kísérleti jel-

leggel jelent meg a *Mesezene* módszer alkalmazása az előkészítő évfolyamon az óvoda-iskola átmenet megkönnyítésére.

A Mesezene módszer óvodai moduljának olvasáselőkészítő funkciója

Az óvodai mesezene modul alkalmazása megsegíti azokat a képességeket, amelyek az olvasás elsajátításához célzottan szükségesek (Szűcs, 2019; Szűcs & Tar 2020a,b), miközben figyelembe veszi a nagycsoportos gyerekek életteni sajátosságait.

A beszédhangokat vizuális alakokhoz köti, így a *printtudatosság* kialakulásához járul hozzá (Ványi et al., 2014; Szűcs, 2019). A konzonánsokat és a vokálisokat *külön szimbólumrendszer* jelöli. A két kapcsolatrendszer kialakítása időben is elkülönül, s a gyerekek számára összefüggő mesefolyamba csomagolva jelenik meg. Színes, arckifejezéssel rendelkező lufik jelenítik meg a magánhangzókat, míg játéktárgyak a mássalhangzókat (Ványi et al., 2014). A nyelvi fejlesztés következő stádiumaként a vizuális jeleket párba állítva, egységben szemlélteti a gyerekekkel. A két jelenség együtt szótagot idéz fel a gyermek fonológiai mentális tárában, tehát az *összeolvasás képességét* hangolja elő (Ványi et al., 2014; Sándor, 2016; Szűcs, 2019). Ezek minden esetben zárt (VC) szótagok. A magán- és mássalhangzó piktogramok nyomán történő hangösszevonás a printtudatosság fejlődéséhez és a fonológiai tudatosság belül értelmezett *szintézis* kialakulásához járul hozzá.

A program része az explicit fonématudatosság-fejlesztés is, melynek során a gyermek feladata az épp soron lévő *hang azonosítása* szavakban. A módszer játékos kontextusban fejleszti a fonológiai alapon történő verbális fluencia, valamint *gyors megnevezés* képességét.

A Mesezene módszer óvodai moduljának hatása a fonológiai tudatosságra, a gyors automatizált megnevezésre, illetve a rövidtávú verbális memóriára

Szűcs és Tar (2020a) a *Mesezene* módszer fonológiai tudatosságra, a gyors automatizált megnevezésre és a fonológiai rövidtávú memóriára gyakorolt hatását vizsgálták. Tanulmányukban magyarul beszélő, tipikus értelmi fejlettségű, ép hallású, városi körülmények között élő gyerekek vettek részt. 10–10 gyermek teljesítményét elemezték. A kísérleti csoport (három fiú, hét lány) átlagéletkora az első méréskor 6; 5 év (6; 1–6; 7), míg a kontrollcsoport (öt fiú, öt lány) átlagéletkora 6;3 év (6; 0–6; 7). A tesztek kétszer hajtották végre, 7 hónapos különbséggel. Az input mérést összel, a képzési program kezdete előtt, az output mérést közvetlenül a tréning befejezése után vették fel.

A fonológiai tudatosság vizsgálatához saját fejlesztésű feladatsort használtak, melyben az azonosítás és a törlés műveletét szótag és fonéma szinten

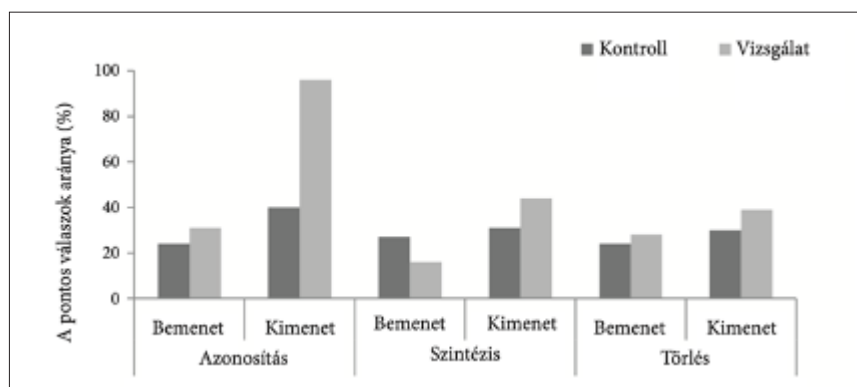
egyaránt, míg a szintézist csak fonéma szinten vizsgálták. A gyors automatizált elnevezés vizsgálatához a Columbia RAN tesztet használták (Marosits, 2007). A fonológiai rövid távú memória kapacitását a magyar álszóismétlési teszttel mérték (Racsomány et al., 2005).

A fonémák szintjén a kísérleti csoport jobban teljesített az azonosítás ($U = 0,00$, $Z = -3,87$, $p = 0,00$) és a szintézis ($U = 16,50$, $Z = -2,58$, $p < 0,05$) feladataiban önmagához képest. (1. ábra)ugyanakkor nem mutatkozott különbség a törlés területén ($U = 37,50$, $Z = -0,98$, $p = 0,33$). A kísérleti csoport fejlődése a beszédhangazonosítás feladatában nemcsak csoporton belül, hanem csoportközi összehasonlításban is szignifikáns volt ($U = 6,50$, $Z = -3,41$, $p < 0,01$).

1. ábra

Beszédhang-szintű eredmények

(forrás: Szűcs & Tar, 2020a, p. 75)



A szótagszintű feladatok során a csoportközi vizsgálatok nem tártak fel jelentős különbségeket (azonosítás: $U = 43,50$, $Z = -0,50$, $p = 0,62$; törlés: $U = 27,50$, $Z = -1,72$, $p = 0,09$), azonban a kísérleti csoport mindkét vizsgált feladatban matematikailag igazolhatóan magasabb pontszámot ért el az input méréshez képest (azonosítás: $U = 22,50$, $Z = -2,11$, $p < 0,05$; törlés: $U = 23,50$, $Z = -2,03$, $p < 0,05$).

A gyors automatizált megnevezés esetében számottevő különbség csak a kísérleti csoport tárgy megnevezési idejében ($U = 20,50$, $Z = -2,23$, $p < 0,05$) és a szín megnevezés hibaszámaiban található ($U = 30,00$, $Z = -2,16$, $p < 0,05$).

A fonológiai rövid távú memória vizsgálatában nem volt kimutatható különbség a csoporton belüli, vagy csoportközi összevetésben.

A Mesezene módszer vizsgálata halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek esetében

Szűcs és Tar (2020b) halmozottan hátrányos helyzetű gyermekekkel is vizsgálta a Mesezene módszer fonológiai tudatosságra, gyors automatizált megnevezésre és fonológiai munkamemóriára gyakorolt hatását. A mérésben

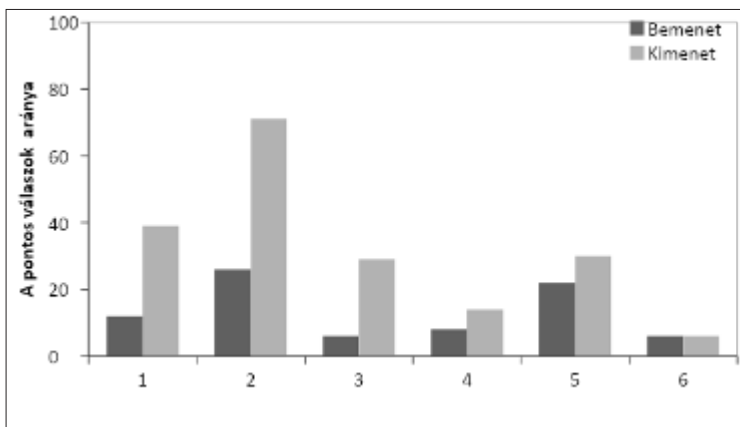
összesen 15 gyermek vett részt. Életkorban illesztett kontrollcsoporthoz ($N = 5$, ebből 3 fiú, 2 lány) viszonyították a vizsgálati csoport teljesítményét ($N = 10$, ebből 3 fiú, 7 lány). Mindkét csoport átlagéletkora 5;4 év (kísérleti csoport = 4; 11–6;3 év; kontroll = 4;10–6;7 év) volt az első szűrés idején. Minden gyermek magyar egynyelvű, ép hallású. A kutatás során a gyerekek egy magyarországi Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei falu óvodájába jártak.

A kísérleti csoport megkapta a *Mesezene* képzési programját, amelyet képzett gyógypedagógus vezetett. A gyerekek 28 héten keresztül vettek részt a képzési programban, amely huszonöt perces tevékenységet tartalmazott. Fontos megjegyzés: a 2020. március 16-án életbe lépő digitális oktatás miatt a Magyarországon hatályos rendelkezéseknek megfelelően, a Covid19 helyzet kezelése érdekében mindkét csoport május 4-ig házi képzésben részesült. Május 4-től személyesen folytatták a fejlesztési programot, amely a tanév végéig tartott júniusban, amikor a második mérést elvégezték. A kontrollcsoport nem kapott más, olyan nyelvi vagy kognitív készségekkel kapcsolatos képzést, amelyet a vizsgálati csoportba tartozó gyerekek sem kaptak volna meg. Így feltételezhetjük, hogy az egyetlen szabályozható különbség a két csoport között az alkalmazott módszer (*Mesezene*). Ugyanazt a mérőszközt használták ebben az esetben, amelyet az előző tanulmány (Szűcs & Tar, 2020b) bemutatása során röviden ismertettünk.

A bemeneti mérés során nem jelentkezett egyik vizsgált szubtesztben sem statisztikailag igazolható különbség. (2. ábra) A program végeztével a két csoport szignifikánsan különbözött a fonéma szintű azonosítás ($U = 4,50$, $Z = -2,53$, $p < 0,05$) és a szintézis ($U = 7,00$, $Z = -2,37$, $p < 0,05$) műveletekben, valamint a szótagazonosítási tesztben ($U = 1,50$, $Z = -2,92$, $p < 0,01$), de a törlésben nem: $U = 14,00$, $Z = -1,39$, $p = 0,16$. A szótagtörlés eredményeit illetően a csoportok közötti különbség trendszerű volt ($U = 10,50$, $Z = -1,85$, $p = 0,06$).

2. ábra.

Eredmények fonéma szinten (Szűcs & Tar, 2020b, p.70)



A csoportokon belüli kimeneti és bemeneti eredményeket vizsgálva megfigyelhetjük, hogy a kísérleti csoport esetében több művelet esetén mindkét fonológiai szinten (fonéma és szótag) szignifikánsan jobb volt az eredmény. A képzést követően a csoport statisztikailag kimutatható különbséget mutatott a szótagok azonosításában ($U = 12,00$, $Z = -2,90$, $p < 0,01$), a fonéma azonosításban ($U = 9,00$, $Z = -3,12$, $p < 0,01$) és a fonéma szintézisben ($U = 8,00$, $Z = -3,30$, $p < 0,01$) egyaránt. Nem volt kimutatható különbség a szótag-törlésben ($U = 30,00$, $Z = -1,60$, $p = 0,11$) és a fonéma törlésben, bár ez utóbbi trendszerű változást mutat a statisztikai elemzésben ($U = 28,50$, $Z = -1,71$, $p = 0,09$). Ezekkel az eredményekkel ellentétben a kontrollcsoportban bekövetkezett változások nem érték el egyik vizsgált esetben sem a statisztikailag szignifikáns szintet (szótagtörlés: $U = 12,00$, $Z = -0,11$, $p = 0,91$, szótag azonosítás: $U = 10,00$, $Z = -0,54$, $p = 0,59$, fonéma törlés: $U = 10,00$, $Z = -0,55$, $p = 0,58$, fonéma azonosítás: $U = 8,00$, $Z = -0,98$, $p = 0,33$, fonéma szintézis: $U = 12,50$, $Z = 0,00$, $p = 1,00$).

Nem volt számottevő különbség a gyors automatizált elnevezési feladatok egyikében sem, a csoporton belüli összehasonlításokban a bemeneti mértékben (színek: $U = 16,00$, $Z = -1,10$, $p = 0,27$; tárgyak: $U = 21,50$, $Z = -0,43$, $p = 0,67$), sem a második mérésnél (színek: $U = 18,50$, $Z = -0,80$, $p = 0,42$; tárgyak: $U = 19,00$, $Z = -0,74$, $p = 0,46$). Ezek az eredmények összhangban vannak a korábban részletezett vizsgálatokkal (Szűcs & Tar, 2020a), amely nem talált statisztikailag releváns különbséget a két vizsgált csoport között sem a bemeneti, sem a kimeneti mérés során. A csoporton belüli összehasonlításban a vizsgacsoportba tartozó gyerekek a képzés végén gyorsabban nevezték el a színeket, mint a kezdeti mérésnél ($U = 15,00$, $Z = -2,65$, $p < 0,01$). Hasonló változást nem lehetett észlelni a gyors objektum elnevezési feladatban ($U = 37,0$, $Z = -0,98$, $p = 0,32$). A kontrollcsoport gyors, automatizált elnevezésének üteme a két mérés között nem változott ellenőrizhető módon (szín: $U = 8,00$, $Z = -0,94$, $p = 0,35$; objektum: $U = 7,5$, $Z = -1,05$, $p = 0,29$).

A fonológiai munkamemória területén nem volt szignifikáns különbség sem csoportok között (bemenet: $U = 21,00$, $Z = -0,56$, $p = 0,58$; kimenet: $U = 20,00$, $Z = -0,69$, $p = 0,49$), sem csoporton belül (kísérleti: $U = 45,50$, $Z = -0,40$, $p = 0,69$; kontroll: $U = 11,00$, $Z = -0,34$, $p = 0,73$).

Megbeszélés

A legnagyobb hatás a fonémaazonosítás területén mutatható ki. Ebben a műveletben nemcsak a csoporton belüli, hanem a csoportközi összehasonlítások is szignifikáns különbségeket tártak fel mindkét bemutatott vizsgálatban. A tipikus körülmények között élő gyermekek vizsgálatában a fonéma szintézis feladat jelentős különbségeket mutatott a csoporton belüli összehasonlításokban, míg ez nem jelent meg csoportközi összevetésben. A halmozottan hátrányos helyzetben élő gyermekek esetében azonban a fejlődés mértéke feltehetően magasabb, mivel nem csak csoporton belül, hanem a csoportközi

összehasonlításban is statisztikailag szignifikáns különbség mutatkozott. Az adatok alátámasztani látszanak a módszerben megjelenő fonémaazonosítási és fonémaszintézis feladatok sikerességét. Ez rendkívül fontos, mivel az olvasástechnika kiépítéséhez a fonémákhoz való hozzáférés és a velük végzett szintézisművelet alapvető fontosságú. Fonématörlési feladat nem szerepel a metodikában, így nem meglepő, ha az ismertetett kutatások ezen a területen nem találtak (transzfer)hatást.

Szótagszinten érdekes jelenség figyelhető meg a két vizsgálat eredménye között. Az egyszerűbb azonosítási feladatban a hátrányos helyzetű gyermekek vizsgálati csoportja jelentős javulást mutat mind a csoportközi, mind a csoporton belüli összehasonlításban. Ebből a szempontból a tipikus körülmények között élő gyermekek csak a csoporton belüli összehasonlításban teljesítettek jobban. Másrészt a szótagtörlés esetében csak a tipikus körülmények között élő gyermekek értek el statisztikailag szignifikáns különbséget a csoporton belüli összehasonlításban. Jelen eredmények úgy értelmezhetők, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek körvonalazottabb és koncentráltabb fejlődést mutatnak az egyszerűbb szótag-azonosításban, míg az összetettebb, nyelvi manipulációt igénylő törlés esetén nincs kimutatható hatás. Ezzel szemben a tipikus körülmények között élő gyermekek esetében a képzés egy bonyolultabb szótagtörlési művelet esetén nagyobb hatást fejt ki.

A két tanulmányt összevetve arra a következtetésre juthatunk, hogy a fonológiai tudatosságra gyakorolt hatás még kifejezettebb lehet a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeknél, mint a tipikus városi környezetben élő gyermekeknél. A felfedezés jelentősége abban rejlik, hogy a nyelvi képességek fejlesztése hozzájárulhat a készségszintű olvasás elsajátításához, ezáltal az iskolai sikerek megszerzéséhez, támogatva ezzel a későbbi társadalmi mobilitás megjelenését.

A gyors automatizált megnevezés során az összehasonlított csoportok között egyik esetben sem jelentkezett statisztikailag szignifikáns különbség. A városi körülmények között élő gyerekek jobban teljesítettek önmagukhoz képest a szín megnevezés hibaszámait és a tárgymegnevezés tempóját tekintve. A halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek vizsgálati csoportja is jobb eredményeket ért el az egyik vizsgált RAN mutatóban: gyorsabban neveztek el a színeket a csoportos összehasonlításon belül. Ez összefüggésben lehet a *Mesezene* módszerben alkalmazott gyors automatizált megnevezési tevékenységgel, amelyet színes lufikkal hajtanak végre. A gyors automatizált elnevezés az olvasási képességek egyik fő előfutára. Mivel az óvodai életkorban kimutatható képességbeli hátrány jó előfutára a későbbi olvasási zavaroknak, a RAN teljesítményének javítása jobb eredményeket hozhat a későbbi olvasási készségekben (Wagner et al., 1997; Wolf et al., 2000; Bowers & Ishaik, 2003; Blomert & Csépe, 2012; Tóth, 2012; Norton & Wolf, 2012;).

Az eddigi vizsgálatok alapján úgy tűnik, hogy a módszer nincs hatással a rövidtávú fonológiai memóriára, mivel egyik vizsgálat sem mutatott ki releváns különbséget a vizsgált csoportok között.

Jelen tanulmányban ismertetett kutatások arra engednek bennünket következtetni, hogy a Mesezene módszer pozitív hatást gyakorol a fonológiai tudatosság több szintjére és műveletére. Mivel a képesség prekürzora a későbbi olvasástechnikai sikerességnek, így fejlesztésük kiemelt jelentőségű. Ezen vizsgálatok tehát alátámasztják azt az elképzelést, miszerint a *Mesezene* módszer alkalmazása nagycsoportos gyermekek esetében hozzájárulhat a sikeres iskolakezdéshez, illetve a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek esetében felzárkóztató hatással bír, amely apró lépést biztosíthat a felnőttkori társadalmi mobilitás felé.

Irodalom

- Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence – empathy= aggression? *Aggression and violent behavior*, 5(2), 191–200. [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(98\)00029-9](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(98)00029-9)
- Blomert, L. & Csépe, V. (2012). Az olvasástanulás és mérés pszichológiai alapjai. In Csapó, B. & Csépe, V. (Eds.), *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez* (pp. 17–86). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bowers, P. G. & Ishaik, G. (2003). RAN's contribution to understanding reading disabilities. In Swanson, H. L., Harris, K. R. & Graham, S. (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 140–157). The Guilford Press.
- Hartjen, C.A. (1995). Legal change and juvenile justice in India. *International Criminal Justice Review*, 5(1), 1–16. <https://doi.org/10.1177/105756779500500101>
- Marosits, I. (2007). Szűrővizsgálat. Előrejelző gyorsteszt I. In Juhász, Á. (Ed.), *Logopédiai vizsgálatok kézikönyve*. Logopédiai Kiadó.
- Nagy, A. (2018). Harmonikus óvoda-iskola átmenet határon innen és túl. *Paideia*, 6(1) (pp. 179–194). <https://doi.org/10.33034/PAIDEIA.2018.6.1.179>
- Norton, E. S. & Wolf, M. (2012). Rapid automatized naming (RAN) and reading fluency: Implications for understanding and treatment of reading disabilities. *Annual Review of Psychology*, 63, 427–452. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100431>
- Racsmány, M., Lukács, Á., Németh, D. & Pléh, C. (2005). A verbális munkamemória magyar nyelvű vizsgálóeljárásai. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 60(4), 479–505. <https://doi.org/10.1556/mpszle.60.2005.4.3>
- Sándor, K. (2016). Mesezene módszer party túra. *Fejlesztő pedagógia*, 27(2–3), 70–81.
- Szűcs, A. M. (2019). Fonológiai tudatosság fejlesztése a Mesezene élménypedagógiai módszerével. In Bóna, J. (Ed.), *Az anyanyelv-elsajátítás folyamata hároméves kor után* (pp. 307–323). ELTE BTK.
- Szűcs, A. M. & Tar, É. (2020a). A Mesezene program óvodai moduljának hatása a fonológiai feldolgozás műveleteire. In Bóna, J. & Krepesz, V. (Eds.), *Nyelvfejlődés csecsemőkortól kamaszkorig* (pp. 67–82). Eötvös Kiadó. <https://www.eltereader.com>

hu/media/2020/08/B%C3%B3na-Krepsz-Nyelvfejl%C5%91d%C3%A9s-csecsem%C5%91kort%C3%B3l-kamaszkorig_WEB.pdf (2022. 03. 28.)

- Szűcs, A. M. & Tar, É. (2020b). A Mesezene módszer óvodai moduljának fonológiai feldolgozási műveletekre gyakorolt hatásának vizsgálata halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeknél. *Fejlesztő Pedagógia*, 31(4-6).
- Szűcs A. M. & Ványi, Á. (2011a). Mesefolyam és zenezőrej integrálása a Meixner-módszerbe. *Fejlesztő Pedagógia*, 22(4), 4–18.
- Szűcs, A. M. & Ványi, Á. (2011b). Mesefolyam és zenezőrej módszer alkalmazásának hatásvizsgálata. *Fejlesztő Pedagógia*, 22(5–6), 4–18.
- Szűcs, A. M. & Ványi, Á. (2020). Jépa, jetek, mogyojó, avagy Mesezene az artikuláció hibáinak terápiájában. *Fejlesztő Pedagógia*, 31(4–6), 158–166.
- Tóth, D. (2012). *Mit, miért, hogyan? Mérés és értelmezés a kognitív olvasásfejlődési vizsgálatokban*. PhD-értekezés. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Pszichológiai Doktori Iskola.
- Ványi, Á., Sándor, K. & Szűcs, A. M. (2014). Óvodai Mesezene program: hangulatmesék. *Fejlesztő Pedagógia*, 25(2), 48–64.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Hecht, S. A., Barker, T. A., Burgess, S. R., Donahue, J. & Garon, T. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: a 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33(3), 468. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.3.468>
- Wolf, M., Bowers, P. G. & Biddle, K. (2000). Naming-speed processes, timing, and reading: A conceptual review. *Journal of Learning Disabilities*, 33(4), 387–407. <https://doi.org/10.1177/002221940003300409>



Szűcs, A. M. & Ványi, A.

Mesezene-method as bridge between kindergarten and school

The paper presents the role of the Mesezene method in the process of transition from kindergarten to school. It describes the results of two studies focusing on the effects of the method on phonological awareness, memory, and rapid automatic naming.

Keywords: Mesezene, phonological awareness, rapid automatic naming



Szűcs Antal Mór: <https://orcid.org/0000-0002-3630-284X>

Ványi Ágnes: <https://orcid.org/0000-0001-5229-1469>



Meixner-módszertanra épülő anyanyelvi fejlesztő foglalkozás az óvoda nagycsoportjában

Sipos Zsóka

*Meixner Alapítvány, Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat XV. Kerületi Tagintézménye
MTA-SZTE Metakogníció Kutatócsoport*

Absztrakt

Az írott nyelv elsajátítását megalapozó nyelvi készségek fejlesztése a sikeres iskolakezdés egyik kulcsa. A Meixner-módszertan erre megoldási módot kínál, mely egyrészt kapcsolható a nevelési tervben szereplő célokhoz, feladatokhoz, nagyobb témakörök-höz, másrészt figyelembe veszi az adott gyermek, illetve csoport nyelvi sajátosságait. A tanulmányban bemutatott nyelvi anyag nemcsak az aktív és passzív szókincs bővítésére, a szókincsaktivizálás ügyesítésére, hanem a mondatértésre és -alkotásra is fókuszálva az egyéb fontos készségek, képességek, a szó- és mondatemlékezet, a figyelem, a fonológiai tudatosság fejlesztésére is játéklehetőségeket kínál. A tanulmányban bemutatott nyelvi anyag egy minta, melynek mentén változatos eszközökkel, tudatosan strukturálva a nyelvi anyagot helyezhető hangsúly a verbalitás erősítésére, függetlenül attól, hogy a gyermekek egy része atipikus fejlődés vagy kedvezőtlen literációs környezet következtében térnek el az életkor alapján elvárható nyelvi sajátosságoktól.

Kulcsszavak: beszédfejlesztés, szókincs, Meixner-módszer

Az írott nyelv sikeres elsajátításának előfeltétele a gyermekek megfelelő nyelvi fejlettsége iskolakezdéskor (lásd például Józsa & Steklács, 2009; Gósy, 2000; Adamikné, 2006; Blomert & Csépe, 2012). A megfelelő nyelvi fejlettség nem egyetlen területként értelmezhető, mivel számos készséget és képességet foglal magába (bővebben Nagy, 2006; Kas et al., 2012; Fehérné Kovács et al., 2019; Juhász et al., 2019). Ilyenek a szókincs megfelelő gazdagsága, az abban való tájékozódás, azaz az ismert szavak felidézésének gördülékenysége, szavakra, mondatokra vonatkozó emlékezeti kapacitás, a mondatalkotás tartalmi és grammatikai kidolgozottsága, a fonológiai tudatosság megfelelő szintje, különös tekintettel a szótagműveleti szintre.

Meixner Ildikó gyógypedagógus-pszichológus munkásságának diszlexiát, diszgráfiát érintő területei széles körben ismertek. A diszlexia prevenciójára

és reedukációjára kidolgozott, a magyar pedagógiában és gyógypedagógiában az előző század végén úttörőnek számító módszere és eszköztára, illetve diagnosztikai rendszerének elemei a mai napig a gyógypedagógusok, pedagógusok szakmai bázisának részei. Az kevésbé, és inkább csak logopédusok körében ismeretes, hogy az írott nyelv elsajátításának nehézségeit megelőzően, illetve azon túl is, a beszélt nyelv kialakulásának késésével, annak akadályozottságával küzdő gyermekek számára diagnosztikus eszközöket, illetve terápiás módszert egyaránt kidolgozott.

A beszélt nyelv fejlődésében elmaradást mutató gyermekekkel folyó munka is a Meixner-módszertan öt alapelvén nyugszik (Meixner, 1995):

Aprólékosan felépített fokozatosság elve, azaz annak szem előtt tartása, hogy a gyermek aktuális fejlettségi szintje és terhelhetősége legyen minden pedagógiai munka alapja. A szókincs, valamint a mondatalkotás terén egyaránt azt tartjuk szem előtt, hogy az alapszókinctől körkörösén bővülő szókészlet elsajátításában, a szavak motoros kivitelezésében, a mondatok felépítésében mi az a biztos szint, ahonnan a következő, a gyermek fejlődési tempójához maximálisan igazított lépcsőfok biztosan építhető.

A homogén gátlás kiküszöbölésének elve, amely Ranschburg Pál (1939) nevéhez kapcsolódóan került be a pszichológiába, és a bármely szempontból egymáshoz közel álló tartalmak egymásra gyakorolt gátló hatására vonatkozik az ismeretelsajátítás során. A hasonlóság lehet vizuális alapú (például dob–hordó), alapulhat hangzásbeli sajátosságokon (például vödör–gödör), de a hasonló vagy azonos fogalomkör és/vagy funkció szintén nehezítheti a bevésést, a felidézést, fokozhatja a tévesztés, felcserélés kockázatát.

A hármas asszociáció elve, amely az olvasástanításban a betű írott képének, illetve a hang akusztikus és beszédmotoros emlékképének összekapcsolását jelenti, beszédfejlesztésben, illetve más pedagógiai folyamatban pedig a sokoldalú megerősítésre vonatkoztatható.

A gondolkodás rigiditásának oldása, mely a sokoldalú gyakorlás, a kategóriaváltás segítésére vonatkozik, továbbá arra, hogy a hibák kiküszöbölésével megelőzhető azok rögzülése.

A szorongás oldása beszédhelyzetben, hiszen a gyermek ilyenkor egy olyan tevékenységet végez intenzíven, ami nehézséget okoz számára. Ennek kulcsa többnyire abban rejlik, hogy egyre nehezedő feladatokkal dolgozva a gyermek is, illetve környezetei is érzi a fejlődést, ám reális elvárásokat támasztunk nehézségi szint és ismétlésmennyiség terén.

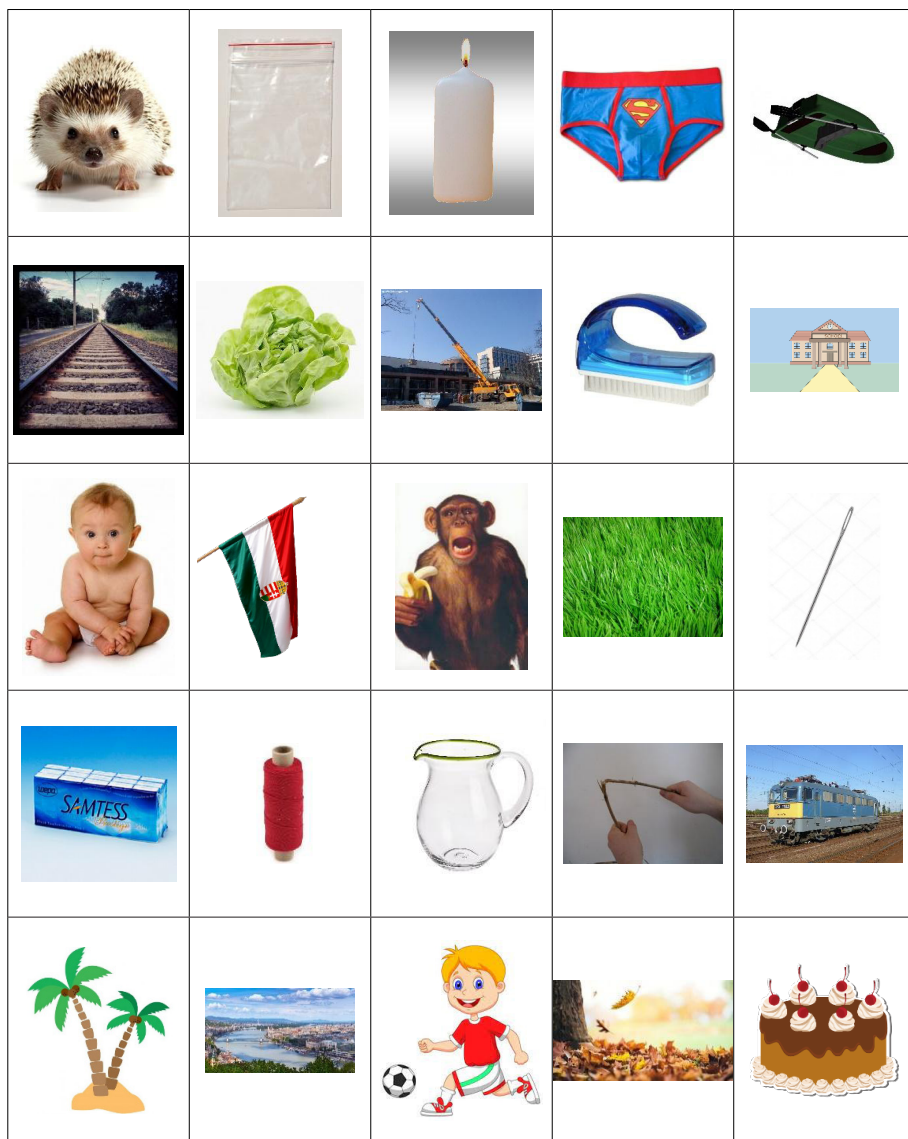
Az alábbiakban egy olyan foglalkozás anyaga kerül bemutatásra, amely elsődlegesen a szókincs bővítését célozza az óvoda nagycsoportjában, ám a kapcsolódó feladatok, játékok a sokoldalú, több nyelvi területre kiterjedő fejlesztést is lehetővé teszik.

A képekhez (1. ábra) tartozó szóanyag a következő: *sündisznó, zacskó, gerytya, alsónadrág, csónak, sín, saláta, daru, körömkefe, iskola, csecsemő, zászló, majom, gyep, tű, papírsebkendő, cérna, kancsó, bot, mozdony, pálmafa, folyó, focista, avar, torta*. A képek külön-külön kártyán vannak. A képek kiválasz-

tásánál törekedni kell arra, hogy az adott tárgyból vagy élőlényből egy legyen a képen, illetve ne legyen rajta más. A szorongás oldása, illetve a képek nevének sikeres megtanulása azzal segíthető, ha egyrészt a képanyagban azonos fogalomkörből 2–4 tárgynál, élőlénynél több nem szerepel, illetve öt fölé nem emelkedik az újonnan megtanulandó szavak száma.

1. ábra

Képanyag a szókincs bővítéséhez



Szókincsbővítés: a képek nevének soronkénti, bemutatást és mintaadást követő elmondása, többször visszatérve az új vagy nehezen felidézett szavakra. Amennyiben egy-egy szó jelentése nehezen érthető a gyermek számára, azt részletesen is szükséges megbeszélni, esetleg más képeken, videón, illetve lehetőség szerint a valóságban megmutatni.

Kapcsolódó – még szószinten mozgó – feladatként kibővíthető többek között:

- *memóriafejlesztéssel* (a gyermek képességeinek megfelelően 3–5 kép kiválasztása emlékezetből, sor megjegyzése, majd újbóli kirakása),
- *névtutók gyakorlásával,*
- *figyelem- és iránygyakorlatokkal* (a megbeszélte képtől kiindulva iránykövetés instrukcióinak megfelelően, akár több elemből álló utasítással),
- *fonológiai tudatosság szótagműveleti szintjének fejlesztésével* (szótagolás, szótagszámlálás, kezdő szótag leválasztása),
- *fonológiai tudatosság hangműveleti szintjének fejlesztésével* (adott hangot tartalmazó vagy adott hanggal kezdődő szavak kiválasztása)
- *főfogalom alapján képek keresésével és ehhez kapcsolódó további verbálisfluencia-gyakorlatokkal* (például járművek vagy állatok kiválasztása, továbbiak gyűjtése),
- *a kép nevének gyakorlásakor a sor és oszlop fogalmának elmélyítése szigorúan a balról jobbra és fentről le haladási irány megtartása mellett,*
- *vizuális területek fejlesztésével* (alak-háttér feladatok a képekkel, képek kirakása több elemből).

A képekkel való játék során differenciáltan adható feladat a különböző nyelvi fejlettségű, szókincsű és terhelhetőségű gyermekeknek ügyelve nemcsak arra, hogy a feladatok nehézsége ne haladja meg a gyermek aktuális lehetőségeit, hanem arra is, hogy a megoldások keresése kognitív vagy nyelvi kihívást jelentsen számára.

Mondatértés és -alkotás fejlesztése, nyelvi rendezés: melynek célja a szintaktikai fejlettségnek megfelelő mondat szerkezetek gyakorlása kérdések segítségével, majd anélkül analógiás mondatokkal, melyekben nemcsak a mondatban szereplő mondatrészek, a szavakhoz illesztett toldalékok, hanem azok sorrendje is azonos. Erre példaként a bemutatott képanyaghoz kapcsolódóan a következő kérdéseknek megfelelő képeket választja ki és teszi egymás alá a gyermek: *mi lobog? mi úszik? mi zakatol? mi ugrál? mi ég? ki játszik? mi mászik?* Ezt követően a gyermek el is mondja a kérdések alapján alkotható tömondatokat. A következő kérdéssorra adott képes választ a gyermek az előző oszlop képei mellé teszi: *hol lobog a zászló? hol úszik a csónak? hol zakatol a vonat? hol ugrál a majom? hol ég a gyertya? hol játszik a focista? hol mászik a sündisznó?* Ezután a gyermek analógiásan alkot a képek segítségével helyhatározóval bővített mondatokat, melyben a helyhatározó a „*hol? min?*” kérdésre válaszol. A képpárokkal memóriajáték is játszható. Amennyiben a gyermekek számára a helyhatározók tanulása nehézséget okoz, tárgyakkal, illetve különböző helyekre rakott képekkel előkészíthető a gyakorlás – természetesen a toldalékok analógiájára figyelve.

Hasonlóan a mondatértés fejlesztését célozza a képek megtalálása meghatározás alapján („Mire gondoltam?” játék), melyben differenciálásra ad lehetőséget a meghatározás nyelvi vagy ismeretekre vonatkozó bonyolultsága. A nyelvi szempontból kiemelkedő gyermekek maguk is megpróbálkoznak egy-egy fogalom körülírásával a tárgy vagy élőlény nevének kimondása nélkül.

A mondatemlékezet és a mondatalkotás ügyesítésére játszható mondatpiramis, például *A majom ugrál. Az ügyes majom ugrál. Az ügyes majom a fán ugrál. Az ügyes majom a magas fán ugrál. Az ügyes majom a magas fán ugrál a szigeten.* Alkotható a, tárgynevekkel mondatot bővítő lánc, például *Elmentünk a játszótérre, és vittünk magunkkal botot. Elmentünk a játszótérre, és vittünk magunkkal botot és salátát. Elmentünk a játszótérre, és vittünk magunkkal botot, salátát és csónakot.*

A összetett mondatok alkotásának gyakorlása is analógiásan történik azonos kötőszó mentén mondatbefejezéssel, figyelve itt is a fokozatosság elvére. A mellérendelő, egyszerűbb logikai kapcsolatot jelentő kötőszavak (*hogy, mert, ha, ezért*) könnyebb, az alárendelő mondatok alkotása és megértése sokkal bonyolultabb feladat. Az utóbbi akár képkiválasztással is előkészíthető. Ehhez például a 2. és 3. ábra képei közül kell kiválasztani a mondatnak megfelelőt:

Anya azt a kancsót keresi, amin egy citrom van.

1. ábra

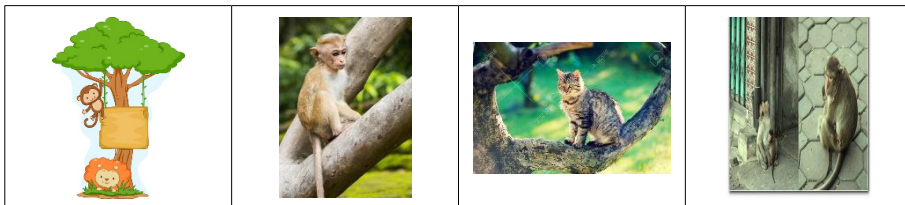
Mondatértés fejlesztése



Peti látta a fát, amin a majom ült.

2. ábra

Mondatértés fejlesztése



Egyszerű és összetett mondatok értésének gyakorlására egyaránt alkalmas az igaz-hamis állításokról hozott döntés, a hamis állítások igazzá tétele.

A fonológiai tudatosság fejleszthető *rímkereséssel*, eleinte akár kevesebb, négy-öt képet használva a rímelő, és szemantikailag, pragmatikailag is a versbe illő szó keresésével (például *Háborog a víze a tónak, nincs is kint most rajta A cukrász maga hozta, elkészült a*).

A *szövegalkotás gyakorlására* egyrészt a közös mese alkotása a képek felhasználásával, másrészt a képekhez tematikailag tartozó képtörténetek elmesélése nyújt alkalmat.

A képanyagokba könnyedén beépíthetők azok a fogalmak, amik egy-egy óvodai tematikai egységhez tartoznak (például évszakok, ünnepkörök), természetesen ügyelve arra, hogy sok azonos fogalomkörhöz tartozó tárgy nevének megtanulása a homogén gátlás jelenségre miatt kevésbé eredményes, így képanyagonként nem javasolt 2–4 kapcsolódó fogalomnál többet beépíteni.

A képanyagok segítségével a felsorolt területek könnyedén fejleszthetők, aktuális fejlettségi szintjük monitorozható, biztosítva ezzel azt, hogy a gyermekek szókincse bővüljön, szótanulási és szókincsaktivizálási technikára tegyenek szert, mondatalkotásuk pontosabbá váljon, figyelmük, koncentrációjuk, emlékezetük, értésük, fonológiai tudatosságuk fejlődjön, így csökkentve az írott nyelv elsajátításában a nehézségek kockázatát.

Irodalom

- Adamikné Jászó, A (2006). *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó.
- Blomert, L. & Csépe, V. (2012). Az olvasástanulás és -mérés pszichológiai alapjai. In Csapó, B. & Csépe, V. (Eds.), *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez* (pp. 17–86). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Fehérné Kovács, Zs., Kas, B. & Sósne Pintye, M. (2019). Szempontok a nyelv-és beszédfejlődési zavarok szűréséhez és állapotmegismeréséhez. In Csepregi, A. (Ed.), *Ajánlások a fejlődési zavarok és az érzékszervi fogyatékoságok szűréséhez, állapot-megismeréséhez* (pp. 147–214). Családbarát Ország Nonprofit Kft.
- Gósy, M. (2000). *A hallástól a tanulásig*. Nikol Kht.
- Józsa, K. & Steklács, J. (2009). Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, 109(4), 365–397.
- Juhász, V., Kálló, V. & Radics, M. (2019). *Anyanyelvi nevelés, írás-olvasás előkészítés óvodás- és kisiskoláskorban*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Kas, B. Lőrík, J., Molnárné Bogáth, R., Szabóné Vékony, A. & Szatmáriné Mályi, N. (2012). *SZÓL-E? Szűrőeljárás az óvodáskori logopédiai ellátáshoz. Útmutató*. Logotech.
- Meixner, I. (1995). *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola.
- Nagy, J. (2006). Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. In Józsa, K. (Ed.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp. 17–42). Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Ranschburg, P. (1939). *Az emberi tévedések törvényszerűségei*. Novák Rudolf és Társa.



Sipos, Zs

Meixner's methodology in mother tongue development

Developing the language skills underpinning the acquisition of written language is one of the keys to a successful start to school. Meixner's methodology offers a way of doing this, which can be linked to the objectives, tasks and major themes of the educational plan, and which takes into account the linguistic specificities of the child or group. The language material presented in the study offers opportunities for play not only in order to expand active and passive vocabulary and activate vocabulary, but also to develop other important skills and abilities, such as word and sentence memory, attention, phonological awareness, and focusing on sentence comprehension and sentence production. The language material presented in the study is a model on the basis of which, by means of a variety of tools, a conscious structuring of the language material can be used to focus on strengthening verballity, whether or not some children deviate from the age-related language features expected on the basis of age as a result of atypical development or an unfavourable literacy environment.

Keywords: language development, vocabulary, Meixner method



Sipos Zsóka: <https://orcid.org/0000-0003-1981-5405>



A TÓK TÉR, az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar teljesítményértékelési rendszerének fejlesztési folyamata

Lénárd András, Márkus Éva, Svraka Bernadett

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar

Bevezetés

Egy teljesítményértékelő rendszer kidolgozásának igénye nem először fogalmazódik meg az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán. Régóta kívánatos egy olyan teljesítményértékelési rendszer használata, mely alkalmas az oktatók és a kari dolgozók munkájának minőségi megítélésére, a fejlesztési lehetőségek feltérképezésére és nem utolsó sorban a minőségi munkára történő motivációra. Külön specialitása a kari teljesítményértékelési rendszerek kidolgozásának az a tény, hogy a pedagógusképzésben az értékelés, azon belül a tanulók teljesítmények értékelése a pedagógusképzés ismeretrendszerének szerves részét képezi, ugyanis a pedagógus megfelelő, értékeléssel kapcsolatos szaktudással kell, hogy rendelkezzen. Ebből kifolyólag is természetes, hogy a kari minőségfejlesztés részeként egyaránt alkalmazzunk hasonló alapelveket. Az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar oktatóit-dolgozóit értékelő módszere a kidolgozás fázisában a TÓK TÉR (Tanító- és Óvóképző Kar Teljesítményértékelési Rendszere) nevet kapta, a módszertan kidolgozásának folyamatát és eredményeit mutatja be a tanulmány.

A teljesítményértékelő rendszer kidolgozásának indokai az ELTE TÓK-on

A teljesítményértékelő rendszer kidolgozásának új lendületet az ELTE minőségfejlesztési stratégiája adott, amely dokumentum fő célként fogalmazza meg az egyetemi rangsorokban való előrelépést, mivel a különféle egyetemi rangsorok mindegyike minőségi szempontok alapján készül (van Vught & Ziegele, 2011, Rauhvargers, 2013; Hazelkorn et al., 2014; Fábri, 2016). Célravezetőnek tűnik, hogy ezen elveket az oktatók értékelésébe, valamint önértékelési mechanizmusaiba beépítsük, hosszabb távon rangsorbeli előrelépést,

rövidebb távon az oktatói munka viszonylagosan gyors minőségi fejlesztését várjuk ezektől a rendszerektől. Egyrészt a rangsorbeli előrelépés következményeként, másrészt már rövidebb távon a rekrutáció folyamatában közvetett célként megfogalmazódik a hallgatói elégedettség növelése, illetve a felvételi arányszámok emelkedése. A kari értékelési rendszer kidolgozásának nem célja az elégtelen oktatói teljesítmény azonnali szankcionálása, illetve teljesítménybeli mutatók alapján rangsor felállítása a kari oktatók és dolgozók között. Természetes, hogy az alacsony szintű oktatói teljesítményeknek ki kell tűnniük egy jól működő értékelési rendszer alkalmazásának következményeként, azonban szankciók helyett az önfejlesztés lehetőségét kell kínálnunk ezen munkatársaknak. Rendkívül fontos, hogy az elsődleges cél nem valamilyen munkajogi lépés, illetve javadalmazási kategóriák megállapítása, hanem azon minőségi mutatók fejlesztése, melyek később teszik lehetővé az anyagi jutalmazás, ellentételezés különféle formáit, a kiválóság honorálásának egyéb lehetőségét (például a kari, egyetemi, állami kitüntetések, egyéb elismerések odaítélését).

A TÓK TÉR célja

Ebből adódóan tehát egy korszerű teljesítményértékelési rendszer nem az elrettentés, hanem a támogatás és az önfejlesztés lehetőségeit hordozza magában. Rendkívül fontos, hogy a dolgozó teljesítményét egyrészt önmagához mérje, de megmutassa azokat a kritériumokat, amelyek alapján előrelépést érhet majd el (például előmeneteli stratégiák kari és egyetemi rendszere, összhangban a Felsőoktatási Törvénnyel). Ezek a kritériumok előre jelzik, illetve megmutatják a kari fejlesztési irányokat is, hiszen ezek egy részét intézményi szinten szükséges ahhoz deklarálni, hogy a dolgozói értékelésekben jól kivehető módon pozitív irányba mozduljanak el.

Az értékelő rendszerek kidolgozásának több útja is lehetséges: egy ilyen sok korból álló egyetem esetén, mint az ELTE, egyik lehetőség egy központi, minden karra érvényes értékelési rendszer kidolgozása, másik útként a kari autonómia biztosítása és a kari specifikumok figyelembevétele kínálkozik. Az ELTE Karai eltérő habitussal rendelkeznek, a minőségi kritériumok nagyban függenek az adott szakok jellegzetességeitől, szaktudományos háttérétől, a nemzetközi tudományos életben betöltött szerepüktől, tudománpolitikai trendektől, illetve azon szakspecifikus kritériumoktól, melyek az értékelési rendszer részét képezhetik (további szempontokról, tapasztalatokról lásd például: Loukkola, & Morais 2015; Wawak et al., 2020).

A kari teljesítményértékelő rendszerek kidolgozásának lehetőségei, szabványos értékelőrendszerek

Bizonyos egyetemi irányvonalak és szempontok betartásával a legkézenfekvőbb egy, a kari specifikumokhoz igazodó teljesítményértékelési rendszer ki-

dolgozása. A törekvések nagy mozgásteret biztosítottak az egyes karok számára, az egyetemi szintű elvárás lényegében egy kari teljesítményértékelési rendszer meglétére vonatkozott.

Az értékelési rendszerek kidolgozása során az egyes karok különböző utakat követtek, vezérelvként az egyetemi rangsorokban történő előrelépést, a hatékonyságot és az oktatás általános minőségének a növelését, esetenként a hallgatói létszámok emelését célozták, az összegyetemi minőségfejlesztési stratégia részeként. Kézenfekvő megoldásnak tűnhet valamely már meglévő, a gyakorlatban is bevált, széles körben alkalmazott minőségbiztosítási rendszer alkalmazása.

Az egyik legelterjedtebb ipari minőségbiztosítási rendszer az International Organization for Standardization (ISO, 2021), mely leginkább a szervezet által kiadott szabványrendszer¹ jelöli a szaknyelvben, mintsem magát a szervezetet. Egy jól körülírható, statikus követelményrendszerre épül, melynek fókuszában az adott, szabványosított minőségi mutatóknak történő megfelelés áll. A folyamat végén egy auditáló eljárás végeredményeként létrejövő tanúsítvány igazolja a megfelelőséget, mely számos ipari és piaci folyamat előfeltétele. Az ISO jellegénél és létrejöttének céljaiból kiindulva elsősorban ipari szabvány, az oktatásban, különösen a felsőoktatásban történő alkalmazhatósága emiatt erősen korlátozott.

Egyetemi szinten megfogalmazódott, legalábbis az alapelvek kialakítása során alkalmazva, a Total Quality Management² (TQM) rendszerének – beemelése a folyamatba. Az eredeti rendszer az 1980-as évektől datálódik, az egyesült államokbeli bevezetés célja eredetileg ipari folyamatok monitorozása, a vevőelégedettség elérése volt. A rendszer elsősorban folyamatokat és nem végeredményt vizsgál. A működés tekintetében az adott szervezet teljes egészére tekint, az elérni kívánt minőséget össz-szervezeti érdekként írja le. Alapvetően a bizalomra épít, nem a félelemre és a szankciókra. Magában hordozza a javítás, korrekció lehetőségét, érdekeltté téve abban a résztvevők teljes körét. Intézkedéseként cselekvéseket fogalmaz meg, melyek között kiemelkedő szerepet szán az önfejlesztésnek, a tanulásnak és a szervezeten belüli továbbképzéseknek. Igyekszik javítani az adott szervezet működési mechanizmusait, a csoportok, csapatok működését. Működése nem auditív jellegű, az önértékelésre, nem pedig külső résztvevők által történő minősítésre, illetve kritériumellenőrzésre épül (Deming, 1993).

Nagyon lényeges, és a TQM legfőbb ismértét jelenti, hogy ez a rendszer nem statikus eredménycélokat határoz meg, hanem követelményrendszere dinamikus, legfőbb szempontja maga a minőségfejlesztési folyamat, nem a kész eredmény. A TQM alapelvei a fenti összegzés értelmében jól hasznosíthatók a felsőoktatás terén, különös tekintettel a folyamatelvésségre és a támo-

¹ Iso.org

² TQM = teljes körű minőségirányítás <https://asq.org/quality-resources/total-quality-management>

gató attitűdre. Fontos azonban az alapelveket -mivel a TQM nem zárt, statikus szabványrendszer- az adott intézményre hangolni, s ezen elvek alapján kidolgozni a kari teljesítményértékelés rendszerét, mely tekintettel a TQM létrejöttének eredeti céljaira, csak kompromisszumokkal tekinthető TQM-alapúnak.

A TÓK kari specifikumai, az TÓK TÉR fejlesztésének kritikus pontjai

Az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának oktatói-dolgozói értékelő metódusa, mely a kidolgozás fázisában a TÓK TÉR (Tanító- és Óvóképző Kar Teljesítményértékelési Rendszere) nevet kapta, számos, a tanító-, óvó- és kisgyermeknevelő képzés jellegéből adódó nehézséget, kérdést vet fel.

Az oktatói teljesítmények értékelése során az egyik tisztázandó kérdéskör az oktatási és a kutatási tevékenységek súlyával, egymáshoz képesti arányával kapcsolatos. A fentebb vázolt összegyűjtési célokból kiindulva a tudományometriai mutatók szerepe a rangsorok szempontjából jóval meghaladja az oktatással kapcsolatos mutatókét. A hazai és nemzetközi példákat elemezve látható, hogy igen sok felsőoktatási intézményben a nemzetközi publikációk súlya, minősége és mennyisége adja az értékelés fő sodorvonalát. A Tanító- és Óvóképző Kar nem tartja szerencsésnek az oktatás és a kutatás-publikálás ilyen mértékű szétválasztását. Az oktatási tevékenység a pedagógusképzés jellegéből következően nem kizárólag a képzési célok elérésének eszköze, hanem a pályaszocializáció része és egyben mintául is szolgál mind tartalmi, módszertani, mind emocionális megközelítésben a leendő pedagógiai tevékenységekhez. A munkaerőpiaci elvárások, a felnövekvő generációk mindenképp felett álló érdekei is azt kívánják, hogy a leendő pedagógusok minőségi oktatásban részesüljenek. Ebből következően nem lenne szerencsés a kategorikus kutatói és oktatói elkülönülés. A kizárólag rangsorbeli eredményeket szem előtt tartó megközelítés a publikációs teljesítményeket az oktatási tevékenység fölé helyezi, az oktatókat leginkább a publikálásra motiválva. Bár tisztában vagyunk az eltérő oktatói habitusok létezésével, fő alapelvként a két terület egyensúlyát fogalmazzuk meg a TÓK TÉR fejlesztése során.

Mivel a kisgyermekkorú nevelés legfőbb ismérve a komplexitás, az ELTE TÓK-on folyó munka igen sok tudományterületet (pedagógia-pszichológia, társadalomtudományok, digitális kultúra, természettudományok, anyanyelv-irodalom, idegen nyelvek, testnevelés és egészségfejlesztés) ölel fel, valamint több művészeti ágat is érint (vizuális nevelés, ének-zenei nevelés, tárgy-kultúra, tánc, színház és dráma), emiatt igen nehezen standardizálhatók az értékelési szempontok. Különösen nehéz az eltérő jellegű művészeti teljesítmények értékelése, összehasonlítása, publikációként történő besorolása.

További nehézségként jelentkezett a különböző tudományterületeken születő publikációk iránti nemzetközi érdeklődés, közlési szándék, kutatócsoportok együttműködés létrejöttével kapcsolatos nehézségeinek eltérő volta

is. A Kar működése és külső megítélése szempontjából igen fontos a szakmai közéletben történő részvétel. Ennek a tevékenységnek az egyes formái is nehezen skálázhatók, hasonlíthatók össze a tudományos és oktatási tevékenységekkel. A köznevelés számára létrehozott, és annak igen sok résztvevője (pedagógus-tanuló-szülő) által használt publikációk (kézikönyv, tankönyv, feladatgyűjtemény, módszertani útmutató stb.) tudományometriai mutatói igen alacsonyak, ám fejlesztésük igényes tudományos bázisai éppen a pedagógusképző felsőoktatási intézmények. Ezt az ellentmondást is fel kellett oldanunk a TÓK TÉR fejlesztése során.

Az Egyetem és a Kar működése szempontjából kiemelkedő jelentőségű a pályázati tevékenység, ám ez a feladat igen időigényes, sok időt von el például a publikálástól, oktatásfejlesztéstől. Az innovációs tevékenységek is igen fontosak, hiszen összegytemi szinten kiemelt célként fogalmazódik meg az iparral, társadalommal való kapcsolattartás, a közös fejlesztő tevékenység. A digitális oktatás hangsúlyosabbá válásával számos oktatástechnológiai innováció jelent meg a Karon, melyek TÓK TÉR-be történő betagozása is sok egyeztetést és mérlegelést kívánt. A fenti problémaköröket a teljesség igénye nélkül érintve láthatóvá vált, hogy kész, licencelhető, vagy szabadon átvethető minőségbiztosítási-teljesítményértékelési rendszer nem áll rendelkezésre az ELTE TÓK vonatkozásában, ezért azt helyi szinten volt szükséges – kari összefogással, a munkatársak széles körű bevonásával – kialakítani.

A TÓK TÉR fejlesztésével kapcsolatos egyeztetések

A TÓK TÉR fejlesztésének ütemezése a már bemutatott problémák, dilemmák miatt körültekintő tervezést igényelt. Legfőbb alapelv volt, hogy ne csak a teljesítményértékelő rendszer alkalmazása, hanem annak létrehozása is az együttműködésen, konszenzuskeresésen alapuljon és az érintettek mind szélesebb körét bevonjuk a munkába. Emiatt a Kar minőségfejlesztésért felelős szakemberei, építve az ELTE minőségfejlesztési stratégiájának irányvonalaira és a TQM filozófiájára, valamint a TÓK Tudományos Bizottságának oktatói előmenetellel kapcsolatos előzetes javaslataira, az ELTE Stratégiai Adatbázisának kategóriáira és súlypontjaira, az oktatók hallgatói értékelésének (OHV) riportjaira, elsőként az értékelés részterületeit körvonalazták. Az egyes részterületek kialakítására egy alapjavaslat készült, melyet az ELTE TÓK adott területeken kompetens bizottságai finomítottak. Ennek során az alapjavaslatot a bizottsági tagok tanszéki keretek között áttekintették, majd az adott bizottság megvitatta. Az egész rendszert mint minőségfejlesztési eszközt a kari Minőségfejlesztési Bizottság vizsgálta és korrigálta. Ez a bizottság minden részterületet áttekintett, megfeleltetett az egyetemi és kari minőségcéloknak, és összhangba hozta a kari *Minőségfejlesztési Stratégiával*.

A kari Tudományos Bizottság a tudományometriai elemeket, a publikációk kategorizálását és a beszámítható, határterületi produktumokat, művészeti tevékenységet tekintette át, rendezte egységes alrendszerre. A kari

Oktatási Bizottság az oktatással, óraszámok beszámításával és egyéb, órai keretbe nem illeszthető oktatási tevékenységekkel, innovációkkal foglalkozott. A nemzetköziesítés az egyik fő szempontja az ELTE minőségfejlesztési stratégiájának, valamint az egyetemi rangsorok szempontjából is az egyik kulcstényező. Ebből a szempontból a kari Nemzetközi Bizottság vizsgálta, korrigálta, valamint kiegészítette a TÓK TÉR alapkoncepcióját.

Az elkészült, korrigált anyagok több körös egyeztetésen estek át, a bizottságok által elkészített első verziókat a TÓK vezetőtestületei tekintették át, majd egy végső, összdolgozói fórumon is mód nyílt a javaslatok megtételére, a korrekcióra, melyet a készítőik beemeltek az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának Kari Tanácsa elé kerülő előterjesztésbe.

A bevezetés ütemezése

Az elfogadott rendszer elsőként önként jelentkező oktatók részvételével pilotjelleggel kerül kipróbálásra. Ekkor történik meg a kapott pontszámok realizálása és a rendszer finomhangolása, figyelembe véve az arányokat és a használat közben felmerülő problémákat, majd a Felsőoktatás Törvénnyel összhangban megtörténik az egyes munkakörökhöz és beosztásokhoz tartozó sztenderdek meghatározása, melyek segítségével az értékelés folyamata a gyakorlatban is kivitelezhetővé válik. Az adatok forrása nagyrészt a Stratégiai Adatbázis, amely közvetve tartalmazza az MTMT2 publikációs adatait és a Neptun-adatokat is, másrészt a dolgozók által szolgáltatott adatok összessége. Közbülső lépésként tanszékvezetői kontroll, illetve esetenként egyeztetés válik szükségessé.

Amint az a TQM filozófiájából is következik, a kapott értékek, eredmények elsősorban az önfejlesztést szolgálják majd, alapot adnak egy, a tanszékvezetővel együtt megalkotott önfejlesztési tervnek. A TÓK TÉR nem szankcionáló jelleggel, hanem a minőségfejlesztés egyik fontos részterületeként működik majd. Már a fejlesztési stádiumban tisztában vagyunk vele, hogy a rendszer folyamatos korrekciót igényel majd, mely minden esetben az érintettek bevonásával történik.

A TÓK TÉR tervezésének folyamata

Az oktatói (egyéni) szintű értékelési technikáknak több csoportja különböztethető meg. Az elemző technikák kritériumrendszert állítanak fel, míg az átfogó módszerek általános irányelvek alapján értékelik a teljesítményt (Armstrong & Murlis, 2005). Esetünkben egy olyan kombinált indikátorrendszert működtetünk, amely ezen technikák együttes alkalmazását igényli. Egyrészt az indikátorok mentén számítjuk a teljesítmény pontszámát az adott tevékenységcsoportokban való közreműködés és produktum alapján, másrészt egy normarendszert próbálunk működtetni egy minimum elvárt teljesítmény és kiemelkedő teljesítmények kategóriarendszerében (kritikus esetek módszere

és osztályozóskála). Emellett egy speciális célközpontú vezetésmódszert is alkalmazunk, melyben az egységvezető az értékelési időszak kezdetén beszélget az alkalmazottal arról, hogy milyen célokat tűz ki maga elé az elkövetkező értékelési ciklus elején, illetve együtt elemzik a célok teljesülését annak végén.

A formális értékelés vége, hogy az oktatót egy-egy teljesítménykategóriába soroljuk. Fontos hangsúlyozni, hogy nem szeretnénk az oktatók teljesítményét egymáshoz viszonyítani. Nem is kényszerített szétosztásról beszélünk, elsődleges célunk, hogy oktatóink a saját teljesítményük alapján a legjobb besorolásba kerüljenek. A fejlődési folyamatok támogatottak (lásd dékáni interjúk intézkedései, tervezett fejlesztései). Így az oktató saját korábbi teljesítményéhez mért fejlődése jól nyomon követhető, a teljesítményértékelés a fent említett TQM-rendszer szellemiségét tükrözi, valamint kapcsolódik az ELTE Intézményfejlesztési Tervéhez.

A megalkotott szabályzat célja, hogy meghatározza az ELTE TÓK-on a teljesítményértékelés

- céljának,
- feladatainak,
- a teljesítmény mérésének és értékelésének szabályait, mégpedig a Kar sajátosságainak figyelembevételével.

Egyben útmutatásul szolgál az ELTE TÓK oktatói és vezetői számára a teljesítményértékelés

- feladatairól,
- ennek sikeres kivitelezési stratégiáiról,
- szervezeti hasznosulásáról.

Fontos, hogy

- a teljesítményértékelésben minden alkalmazott részvétele kötelező érvényű legyen,
- az egyéni célokat összehangolja a szervezeti célokkal,
- az elvárt eredmények a munkaköri követelményeken alapuljanak,
- a kritikus események mindig rögzítésre kerüljenek,
- az értékelés felülvizsgálatának lehetőségét biztosítani kell. A TÉR monitorozása és a szükséges korrekciók elvégzése a rendszer része (egy év pilotprogram), a visszacsatolás szerves része legyen,
- a TÉR működésének kipróbálása után megfogalmazódhat újabb teljesítménysáv(ok) bevezetése is.

Intézményi háttér

Az értékelési rendszerünk kidolgozását számos előzmény és abból adódó elvárás indikálta:

Az évértékelő dékáni beszélgetések³ (1. ábra) segítségével jól látható

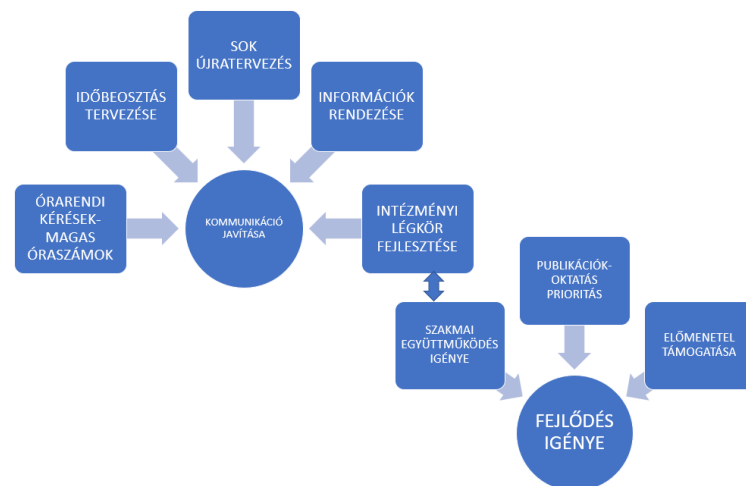
- a munkavállalók, szervezeti egységek és a szervezet egészének teljesítménye,

³ <https://www.tok.elte.hu/minosegfejlesztes>

- a kar emberi erőforrásai, tartalékai,
- belső erősségei és fejlesztendő területei,
- a karriertervek miként válhatnak motivációs bázissá,
- a szervezeti célok alakulása,
- az eredményesség növelésének lehetősége.

1. ábra

Az éértékelő interjúk főbb csomópontjai



A másik előzmény a 2021. évi *ELTE Munkatársi igény- és elégedettségfelmérés* ELTE TÓK oktató adatainak feldolgozása⁴. Bizonyos pontokon elindult az azonnali intézkedés, más esetekben a teljesítményértékelés fog az intézkedéseket igénylő beavatkozásokra iránymutatásul szolgálni.

Jogi háttér

Az oktatói teljesítményértékelésnek számos törvény és rendelet szolgált keretet, aminek betartását kötelező érvényűnek tekintettük, és az elvárásoknál figyelembe vettük:

- 1992. évi XXXIII. törvény a közalkalmazottak jogállásáról⁵
- a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény (Nftv.) rendelkezései (24-35 §)⁶,
- 395/2015. (XII. 12.) Korm. rendelet a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény felsőoktatásban való végrehajtásáról és a fel-

⁴ <https://www.tok.elte.hu/minosegfejlesztes>

⁵ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99200033.tv>

⁶ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100204.tv>

- sőoktatási intézményben való foglalkoztatás egyes kérdéseiről⁷, továbbá
- ELTE SzMSz III. kötet Foglalkoztatási és követelményrendszer⁸
 - ELTE SzMSz III. 2. melléklet Értékelési lapok a) az egyetem oktató dolgozói részére⁶

FKR 2/a. sz. melléklet⁹ Oktató-kutatói munkakörben foglalkoztatottak értékelési (minősítési) lapja (Kjt. 1. sz. melléklet, Vhr. 5. §)

- ELTE IFT¹⁰
- ELTE TÓK SzMSz¹¹
- ELTE Minőségirányítási Kézikönyv¹²
- ELTE Minőségfejlesztési Program¹³
- ELT TÓK Kari Előmeneteli Stratégia¹⁴
- ELTE TÓK Minőségfejlesztési Stratégia¹⁵

Törekvések, célok

Az ELTE TÓK elsődleges céljai:

- Az egyéni tudományos előmenetel segítése, támogatása (például doktori fokozatszerzés, habilitáció, akadémiai doktori cím);
- a tudományos és oktatási tevékenység értékelése: visszacsatolást szolgáltatson a Kar vezetői számára a minőségi oktatás, kutatásfejlesztés és nemzetközi versenyképesség fokozása kapcsán alkalmazott megközelítések, megoldások és módszerek vonatkozásában;
- az oktatók közötti terhelési különbségek kiegyenlítése;
- a munkatársak eredményeinek, teljesítményének ösztönzése;
- a nemzetközi oktatási és kutatási tevékenységek, valamint a nemzetközi publikációs törekvések kiemelt támogatása;
- az ELTE Stratégiai Adatbázisával való összehangolás;
- a minőségértékelés és a minőség alapú vezetés megvalósítása.

A Teljesítményértékelés (TÓK TÉR) hatálya

⁷ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1500395.kor>

⁸ <https://www.elte.hu/dokumentumok/szmsz>

⁹ Számozása a XL/2015. (III. 23.) Szen. sz. határozattal elfogadott, 2015. április 15. napjától hatályos Foglalkoztatási Követelményrendszer alapján módosítva.

¹⁰ https://www.elte.hu/dstore/document/7002/ELTE_IFT_2021-2024.pdf

¹¹ https://www.tok.elte.hu/dstore/document/1548/tok_szmsz_20201109.pdf

¹² https://www.elte.hu/dstore/document/1927/ELTE_Minosegiranayitasi_Kezikonyv_200518.pdf

¹³ https://www.elte.hu/file/ELTE_MF_program.pdf

¹⁴ https://www.tok.elte.hu/dstore/document/1759/kari_elomeneteli_strategia.pdf

¹⁵ https://www.tok.elte.hu/dstore/document/2184/Az%20ELTE%20T%C3%93K%20min%C5%91s%C3%A9gfejleszt%C3%A9si%20strat%C3%A9gi%C3%A1j%C3%A1nak%20tervez%C3%A9se%202021-24_v6.0%20KT%20hat%C3%A1rozattal.pdf

- A TÓK TÉR személyi hatálya kiterjed minden oktató és kutató közalkalmazottra.
- A rész munkaidőben alkalmazott munkatársaktól elvárt teljesítmény a munkaidejével arányos.
- Az értékelésnek vannak évente ismétlődő elemei, és ezek átlaga adja ki az értékelési ciklus (5 év) átlagát.
- Újonnan kinevezett oktatónak vagy kutatónak, akinek a jogviszonya a tanév során kezdődik, a teljesítménye a következő tanévtől kerül értékelésre. Akinek a teljesítményértékelésre meghatározott ciklusban változik meg a munkaköre, a teljesítménye az adott tanév kezdetekor fennálló munkaköre szerint kerül értékelésre.
- Az oktatói teljesítmény csak teljes tanév vonatkozásában mérhető. Amikor az oktatói tevékenység szünetel (például tartós betegség, fizetés nélküli szabadság időtartama, GYED) a tevékenység nem értékelhető.
- A TÓK TÉR tárgyi hatálya a következő tevékenységekre terjed ki:
 - a) oktatási tevékenység,
 - b) tudományos/kutatói/művészeti tevékenység,
 - c) egyetemi, akadémiai szférában betöltött közéleti tevékenység,
 - d) tehetséggondozás,
 - e) pedagógiai hozzáadott érték.
- A kutatói munkakörben alkalmazott közalkalmazottak teljesítményértékelése kapcsán a TÓK TÉR-nek az oktatói tevékenységre vonatkozó kötelező minimuma nem alkalmazandó, de amennyiben oktatási tevékenységet is végez, az ehhez rendelt pontszámok az összteljesítményébe beszámítandók.
- Egyéb munkakörök, felelősségvállalások (szakfelelős, szakirány felelős, szakigazgató, specializáció felelős, gyakorlati képzés koordinátora, bizottsági elnökség, bizottsági tagság, tanácstagság, tématerületi koordináció, továbbképzés vezető) indikátorok mentén értékelendők és pontértékűek. A pontos feladatkör-leírások folyamatban vannak, ezeknek a pilot szolgálat alapot.

A TÓK Teljesítményértékelés (TÓK TÉR) alapelvei

- A TÓK TÉR az oktatói, kutatói teljesítményeket értékeli.
- A teljesítmény minden akadémiai év végén értékelendő az indikátoroknak (objektív szempontrendszer) megfelelő pontszám kialakításával.
- Egy értékelési ciklus (5 év) végén összpontszám számítandó, melyet egy motivációs beszélgetés követ a szervezeti egység vezetőjével, és önfejlesztési tervet kell írni a következő értékelési ciklusra.
- Tudományterületenként – a publikálhatósági sajátosságok miatt – szükségessé válhat a differenciálás. Egyéni tudományterületi szempontrendszer válhat szükségessé (fokozatszerzési követelmények válhatnak iránymutatóvá).

- Az oktatói teljesítményértékelés eredményét figyelembe kell venni az oktatókat érintő személyi döntéseknél (például vezetői megbízás, kinevezés, előléptetés, kitüntetés, jutalmazás).

A teljesítményértékelés lebonyolítása a pilot során szerzett tapasztalatok alapján finomhangolt TÓK TÉR-rel

A teljesítményértékelés menete minden naptári évben és minden értékelési ciklusban az intézkedésekhez és azokhoz rendelt határidőkhöz igazodik:

Minden naptári évben	
Intézkedés	Határidő
Az oktató kitölti a teljesítményértékelési adatlapot. Az oktató önértékelést készít.	január 15.
Az egységvezető jóváhagyja az egységhez tartozó oktatók teljesítményértékelési adatait.	január 31.
Az összesített pontszámítást a stratégiai-, az oktatási dékán-helyettes és a minőségirányítási megbízott végzi. Javaslatot tesznek a dékáni vezetésnek a teljesítményértékelés végleges pontszámát illetően.	február 28.
A Dékáni Hivatal az eredményeket megküldi az értékelt oktatóknak és az egységvezetőnek. (Az értékelt 15 napon belül észrevételt tehet, melyet a dékán 30 napon belül felülvizsgál.) A keletkezett dokumentumokat a meglévő keretrendszerekben tároljuk. (Európai Parlament és a Tanács (EU) 2016/679 számú, a természetes személyeknek a személyes adatok kezelése tekintetében történő védelméről)	március 1.

Az értékelés eredményeinek figyelembevétele, például kitüntetések, elismerések odaítélése során, a személyes szakmai fejlődés elősegítésének érdekében.

Minden értékelési ciklusban (ötödik naptári évben)	
Intézkedés	Határidő
Az értékelési ciklus pontértékeinek összesítése és az oktató-kutatói munkakörben foglalkoztatottak értékelési (minősítési) lapjának kitöltése (FKR 2/a. sz. melléklet Oktató-kutatói munkakörben foglalkoztatottak értékelési (minősítési) lapja (Kjt. 1. sz. melléklet, Vhr. 5. §) (egységvezető) ezek alapján történik. A pontszámítást a stratégiai-, az oktatási dékán-helyettes és a minőségirányítási megbízott végzi.	február 28.
Az értékelt és az egységvezető értesítése az értékelési ciklus öszteljesítményéről.	március 1.

<p>A minősítésről szóló értesítés megküldését követő 14 napon belül az egységvezető például a <i>célközpontú vezetés</i> (Management by Objectives, MbO) (Belső továbbképzéssel biztosított az egységes módszertan alkalmazása) módszerét alkalmazva célkitűző beszélgetésre hívja az értékelt oktatót, amelyen értékeli az előző öt év teljesítményét, és közösen teljesítménycélokat határoznak meg az oktató számára a következő ciklusra (Armstrong & Murlis, 2005).</p>	<p>március 14.</p>
<p>Minden értékelt önfejlődési tervet ír az elkövetkezendő értékelési ciklusra, melyet a személyi anyagában tárolnak.</p>	<p>április 14.</p>
<p>A stratégia dékánhelyettes és a minőségirányítási megbízott összefoglalót készít a minőségfejlesztési ciklusról. Kari Tanács határozata a beszámoló elfogadásáról.</p>	<p>április (KT-hoz igazítva)</p>

Az értékelés eredményeinek figyelembevétele, például kitüntetések, elismerések odaítélése során, a személyes szakmai fejlődés elősegítésének érdekében.

Az eredmények értékelése

Az eredmények értékelésének besorolási alapját az oktató-kutatói munkakörben foglalkoztatottak értékelési (minősítési) lapja¹⁶ adja. Az egyes tevékenységcsoportok (a, b, c, d, e) összesített pontértékei adják az adott tanévben az értékelt egyéni pontszámát.

Tevékenységcsoportok:

- oktatási tevékenység,
- tudományos/kutatói/művészeti tevékenység,
- egyetemi, akadémiai szférában betöltött közéleti tevékenység,
- tehetség gondozás,
- pedagógiai hozzáadott érték.

Az értékelési ciklusok pontszámát az egymást követő évek (5 év) értékelési pontszámainak átlaga és az oktató-kutatói munkakörben foglalkoztatottak értékelési (minősítési) lapjának összpontszáma adja. Ez alapján az értékelési sávhatárok a következőképpen alakulnak:

¹⁶ FKR 2/a. sz. melléklet Oktató-kutatói munkakörben foglalkoztatottak értékelési (minősítési) lapja (Kjt. 1. sz. melléklet, Vhr. 5. §)

Kiemelkedően teljesített	Megfelelően teljesített	Kevésbé megfelelően teljesített	Nem teljesített
Az összpontszám (a, b, c, d, e) a minimumelvárás feletti, eléri a kiemelkedő szintet.	Az összpontszám (a, b, c) (d, e, lehetséges) a minimumelvárást eléri, vagy a feletti, de nem éri el a kevésbé megfelelő vagy kiemelkedő szintet.	Az összpontszám a (a, b, c) a minimumelvárás határértéken van minden tevékenységcsoportban	Az összpontszám a (a, b, c) minimumelvárás alatti minden tevékenységcsoportban.

A tevékenységcsoportok további területei:

- Oktatási tevékenység
 1. kontaktórák száma/hét
 2. hallgatók teljesítményének értékelése
 3. OHV-riportok
 4. záróvizsga, szakdolgozat, szigorlaton való részvétel (számszerűen megadva)
 5. egyéb megbízások
 6. oktatásfejlesztés

- Tudományos, kutatói tevékenység
 1. tudományos publikációk
 2. tananyagfejlesztés
 3. tudományos előadások
 4. alkotói és előadóművészeti teljesítmény
 5. tudománypromóció
 6. részvétel pályázatokban, projektekben, kutatócsoportok munkájában
 7. tudományszervezés
 8. részvétel tudományos eljárásban
 9. MTA/MMA tagság

- Egyetemi, akadémiai szférában betöltött közéleti tevékenység
 1. egyetemi, kari, intézeti és tanszéki feladatok/tagságok
 2. tudományos közélet
 3. nemzetköziesítés
 4. rekrutáció
 5. PR-tevékenység
 - Tehetséggondozás
 - Pedagógiai hozzáadott érték

Az egyéni értékeléseknek a munkakörönkénti elvárásoknak kell megfelelniük. Ehhez alapul az ELTE SZMSZ III. kötete szolgál. A munkakörönkénti pontozást akkor lehet meghatározni, ha az indikátorok pontértékei vég-

legesítve lettek. Ehhez pilotálás szükséges. Több – a Karra reprezentatív – munkakörönkénti pilot oktatói eredmény átlaga adja majd a munkakörönkénti minimum pontértéket az elvárt teljesítményhez és a kiemelkedő teljesítményhez. (1. táblázat)

1. táblázat

A munkakörönkénti értékelés táblázata

MUNKAKÖR			
Tevékenység	Elvárt követelmény	Egy naptári év elvárt pontszáma	Kiemelkedő teljesítmény pontszáma
Oktatás			
Tudomány			
Közélet			
Tehetség gondozás			
Pedagógiai hozzáadott érték			

A teljesítményértékelési eredmények és feladatok

A teljesítményértékelés első, pilot szakaszában a 2021. évi teljesítményeket alapul véve a teljesítménycsoportok mentén egyéni pontszámítás történik. Ezek kari átlagához – figyelembe véve oktató-kutatói munkakörben foglalkoztatottak értékelési (minősítési) lapjainak értékelési sávjait¹⁷ – történik a sávhatárok meghatározása. A pilot következő szakaszában – az ELTE SzMSZ III¹⁸-hoz igazodva – a teljesítménycsoportok kari átlagát figyelembe véve történik az elvárt követelmények meghatározása.

Ha egy értékelési tanévben a minősítés nem megfelelő, akkor az egységvezető célkitűző beszélgetésre hívja az értékeltet és intézkedési tervet írnak a következő évre, amelyről az értékelt egy év múlva beszámolni köteles. A kiemelkedő teljesítményértékelés szolgál alapul az előléptetések, a teljesítmény alapján történő juttatások, bér- és bérjellegű kifizetések, valamint a foglalkoztatást érintő döntések esetében.

Összegzés

Az ELTE Intézményfejlesztési Terve¹⁹ konkrét fejlesztési területeket fogalmaz meg. Ennek 3.2.8. pontja alapján „Az oktatói kiválóság növelése érdekében

¹⁷ FKR 2/a. sz. melléklet Oktató-kutatói munkakörben foglalkoztatottak értékelési (minősítési) lapja (Kjt. 1. sz. melléklet, Vhr. 5. §)

¹⁸ <https://www.elte.hu/dokumentumok/szmsz>

¹⁹ https://www.elte.hu/dstore/document/7002/ELTE_IFT_2021-2024.pdf

az oktatók/kutatók/munkatársak teljesítményközpontú előmeneteli rendszerének és kapcsolódóan a versenyképes bérezés feltételeinek megteremtése” alapvető célja az Egyetemnek. „Az Egyetem elkötelezett aziránt, hogy a fejlesztési időszakban kialakítja az oktatók/kutatók/munkatársak minőségi tevékenységét is figyelembe vevő teljesítményközpontú előmeneteli rendszerét és kapcsolódóan a versenyképes bérezés feltételeit. Ebben egyrészt igyekszik olyan központi elvárásokat és standardokat megfogalmazni, amelyek a kiváló és élenjáró kutatóegyetemi, valamint a legmagasabb színvonalú hallgatói képzést nyújtó egyetemi működéshez megfelelőek, és támogatják a humán erőforrás előmenetelét és megfelelő bérezését. A hatékonyság másrészt azonban azt is feltételezi, hogy a teljesítményközpontú előmenetel és bérezés szabályozása vegye figyelembe a kari/tudományterületi sajátosságokat, és ezek biztosítsák az Egyetem organikus fejlődését. A teljesítményközpontú előmeneteli rendszer és bérezés elveinek kialakítása során végül figyelembe veszi továbbá az Egyetem a várható egyetemfinanszírozási modellváltás számára leginkább megfelelő módozatát.” Ehhez a kihíváshoz az ELTE TÓK a fentiekben bemutatott teljesítményértékelési szabályzat alapján kíván hozzájárulni.

Arra törekszünk, hogy az oktatók szakmai, tudományos és művészeti teljesítményének objektív alapú mérésére és értékelésére kerüljön sor. Ezáltal átfogó képet kaphatunk az oktatás, a kutatás, a közéleti szerepvállalás és a tehetséggondozás Kari helyzetéről, és a Kartt illető pedagógiai hozzáadott érték kiemelt szerepéről. Az ELTE TÓK TÉR az Egyetemi Intézményfejlesztési és a Kari Stratégia céljaival összehangolva, annak keretrendszerében született, tekintettel a kari és egyéni célok fejlesztésére, azok gyakorlatorientált kialakítására, és a kar nemzetköziesítési törekvéseinek elősegítésére.

Irodalom

- Armstrong, M. & Murlis, H. (2005). *Javadalmazás-menedzsment*. KJK-Kerszöv.
- Deming, W. E. (1993), *The New Economics for Industry, Government, Education*. MIT-CAES.
- Fábri, Gy. (2016). *Az egyetem értéke. Felsőoktatási rangsorok és az egyetemi teljesítmény*. ELTE Eötvös Kiadó. http://www.eltereader.hu/media/2017/04/Az_Egyetem_Erteke_1-4_10_11.pdf (2022.02.17.)
- Hazelkorn, E., Loukkola, T. & Zhang, T. (2014). *Rankings in institutional strategies and processes: Impact or illusion?* European University Association (EUA). http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_RISP_Publication.pdf?sfvrsn=6, (2022.02.17.)
- Loukkola, T. & Morais, R. (2015). *EUA Members' Participation in U-Multirank: Experiences from the First Round*. European University Association (EUA). http://eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/EUA_UMR_Publication_web.sflb.ashx (2022.02.17.)

- Rauhvargers, A. (2013). *Global university rankings and their impact – Report II*. European University Association (EUA).http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_Global_University_Rankings_and_Their_Impact_-_Report_II.pdf?sfvrsn=2, (2022.02.17.) a rangsorok kialakításának szempontjai
- van Vught, F. & Ziegele, F. (2011, Eds.). *Design and Testing the Feasibility of a Multidimensional Global University Ranking – Final Report*. Consortium for Higher Education and Research Performance Assessment. http://ec.europa.eu/education/library/study/2011/multirank_en.pdf (2022.02.17.)
- Wawak, S., Rogala, P. & Dahlgaard-Park, S. M. (2020). Research trends in quality management in years 2000-2019. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 12(4), 417–433. <https://doi.org/10.1108/IJQSS-12-2019-0133>

Internetes források

- ISO 9001:2015 (en) Quality management system. [shttps://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9001:ed-5:v1:en](https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9001:ed-5:v1:en) (2022.02.17.)





Mesék és az érzelmi intelligencia fejlesztése kisgyermekkorban – Interjú Kerekes Valériával

Keresztesi Eszter

1. Kisgyermekkorban mindenki boldogan hallgatja a meséket szüleitől, nagyszüleitől. Önt mi indította arra, hogy a meséknél „maradjon”, hogy felnőtt korában is foglalkozzon velük? Minek köszönhető, hogy észrevette a mesék tanító, gyógyító hatását és fejleszteni kezdett velük?

Engem „mesei hármás út” vezetett erre az ösvényre. Hatalmas kincset kaptam az apai nagymamámtól, aki a II. világháború idején, 15 évesen szülte édesapámat. Egy gyerekkel a karján is, bizonyos értelemben ugyanaz a kislány maradt, s én később egy szerető, felnőtt-gyerek játszótársat kaptam az ő személyében, aki, ha éppen nem énekelt, mondókázott, vagy ölbéli játékot játszott velem, akkor mesélt. Nagyon-nagyon sokat. Életmeséket, népmeséket, saját kitalált meséket, tehát a mesélésnek minden verzióját elem tárta, s így nagyon korán megkaphattam azt az ösztönzést, ami miatt a későbbiekben a mesék felé fordultam. Már óvodás-, kisiskolás koromban hazaérve kiültettem a mackóimat a kanapéra, és eljátszottam nekik az egész napomat, s ebben is nagyon sok mesélés volt. Mindenbe belevittem azt, amit a nagymamám átadott, s ő élete végéig mesélt. Persze – mivel mindenki a saját szemüvegén keresztül nézi a világot, – akkor még azt hittem, hogy mindenkinek ennyit mesélnek, mindenkivel ennyit játszanak, ez a megszokott. A szüleim és a környezetem számára elég hamar világossá vált, hogy felnőttként majd tanítással és mesékkal fogok foglalkozni. A másik dolog ami errefelé terelt az az, hogy az egyetemen Dr. Hunyady Zsuzsa tanárnőhöz járhattam gyermekirodalom órára, ahol folytatódott a gyermekkori kapcsolódás a mesékhez. Sokat tanultam tőle. A harmadik dolog, ami miatt ezzel foglalkozom, szintén egy ajándék, nem is feltétlenül az én választásom. Az ELTE Tanító- és Óvóképző Karon való tanítás előtt, 15 évig az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karon dolgoztam oktatóként, ahová elég mesebeli módon kerültem. Amikor másoddiplomás-ként ott tanultam, egy vizsgán megkérdezte a tanszékvezető tanár, hogy szeretnék-e a Karon dolgozni, ami nagyon megtisztelő volt és boldogan fogadtam el a felkérést. Az akkor nyugdíjba menő kolléganő, Winkler Veronika, gyermekirodalmat és meseterápiát tanított, így ezeket a tárgyakat kaptam meg tőle. Mesebeli fordulatot vett az

életem, a gyermekkori szálak „összeértek” a tanulmányaim végével és egy lehetőséggel. Minden a mese felé „kalauzolt”, szinte törvényszerű volt, hogy ezt kell csinálnom.

2. A járvány sok téren hatással volt az emberek életére. Az óvodák is zárva voltak egy ideig és csak online térben tudtak a pedagógusok foglalkozásokat tartani. Ez az új helyzet hatással lehetett a meseolvasásra és annak szokásaira is. A legtöbb nagyszülő sem tudott személyesen mesélni unokáinak. A járvány alatt még jobban felértékelődött sokak számára a szülők személyes meseolvasása otthon. Milyen különbségek vannak a személyes meseolvasás és az online meseolvasás között? Lehetséges, hogy az online meseolvasás kevésbé fejleszti az érzelmi intelligenciát, mintha ugyanerre személyesen kerül sor?

Erre lehetne nagyon röviden azt válaszolni, hogy igen, lehetséges. Nyilván nem ugyanaz a hatása annak, ami személyes jelenléttel történik. Szerintem ezt a kérdést is érdemes több szempontból megközelíteni. Ha boncolgatnánk a kérdést, akkor végül azt állapítanánk meg, hogy akárhogyan is történt, jó dolog történt. Mert magának a mesélésnek az aktusa jött létre. Ez akkor is fontos, ha az online-térben történt, de az adott pillanatban valaki a képernyőn személyesen megjelent nekem, ott volt velem. Természetesen, ha személyes kapcsolat is van a mesélésben, az erősítheti az érzelmi intelligenciával járó összes tényező stabilizálódását, de a mesélés magában is fontos. Abban az adott időben az ember arra figyel, akinek mesél, tehát megszületik egy olyan „átjárás”, egy olyan híd a mesélő és a mesét hallgató(k) között, amiben az információáramlás elindul. Természetesen nem mindegy, hogy a gyerekek láthatták-e azt, aki mesél, vagy mindez csak felvételtől történt, a mesélő felolvasott-e vagy könyv nélkül mesélt, volt-e valamilyen interakció, beszélhettek-e a mesélővel a mese előtt vagy után. Az utóbbi tényezők mind befolyásolják a hatást. Nem tudok pontos adatokat mondani, a járványidőszak alatti hatásokról beszélni, mert nincsenek bizonyítékaim, de azt gondolom, hogy ha megtörtént a mesélés, az mindenképpen pozitív hatással történt meg, s csak abban van különbség, hogy az adott körülmények hogyan árnyalták a hatást.

3. Mi a szülők szerepe az érzelmi intelligencia fejlődésének támogatásában gyermekeiknél?

Én azt gondolom, hogy az elsődleges szerepe a szülőknek az, hogy stabilan jelen legyenek a gyermekek életében, s egy olyan érzelmi biztonságot nyújtsanak, amelybe mindig azonos intenzitással tud a gyermek belehelyezkedni. Ha ez nincs meg, akkor minden más nagyon labilissá válik és csak részlegesen tud megjelenni. A gyerek kötődése mindig az elsődleges nevelőjéhez lesz a legerősebb. Szerencsés esetben ezek a szülei, és a legjobb esetben két ember van mellette. Sajnos, sok esetben csak egy szülő neveli a gyermeket, de ha már egyhez stabilan kötődni tud, az is segíti őt. Hitelesen és önazonosan

jelen lenni a gyermekeink életében ez a kulcs. Fontos az is, hogy a nevelés, során világosan érzékeltessük a gyerekekkel, hogy ha egy cselekedetével nem értünk egyet, attól még ugyanúgy szeretjük őt. Ennek a tisztázása nélkül a gyerekek azonosítják a rossz cselekedeteiket és a büntetést azzal, hogy őket nem szeretik eléggé, vagy nem ugyanúgy szeretik különböző helyzetekben. Azt gondolom, hogy az érzelmi stabilitás a legfontosabb.

4. Mennyire tanulható a gyerekek számára a szülőktől és pedagógusoktól az érzések kezelése és kifejezése?

Fontos tudnunk, hogy a gyermek attól tanul, akivel van. Szerencsés esetben először a szüleivel, majd a pedagógusaival. Azokat a mintákat fogja elsődlegesen átvenni, amelyek a felnőttektől jönnek, a kortárs minták csak később lesznek hatással rájuk. Azt gondolom, hogy itt is a hitelesség és az önazonosság a legfontosabb. Kongruens személyiségnek lenni, úgy cselekedni, ahogyan érzünk, úgy kommunikálni, ahogyan gondolkodunk. Legyünk elég bátrak elmondani azt, hogy ma kicsit szomorúak, fáradtak vagy épp valami miatt dühösesek vagyunk, hogy a nagyon alapvető érzelmeket megtanulja a gyerek megkülönböztetni. Sokszor a saját családi környezetben sem árnyalják az érzéseket. („Hogy vagy? - kérdezik egymástól. Amire a válasz: Jól.”) Megpróbálnak mindig vidámnak, mindig kiegyensúlyozottnak mutatkozni, de ezzel nemcsak a valós érzelmek elfojtására mutatnak példát a gyerekeknek, hanem szorongást is okoznak nekik, mert ők úgyis megérik, hogy valami nincs rendben, de ez a bizonytalanság feszültséget, félelmet, szorongást, rémületet ébreszthet bennük, ha nem tudják beazonosítani, amit éreznek. A hiteles személyiséget tudja megismerni a gyerek, azt az anyát, apát és pedagógust, akinek vannak jó és rosszabb tulajdonságai, jó és rosszabb napjai. Ez segíti a gyermeket abban, hogy az érzelmei kezelését és kifejezését meg tudja tanulni és biztonságban érezze magát.

5. Milyen szempontok szerint válasszanak a pedagógusok mesét az óvodában?

Először is az életkori sajátosságoknak megfelelően kell választaniuk. Ami nem nagy varázslat, hiszen minden óvodapedagógus a tanulmányai végére a gyermekirodalom és a fejlődéslelektan összefüggéseiben meg fogja tanulni azt, hogy milyen mesetípusok vannak, s a mesetípusok közül melyek azok, amelyek az óvodáskorú gyermekeket leginkább lekötik. Külön kell választanunk a népmeséket, a kortárs meséket és a műmeséket. Talán nehezebb a választás heterogén csoport esetén, ahol különböző életkorúak a gyerekek. Hiszen a szakirodalom négy és fél, öt éves kortól javasolja a tündérmeséket, a gyermekek viszont hivatalosan hároméves koruktól járnak óvodába. Van olyan tündérmesék, amelyek „veszélytelenebbül” elmesélhetőek, amelyekben nincsen még olyan csodás elem vagy fordulat, amelyek megértése gondot okozna nekik. Többféle mesetípusból válasszunk, az állatmeséket és novellameséket korhatárra való tekintet nélkül lehet mesélni és hallgatni, de

a tündérmeséknél érdemes egy kicsit óvatosabban választani. Persze céltól is függ, hogy mi a jó választás, lehet, hogy érzelmekkel szeretnénk dolgozni, s az alapján választunk, lehet, hogy élethelyzetre keresünk történetet.

6. *Mi az alapja az ön által kifejlesztett Mesét másként programnak?*

A *Mesét másként* program lehetőséget nyújt arra, hogy az óvodapedagógusok megismerhessék a népmesékben rejlő személyiségfejlesztő lehetőségeket, melyeket egy-egy választott történet érzelmi fókuszára (például félelem, bizalom, agresszió, elfogadás stb.) épülő tervezett készség-, képesség- és személyiségfejlesztő játékok segítségével, mindig az adott csoport aktuális érzelmi állapotához mérten tudnak alkalmazni. A *Mesét másként* programhoz kapcsolódó tevékenységben a mesék története, szereplői csak közvetetten jelennek meg. Minden foglalkozásnak állandó kerete van, ami magában foglalja a mese köszöntését és a tőle való elbúcsúztatást, illetve a mese fejből való elmondása utáni első kérdést, ami arra épít, hogy az elhangzott mesében ki milyen szereplő (élő vagy élettelen) vagy helyszín lenne a legszívesebben a mese meghallgatását követő első percekben (természetesen, a gyerekek szabadon dönthetnek, hogy megosszák-e a társaikkal a gondolataikat). A meséhez kapcsolódó játékok minden esetben egymásra épülnek, betartva a drámapedagógiában (is) fontos *fokozatosság* elvét. A megajánlott foglalkozások témakörei nem épültek egymásra, így az óvodapedagógusok a csoportjukon belül szabadon választhattak a szerint, hogy milyen célból használják.

7. *Hogyan tudjuk differenciáltan segíteni a gyerekeket az érzéseik kezelésében, a mesék feldolgozásában?*

A mesék feldolgozásában azzal segítünk a legtöbbet, ha időt adunk a gyerekeknek, hogy dolgozzon rajta belülről, ha minél kevesebb eszközt és megsegítést adunk. Először képzeleti síkon jelenjen meg számára az, amit hall. Ebben úgy tudjuk a legjobban segíteni, ha szinte semmilyen, vagy nagyon minimális (szemléltető) eszközt használunk. Tudom, hogy ez furcsának hangzik, de én úgy látom, hogy olyan mértékben nőtt meg a gyermekekre özőnlő ingerek mennyisége, hogy nagyon kevés lehetőségük és alkalmuk van arra, hogy „csak” a képzeletükkel dolgozzanak, hogy a fantáziájukat tudják használni, fejleszteni. Erre épp egy jó lehetőség, ha mesélünk egy történetet és hagyjuk, hogy elidőzzön a történetben. Ha nagyon akarjuk, hogy valamilyen visszajelzést tegyen, akkor megkérdezhetjük, hogy ő hol képzelel el magát ebben a történetben, vagy ebben a pillanatban ki szeretne legszívesebben lenni. Lehet szereplő, lehet tárgy, bármi, de adjunk neki lehetőséget arra, hogy újra belemélyedjen a történetbe, elképzelje azt. Ha utána foglalkozni akarunk a mesével, akkor is hagyjunk időt arra, hogy ő maga találja meg benne azt, ami a számára fontos volt, vagy ami ebben a történetben most őt megfogta, s hogy a szabad játékában ezt tovább tudja vinni. Ha kifejezetten arra törekszünk, hogy a csoportunkon

belül differenciáljunk, ha látjuk, hogy vannak bizonyos problémák, s arra szeretnénk megoldást vagy megsegítést találni, akkor pedig ezt játékokkal tudjuk elérni. Nyilván olyan közvetett játékokkal, amelyek azt a problémát vagy érzést járják körbe. *AMesét másként* program ebben segíti a pedagógusokat, hogy egy-egy felmerülő vagy visszatérő probléma köré szervezzenek olyan játékokat, amelyek nem közvetlenül hatnak a gyerekekre. Azt gondolom, hogy a meséknek épp az a szerepe, hogy „csak úgy” legyenek a gyerekek fejében és ne kelljen velük feltétlenül csinálni valamit, vagy gondolkodni rajtuk. Persze használjuk őket eszközként nagyon sok tevékenységben, de ha mesélünk időt kell hagynunk arra, hogy úgy lehessünk a történetben, mint amikor fekszünk a víz tetején és hallgatjuk annak morajlását.

8. Folyamatosan fejlődő világunkban, ma már sok óvodáskorú gyerekeknek saját elektronikus eszköze(i) van(nak) vagy legalábbis hozzáférésük van ilyen eszközökhöz, amíg én a gimnázium első évében kaptam meg az első telefonomat, a szüleim pedig csak felnőttkorukban. Nagyon sok olyan korlátlan tartalomhoz jutnak hozzá gyerekek, amiket még nem értenek, nem tudnak feldolgozni és ez nyomot hagy bennük, legyen az mese, film, videójáték, vagy felnőtteknek szánt videók YouTube-on, TikTok-on. A feszültséget érzik, tapasztalják, de a feszültség feloldása hiányzik. A szülők próbálják felügyelni a gyerekeiket, a pedagógusok is figyelnek erre, de nehéz elkerülni, hogy valahol máshol ne találkozzanak ilyesmivel. Mit javasolna ez ügyben?

A gyerekek leginkább azért jutnak hozzá digitális eszközökhöz, és ez által olyan tartalmakhoz, amelyek nem az életkoruknak megfelelőek, mert nincs más lehetőség, amit választhatnak. Amennyiben a szülő a saját példájával nem erősíti a gyermekben az eszközhasználat nélkülözhetlenségének érzését, úgy a gyermeknek természetes lesz, hogy az őt körülvevő játékokat válassza. Amennyiben a felnőtt is bekapcsolódik a játékba, szinte kizárt, hogy a gyermek magától az eszközt választaná a játszótárs és játék helyett.

Hogyan segíthetnek ezt kezelni és feldolgozni a pedagógusok?

Elsősorban úgy, hogy a tevékenységeiket a játék köré szervezik, sokat mesélnek és meséltetnek (saját történeteket) a gyermekekkel.

A szülők mit tehetnek, ha gyermekükben valami nyomott hagyott és nem tudja értelmezni?

A kulcsszó: megelőzés. Amennyiben ragaszkodnak a különböző digitális eszközökhöz, együtt nézzék a gyerekekkel az ott lejátszott tartalmakat, hogy azonnali visszacsatolást tudjanak adni egy-egy felmerülő kérdésre vagy ők maguk tudjanak reagálni, ha észreveszik a gyermekben, hogy szorongani kezd egy látott tartalom.

9. Van néhány „örök kedvenc” meséje, amit mindenképp ajánlana pedagógusoknak, óvodai használatra?

A magyar népmesék közül (a teljesség igénye nélkül): A só, Kacor király, Furulyás Palkó, Macskacicó, A medve és a macska című meséket.

10. Vannak olyan szülők és pedagógusok, akik néhány klasszikus mesét „tiltólístára” tettek, mert „túl erőszakosak és félelmetesek a gyerekek számára”. Ide sorolható például a Piroska és a farkas, Hófehérke, Jancsi és Juliska vagy a Hamupipőke. Én is ezeken a meséken nőttem fel, úgy érzem, mégsem okozott bennem kárt vagy lelki sérüléseket. A gyerekek nem felnőtt szemmel értelmeznék egy mesét. Azok a szülők, akik nem olvasnak ilyen meséket minden bizonnyal jól akarnak gyermekeiknek és védeni szeretnék őket. Azzal is lehet kárt tenni, ha egyes szülők és pedagógusok túlzottan óvják a gyerekeket?

A túlzott óvás háttérben leginkább a szülő/pedagógus bizonytalansága és félelme dominál. A megküzdési stratégiáknak sokféle módja lehet. A szülői minta domináns, de egy gyermek életében a szülők mellett más minták is megjelennek. Annak, hogy milyenné válik az önbecsülésünk sok befolyásoló tényezője van az életkor előrehaladtával. Bizonyos értelemben kihathat az érzelmi intelligencia fejlődésére, igen, de visszautalva az előző válaszra, számos egyéb tényező (nagy szülők, pedagógusi minták, kortársak stb.) egyaránt hatnak a gyermek érzelmi fejlődésére.

11. Az „esti mese” remélhetőleg a legtöbb családban ismert fogalom. Figyelembe kell-e vennünk az esti mese idejében és tartalmában, hogy a történet feldolgozása befolyásolhatja gyermekünk álmait?

A mesélés tartalmát mindig felülmúlja a közösen eltöltött idő, az együttlét megélése. Viszont fontos, hogy az elkezdett mesét akkor is fejezzük be, ha közben a gyermekünk „belealudt” a történetbe.

12. Mit üzen a leendő és a már hivatásukat végző pedagógusoknak?

Bátran meséljenek a gyerekeknek, ne csak meséket, saját élettörténeteket is. Egy-egy ismeret bevezetését is izgalmas lehet, kerettörténetbe ágyazni, például *Amikor ma ideértem az óvodába/iskolába, egy levél várt az asztalomon. Izgatottan nyitottam ki. Képzeljétek, egy manó írta. Arra kért, hogy meséljem el nektek, hogy...*

Köszönöm szépen a válaszait!



Tales and the Development of Emotional Intelligence in Early Childhood

– Interview with Valéria Kerekes

Eszter Keresztesi

1. Everyone listens happily to tales told by their parents and grandparents during their early childhood. What inspired you to stay and work with tales even in your adult life? How did you recognize the healing and developmental effects of tales?

I was led on this path by three different things. I inherited a huge gift from my paternal grandmother who, during the Second World War, gave birth to my father at the age of 15. Even with a child in her arms, in a way, she stayed the same little girl and I received a loving adult-child playing partner who always told me tales when she wasn't singing, teaching me rhymes or playing with me. She showed me every possible version of storytelling, stories from her real life, folk tales and stories from her imagination, so I received very early the urge to work with tales later in life. Even as a kindergartener, I put my teddy bears on the couch and I played out my whole day for them, so there was already much storytelling involved. I included everything my grandmother had taught and told me during her life. Of course, since everyone watches life from their own point of view, back then I thought that everyone had the chance to hear this many tales and to be played with this much. To my parents and my entourage, it became evident quite early on that as an adult, I would teach and work with tales. The second thing which led me on this path is the fact that during university, I had the chance to participate in Dr. Zsuzsa Hunyady's *Children's literature* course, where my connection to tales continued. I learned so much from her. The third aspect which influenced me to go in this direction is also a gift, which I did not necessarily choose myself. Before teaching at ELTE's Faculty of Primary and Pre-School, I was a teacher for 15 years at ELTE's Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education, where I ended up in quite a magical way. When I was studying there to get my second degree, the head teacher of the faculty asked me during one of my exams whether I would like to teach there, which I accepted with great pride and happiness. The retiring

professor, Veronika Winkler, taught Children's literature and Tale therapy, so I overtook these classes from her. My life took a magical turn when the aspects of my childhood met the ones from my studies. Everything led me towards tales and I was sure that this was what I had to do in life.

2. The pandemic affected everyone's lives in many different ways. Even kindergartens had to close temporarily and pedagogues had to hold activities online. This new situation might have affected storytelling and the habits connected to it. Most grandparents were not able to personally tell stories to their grandchildren. During the pandemic, the personal storytelling by parents at home became even more important. What differences are there between personal and online storytelling? Is it possible that online storytelling develops emotional intelligence less efficiently compared to doing it personally?

I could answer this very shortly by saying that yes, it is very much possible. Obviously, having the presence of someone does not have the same effects. I think that once again, it would be interesting to take a look at this question from several points of views. If we look at the essence of this question, we can say that either way, something good happened, since the act of storytelling itself has taken place. This is important, even if it takes place online, because at that moment, someone was present on the screen, with me. Of course, when there is a personal connection during storytelling, that can strengthen the stabilization of every aspect when it comes to emotional intelligence, but storytelling in itself is already important. At that moment, you pay attention to the one who is telling the story, so there is a sort of bridge between the storyteller and the listener which enables the flow of information to take place. Of course, it matters a lot whether children can actually see the one who is telling the story, or all of it is simply happening through a recording, whether the storyteller used a book or told the story without it, and whether there was any sort of interaction before or afterwards, so if the children had the chance to ask questions. These aspects all influence the effects. I cannot name any specific data about the effects of the pandemic, but I think that if the storytelling took place, it certainly had positive effects and the only difference there is in the exact efficiency.

3. What is the parents' role in supporting the development of emotional intelligence of their children?

I think that the primary role of parents is to be steadily present in the lives of their children as well as to provide a sort of emotional security, which the child can immerse itself in with the same intensity every single time. If this is missing, everything else becomes unstable and can only appear partially. The connection of the child is always the strongest to its primary guardian. In the best case, these are the parents and there are two people supporting the child. Unfortunately, in many cases, there is only one parent raising

the child, but if their connection is stable, this can already provide much support to the child. Being present in the lives of our children in an authentic and self-identified way is the key. Another important aspect is that during the upbringing of our children, we should let them know that even if we disagree with one of their actions, we still love them the same. Without this clarification, children will connect their bad actions and their punishment to the fact that they are not loved enough, or the same when it comes to different situations. I think that emotional stability is the most crucial.

4. How easily can children learn from their parents and teachers how to express and cope with their emotions?

It is important for us to know that children learn from the person they are with. Ideally, they are with their parents first and then with their teachers. They will primarily take over the patterns they see from adults, those of their peers will only affect them later. I think that, in this case too, authenticity and self-identity are the most important. To be a congruent personality, do as we feel, communicate as we think. We should be brave enough to let others know that today, we are a bit sad, or tired, or angry because of something, so that children learn to differentiate the primary emotions. Often, we aren't even specific in the familiar environment either. (‘How are you?’, to which we reply: ‘I’m doing fine.’) Parents try to always seem cheerful and balanced. However, they not only teach their children to suppress their emotions, but they can also provoke anxiety in them because children can feel that something is not alright anyway, but because of this uncertainty, they feel tension, fear, anxiety and even fright if they are unable to pinpoint what they are exactly feeling. Children can recognize authentic personalities, the mother, the father and the teacher who have better and worse traits, better and worse days. This helps them deal with and express their feelings in a way that they feel safe.

5. According to what aspects do teachers choose tales in kindergarten?

First of all, they have to choose according to the specificities of the concerned age group. This is not that hard, given that every kindergarten teacher learns by the end of their studies through children’s literature and developmental psychology what type of tales there are, and which of them are most suited for kindergarteners. We have to keep folk tales, contemporary tales and fables separated. It might be more difficult to choose a tale for heterogeneous groups, where the children are of different ages. In fact, studies suggest fairy tales from the ages of four-and-a-half, five years old, whereas children are officially enrolled in kindergarten by the age of three. There are fairy tales which can be told in a ‘less dangerous manner’, where there are no bigger magical elements or turns which would cause a problem for them to understand. We should choose from various types of tales, fables and novels that can be told and

listened to without a regard to age, but when it comes to fairy tales, it is good to be a bit more cautious when it comes to choosing. Of course, the right choice also depends on the aim, since we might want to work with the emotions and we might choose according to the different life situations.

6. What is the basis of the 'Tales Differently' program, which you have developed?

The Tales Differently program enables kindergarten teachers to get to know the personality-development opportunities which can be found in folk tales, which can be applied in regard to the emotional situation of the concerned group with the help of games that topicalize the emotional focus of the chosen tale (e.g. fear, trust, aggression, acceptance, etc.). In the activities connected to the Tales Differently program, the storylines and the actors of the tales only appear indirectly. Every activity has a constant frame, which encompasses the greeting and the goodbye of the tale, the first question after telling the story by heart, which thematises which actor (alive or inanimate) and which place from the story the child would use in the first few minutes after listening to the tale (of course, the children can choose whether they would like to share their thoughts with their mates). The games connected to the tales are always built upon each other, taking gradualism into consideration. The topics of the suggested activities are not built on each other, thus, kindergarten teachers could freely decide on the activity based on the chosen aim within their group.

7. How can we help children deal with their emotions and process tales in a differentiated way?

In order to let the children process tales, we can help the most if we give them time to work on them internally, without giving them too many tools or external help. First of all, they have to use their imagination to see what they hear. Therefore, we should give them only minimal, if any, visual aid. I know, this might sound peculiar, but I believe that the amount of stimulation flooding children prevents them from working 'only' with their imagination, further using and developing their fantasy. If we tell them a story and let them indulge fully, we promote exactly this imagination. If we really want them to give us any feedback, we can ask them where they are imagining themselves within the story, or who they would like to be. It can be an actor, an object or anything that gives them the opportunity to reindulge in the tale and imagine it. If we want to do an activity related to the tale afterwards, we should give the children time to find what element was the most important for them within the story, so that they can take it with them into the freeplay. If we really want to differentiate within the group, in case we see any problems and we would like to find solutions for them, we can do that using games. Of course, these would be direct games which are related to the specific problem or emotion. The Tales Differently program helps teachers organize

games surrounding one specific/recurring problem, which do not directly affect the children. I believe that tales fulfill exactly this role, to 'just exist' in the heads of children without them having to do something with them or think about them. Of course, we use them as tools for various activities, but when we tell a tale, we must leave time for ourselves to immerse in that story, when we lie at the surface of the water and just listen to its sound.

8. In our ever-evolving world, many kindergarteners already have their own electronic devices, or have access to one, whereas I received my first mobile phone in the first year of high school, while my parents only bought one as adults. They have access to unlimited and unsupervised content, which they do not understand, they are unable to process, which in return leaves its mark on them, let it be a tale, a movie, videogames or videos meant for adults on You Tube or TikTok. They feel the tension, but they do not know how to relieve it. Parents, similarly to teachers, try to supervise the children, but it is exceptionally hard to avoid this, or control whether they are confronted with such content elsewhere. What do you recommend in this situation?

Most of the time, children have access to these electronic devices and the aforementioned contents unfit for their age because there is no alternative option for them. When parents do not set an example for the children by showing them the indispensability of these devices, it will be normal for children to use the toys around them. When the adult joins the game, it is quite improbable that the child would voluntarily choose the device instead of the game.

How can teachers help deal with this and process this?

Primarily by shifting the focus of the activities towards games and by telling many tales, as well as making the children tell their own stories.

What can parents do when something leaves its mark on their child, but it is unable to pinpoint it?

The keyword is prevention. If they insist on having various electronic devices, they should watch the content with their children, so that they can provide immediate feedback regarding the questions which might arise or so that they can react themselves when they see that their child is starting to be anxious because of the seen content.

9. Do you have any 'all time favorite' tales which you would absolutely recommend teachers to use in kindergarten?

From Hungarian folk tales, I would recommend the following ones: A só, Kacor király, Furulyás Palkó, Macskacító, A medve és a macska.

10. There are some parents and teachers who have put some classical tales on a sort of "blacklist" because they are "too aggressive or scary" for the children, such as Little Red Riding Hood, Snow White, Hansel and Gretel and Cinderella among others. I was also raised hearing these tales and I feel like they have not caused me any emotional harm. Children do not interpret stories the way adults do. Those parents who do not read their children such tales want the best for them and they would like to protect them. Can you also cause them harm by protecting them excessively?

In this case, what causes the excessive protection is actually the insecurity and fear of the parents/teachers themselves.

Will they not face bigger disappointments growing up when they are too protected?

There are various methods for coping strategies. The parental pattern is the dominant one, but the children see other patterns in their lives as well. Many factors affect what our self-esteem will turn out like as we grow older.

Can this aspect affect their emotional intelligence or maybe even block it?

In a way, yes, but returning to the previous question, there are numerous other factors (grandparents, teachers, classmates, etc.) which also influence the emotional development of the children.

11. "Evening tale" is hopefully a know expression in most households. When choosing a tale by its length and content, do we have to take into consideration that the processing of the tale can affect the dreams of our children?

The content of the tale is always overruled by the time spent together. However, it is important to finish the story even if our child has fallen asleep during the story.

12. What message do you have for the current and future kindergarten teachers?

I encourage them to tell the children not only tales, but also their own life stories. It might also be exciting to set the theme for the tale by framing the story. For example, When I arrived at the kindergarten/school today, there was a letter waiting for me on my desk. I opened it excitedly. An elf wrote it to me. They asked me to tell you that...

Thank you very much for your answers!



A bábok bővületében

Bagi Márta Anna

Zuglói Egyesített Óvodák Napraforgó Tagóvoda, Magyar Bábjátékos Egyesület

Absztrakt

Mind a kisgyermek, mind a fiatalok mentális egészségéhez szükség van közösségi élményekre. A művészeti csoportok alkotómunkáját országosan működő szervezetek támogatásával a pedagógusok is segíthetik. A bábjáték többszörösen alkalmas arra, hogy a kreatív tartalommal, fantáziával megtöltött együttlétek alkalmával a csoporttagok kiteljesedhessenek, szociális kompetenciáik erősödjenek. Az amatőr bábcsoportok számára bemutatkozási lehetőséget biztosító fesztiválok, szemlék az egyéni utakat bejáró szereplők személyiségének fejlődését különböző módon segítik. Ezen az úton elindulva egyre több gyermek számára szeretnénk lehetőségeket biztosítani, hogy megéljék az alkotás örömét, és megtanulják a beilleszkedésüket segítő kommunikációt, amely hosszútávon meghatározó lehet az életükben.

Kulcsszavak: kreativitás, közösségépítés, bábjáték, bűvös bábos, magyar kultúra

Már jó ideje aggodalommal figyelem a környezetem. Óvodapedagógusként egyre több gyermekkel találkozom, akik a médiatartalmak bővületében élnek. Az óvodán kívül olyan mértékű ellenőrizetlen tartalom éri el őket, ami későbbi életükre kihatva maradandó károsodást okoz. Tapasztaljuk, hogy ezek a gyerekek képtelenek az óvónéni meséjét követni, hiszen a hallott információ, a mese nem alakul képpé a fejükben. Ezek a gyerekek a fantázia, a belső képek kialakításának képessége szempontjából életüknek legfontosabb szakaszában éveket töltenek el a készen kapott képi világban. Sok esetben felnőtt tartalmak is súlyosbítják a helyzetet. A szülők egy részéhez nem jutnak el a szakemberek intő szavai, a figyelmeztetések, esetleg nem elég meggyőzőek az érvek.

A pedagógustársadalom nagyon sokat tudna segíteni ezeken a gyerekeken, családokon, hiszen a napi kapcsolat bensőséges viszony kialakítására képes. A szakma társadalmi megítélése azonban nem segíti, hogy az érintettek kellő mértékben elfogadják a figyelmeztető jelzéseket. Mit tehetünk a gyerekekért? Mert, hogy tennünk kell értük, az nem kétséges! De hogyan?

Sokat tudunk segíteni például olyan csoportok szervezésével, ahol megtapasztalhatja és megtanulhatja a gyermek, hogy a valós közösségi élményeknek milyen erős személyiségformáló hatásuk van. Kiemelt szerepe lehet ebben a művészeteknek és művészeti tevékenységeknek.

Antropológiai kutatások igazolják, hogy maga a művészet, a művészi alkotás az emberi lét olyan elválaszthatatlan velejárója, mint a rokonsági rendszerek, vagy a hit valamilyen természetfeletti erő létezésében. A művészeti alkotóképesség eredete ugyanabban az emberi lényegben található, amely lehetővé teszi, hogy a közvetlen szükségletein túlmenően termeljen, juttassa érvényre az esztétikum törvényeit. Az amatőr művészeti tevékenység nagymértékben hozzájárulhat az egyén társadalmi integrációjához és a társadalom harmonikus működéséhez, igen jelentős pozitív hatást tud gyakorolni a benne résztvevők életére (Dudás, 2015).

A bábjáték már egészen kisgyermekkorban alkalmas arra, hogy felszínre hozza a gyermekek kreativitását. Egyszerre képes serkenteni az innovatív gondolkodást, az anyanyelvi, irodalmi, zenei és vizuális képességek fejlesztését. Eszköze az önkifejezésnek, a tárgyalkotásnak, tere a szocializációs képességek kibontakozásának.

Írásomban a 2017-ben újtára indított Bűvös Bábos program egyes eseményein keresztül szeretném bemutatni, milyen eszközök vannak és lehetnek a kezünkben arra, hogy a szocializáció folyamatát, a különböző kommunikációs képességeket, agyerekek önbizalmát fejlesszük.

Három országosan működő szervezet, a Nemzeti Művelődési Intézet (NMI), a Magyar Bábművészek Szövetsége és a Magyar Bábjátékos Egyesület feladatának tekinti az amatőr művészeti ágak, többek között az amatőr bábjáték szakmai támogatását. Együttműködésük eredményeképpen egy mintaprogram került kidolgozásra, melynek célja elsődlegesen a gyermekbábos csoportok megalakulásának támogatása, a már működő alkotóközösségek megtartásának ösztönzése, számukra bemutatkozási, találkozási lehetőségek biztosítása, valamint a bábcsoportokat fejlesztő szakembereknek szakmai együttműködés kezdeményezése.

A program a Bűvös Bábos nevet kapta, mely tükrözi a bábos varázslatot, amivel a bábjátékba merülő gyerekek színes mesevilágot teremtenek szinte a semmiből, életre keltve az élettelen anyagokat és tárgyakat. Az előadások érdekessége, hogy különböző bábtechnikával készültek, és a gyermekeket foglalkoztató gondolatok is visszaköszönnék bennük.

A program előzményeként az NMI 2016-ban két egymásra épülő, térítésmentesen igénybe vehető *Bábcsoportvezetői alapismeretek* képzést valósított meg, melyen közel 120 amatőr bábjátszó, bábcsoportvezető vett részt.

Ezt követően indult újtára a Bűvös Bábos mintaprogram, melynek célja bábcsoportok létrejöttének, majd azok munkájának támogatása. Olyan kistélepüléseket céltzott megszólítani a program, ahol már régóta nem működött bábcsoport, vagy ritkán van bábos élményük a helyieknek. A bábjátékhoz kedvet érző gyerekek alkották, alkotják a csoportok tagjait, komoly támogatást élvezve szakemberek és tárgyi eszközök terén egyaránt.

Hét megyében indult el ez a szakmailag és anyagilag is támogatott bábos közösségfejlesztő program. A csoportok mentorálását az országban működő bábszínházak szakemberei vállalták. A megalakult csoportok rövid idő

elteltével munkásságukat, eredményeiket egymásnak és a nagyvilágnak is bemutathatták a Szolnokon, Egerben és Lakiteleken megrendezett szemlék alkalmával.

Az ország minden részéről érkező csoportok számára, első alkalommal hagyományteremtő céllal megrendezett Szemlére 2017 májusában került sor, akkor még négy megye részvételével.

2021 őszén, az NMI lakiteleki székházában a IV. Bűvös Bábos Szemle megrendezésekor, már 12 megye 20 csoportja állt színpadra azért, hogy munkájuk gyümölcsét bemutatthassák.

A versenyhelyzet idején bevezetett korlátozások nem kedveztek a közösségek működésének. A csoportvezetők lehetőségei nagyon beszűkültek. Nem lehetett személyes próbát, sok esetben a kapcsolatot sem tartani az elmúlt tanév során. Így több csoport csak szeptemberben alakult, vagy kezdhette meg az érdemi munkát. Ez a bemutatott produkciók egy részében érzékelhető is volt. Tudjuk, másfél hónap alatt nehéz kész előadást színpadra állítani, de a szakértők értékeléseikkor ki is tértek ezeknek a nehézségeknek a figyelembevételére.

A bemutatkozó gyerekek rendkívüli sokszínűséget mutattak. Egy részük életében először állt színpadon, reflektorfényben. Első alkalommal élték meg, hogy csak az ő hangjuk cseng a hangszórókból, és egy zsúfolásig megtelt terem az ő szavukra figyel. Egy-egy arcot figyelve érdekes korpék rajzolódott ki. Egyes gyerekeken az látszott, hogy szerény családjuk egy emberként áll mögöttük, és végtelen büszkeség tölti el őket, hogy gyermekükön a világ szeme. Ez a megjelenésükben (új cipő, fehér ing, szövetnadrág stb.), és testtartásukban (emelt fő, összekulcsolt kéz) is kifejezésre jutott. Míg más gyerekeken az látszott, micsoda kihívást jelentett a családjuknak, hogy útjára merjék engedni a „legkisebb fiút, aki épp szerencsét próbálni indul”. Többen, bár nem tudtak méltó megjelenést biztosítani csemetéjüknek, a tűz a szemben akkor is ott égett. Látszott a gyerekeken, ahogy legyőzik a féltékenységüket, gátlásaikat, a bizonytalanságukat.

A gyerekek némelyike „első bábozóként” mutatkozott be. Kéz- és testtartásuk árulkodó volt, kivetítette lelki állapotukat. Némelyikük a kamaszokra jellemző szégyenlősséggel vívott harcot színpadi jelenléte idején. Másokat inspirált a színpad, a közönség, és fürdőztek a rájuk szegeződött szempárok bűvöletében. Arra is láttunk példát, hogy valaki első szereplése alkalmával is uralni tudja a teret. Könnyedségével, pajkosságával, gyönyörű hangjával és tekintetével az első pillanatban lehengerelte a nézőket, láthatóan a „hátán vitte” a produkciót.

Arra is volt példa, hogy jól összeszokott, gyakorlott bábosok csoportját ismerősként köszönthették az előadók között. Letisztult, világos, bunraku technikát alkalmazó bábelőadást láthattunk tőlük a fiatalok frissességével, szemléletével átítatva. A kiemelkedő produkcióban a kb. egyméteres figurát egyszerre három gyermek mozgatta. A több etűdöt is bemutató bábcsoport figyelemre méltó tagja volt egy kislány, aki a jelenetek mindegyikében untermann volt. A főszereplő figura lábait olyan szakmaisággal, alázattal és kon-

centrációval volt képes mozgatni, amely bármely bábvizsgán helyt állt volna. Az, hogy melyik produkció mennyire felelt meg a bábélméletek elvárásainak, nem képviselt központi szerepet. A valamit létrehozni akarás, a közös játék, a bemutatkozás lehetősége és szándéka felülírt mindent.

Szeretném kiemelni a bábcsoporthoz vezető példamutató tevékenységét. Minden nehézség ellenére örömmel, lendülettel, lelkiismerettel és alázattal álltak a gyerekek mögött, segítve őket a helytállásban, a rendkívüli élmények megélésében, és abban, hogy higgyenek magukban, merjék megmutatni, mire képesek.

Az egrizselelem alkalmával, a csoportok éjszakai szállást igénylő tartózkodása során kiderült, hogy vannak olyan gyerekek, akiknek a napi fürdőszoba-használat, valamint a gyerekenként külön-külön ágy biztosította pihenés bizonyos luxus. Elképesztő belegondolni, mennyi élménnyel feltöltődve tértek haza ezek a gyerekek!

Nagyon fontos, hogy mindenekelőtt hátrányos helyzetű és kis lélekszámú települések támogatása a cél, hogy helyben alakuljanak közösségek.

2019 nyarán a Bűvös Bábosok első fejszéi (Bács-Kiskun, Baranya, Békés, Hajdú-Bihar, Heves, Vas és Veszprém megye) számára egyfajta továbbképzésként négynapos tábor került megszervezésre. A magyar bábjáték jövőjéért című projekt az Emberi Erőforrások Minisztériuma által nyújtott pályázat keretén belül, a Nemzeti Tehetség Programban, a hazai kulturális intézmények tehetséggondozó programjainak támogatásából valósult meg.

Elsődleges cél itt is az volt, hogy kapcsolatokat építsünk a tábor lakóival és egymás között. Az NMI engem kért fel táborvezetőnek. Hangsúlyosnak gondoltam, hogy a résztvevők meg tudják élni, mit jelent egy nagy közösség részének lenni, hogy mindannyian nagyon fontos szereplői a tábornak.

Első lépésként azt a célt tűztem ki, hogy a táborozók megismerjék egymást, bemutatkozzanak egymásnak. Ezért arra kértem a résztvevő csoportokat, úgy érkezzenek, hogy az első este a saját kis régiójukat mutassák be. Hol található a településük, hányan lakják, kik ők, miről nevezetes esetleg, milyen csoportok működnek, a kis közösségük, iskolájuk miben jeleskedik stb. Előkerültek azok a lényeges, a többség számára kevésbé ismert tényezők is, mint például hogy Nyárlőrincen készül a Piroska szörp, vagy hogy Visznen minden érkező vendéget kaláccsal várnak.

A másik, számomra fontos cél az volt, hogy minél több együttes tevékenység lehetőséget biztosítsak, hogy a résztvevők közösen tudjanak valamit alkotni, létrehozni. Azért, hogy a gyerekek mégse azt érezzék, hogy csak dolgozunk, a szünetekben legyen lehetőségük arra, hogy önállóan is kapcsolatot tudjanak létesíteni. Ehhez leginkább a sportot láttam alkalmas eszköznek, ezért sok sportszert vásároltam, olyanokat, amelyek közösségi játékokra (tenisz, pingpong, foci) alkalmasak. Mivel tematikus tábor volt, természetesen fontos volt az is, hogy többtettudást kapjanak a négy nap alatt, ezért úgy gondoltam, az is közösségformáló hatás, ha a csoportok maguk hoznak létre valami újat egy bábélmélet formájában.

Reggelente zenés ébresztővel jártam be az egész tábor, este ugyanígy zenével zártuk a napot, ez volt a takaródó. Többször volt tábortűz, zenével, dallal, kulturális programmal. Nagyon fontosnak tartottam, hogy az összetartozást külsőségeken is megjelenítsük. Ezért mindenki kapott egy fejkendőt, amin a Bűvös Bábos program logója volt látható. Ezt a kendőt minden közös programon kötelezően viseltük, egyúttal belépőjegyként szolgált.

Fontosnak tartottam, hogy az egyes tevékenységek és versenyek megnevezése köthető legyen a „bűvös” szóhoz. Amikor mindenki bemutatta a saját régióját, azt egy *bűvös gömbön* keresztül láthattuk. A csoportok a *bűvös* zsákban kapott tárgyakkól készítették el az eszközöket, bábot, és az eredményhirdetést a tábortűzes, *bűvös estén* tartottuk meg.

Kemény Henrik közelgő 95. születésnapjához közeledve mindent áthattott Vitéz László figurája és Kemény Henrik munkássága. Úgy gondoltam, a klasszikus Vitéz Lászlót fontos lenne a mai kor gyermekéhez közelebb hozni, mai környezetbe átültetni. Fontosnak tartottam azt is, hogy kicsit megmozgassam a táborlakók fantáziáját, ezért a produkciónak – amit a zárónapon mutattak be a csoportok – ez volt a címe: „Én, Vitéz László!” Együtt találtuk ki, hogy „Mi ellen küzdene ma Vitéz László?”

A gyerekek jellemzően a természetvédelmet, a vízszennyezést, az esőerdők kivágását, a mozgáskorlátozottak parkolóhelyét elfoglaló sportkocsik problémáját, a párválasztást, és a fiatalok mobilhasználati szokásait dolgozták fel.

Minden kisgyermek készített egy saját Vitéz László bábót a táborban. Minden csoport hozott palacsintasütőt, és kapott Vitéz László piros sapkájába rejtett anyagokat, amelyekből a csoportok elkészíthették az eszközeiket a saját bábjátékukhoz. Minden sapkában másféle anyagot gyűjtöttem össze. Volt, amibe csak textilek, vagy műanyag poharak, szívószálak, kanalak, zacskók kerültek. Volt, amibe papírok, esetleg természetes anyagok.

Tatai Zsolt jóvoltából egy autentikus bábelőadásban is részesülhettek a vendégek. Az előadást követően a korabeli bábjáték szavai, szófordulatai a szabad játék során átkerültek a gyermekek szóhasználatába. A hintán ülve Vitéz László módra számoltak, és felhasználták a rá jellemző szófordulatokat: egy, keto, három, azt a kutyikafáját, a nagymamucikám báli legyezője stb.

A szervezett sportversenyen megjelent a palacsintasütő és a piros sapka: például: palacsintasütőben tojással akadályok kerülése, teniszlabdával célba dobás Vitéz László sapkájába.

A gyerekek a záró előadásaikban elbeszélték, eljátszották, ami a hétköznapokban foglalkoztatja őket. Az előzőleg helyben elkészített Vitéz László báb minden előadásban megjelent. A tábortűz körül ülve az ország különböző szegleteiben lakó, friss barátságot kötött fiúk összekapaszkodva énekelték kedvenc dalukat, járták kultúrájuk táncait.

Úgy vélem, bizakodva nézhetünk a ma nemzedékére. A csoportvezetőket arra kértük, hogy a gyerekek lehetőleg ne hozzanak mobiltelefont. Természetesen hoztak, de próbáltuk szabályozni, mikor lehet használni ezeket a

készülékeket. Meglepődve tapasztaltuk, hogy a gyerekek nem kérték, hogy használhassák őket, nem igényelték, hogy azzal töltsék az időt. Csak akkor vették kézbe telefonjaikat, amikor bemutatták szüleiknek a tábort, és annak hangulatát.

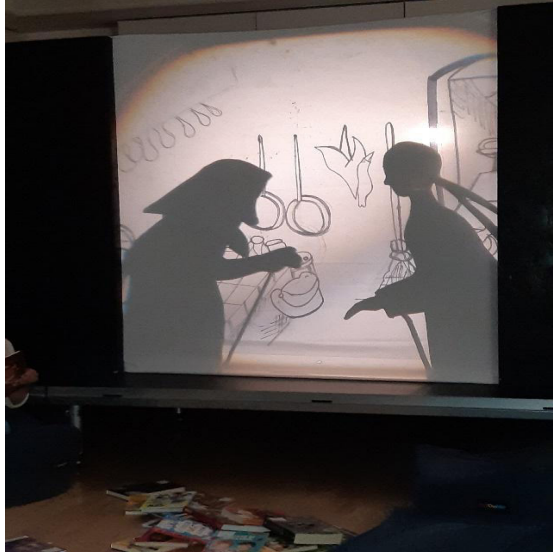
A bábjátás a magyar kultúra egyik tradicionális alappillére. Az NMI többek között az amatőr bábjátás komplex készség-, képesség- és személyiségfejlesztő, kreativitást és innovatív gondolkodást serkentő hatására építve kívánja elősegíteni az új, helyi közösségek alakulását, továbbá a már meglévő csoportok fennmaradását.

Az iskolás korosztály – ezt egyre több adat támasztja alá – rendkívül sérülékennyé vált a pandémia következtében. Mentálisan komoly károkat (egyedüllét, magányosság) szenved el a személyiségük, mielőbbi segítségre van szükségük! A bábjáték lehetőséget ad arra, hogy érzéseiket, problémáikat megfogalmazzák és kimondják a bábok által. Minden támogatást meg kellene adnunk a pedagógusoknak ahhoz, hogy a gyerekek visszatáljanak a materiális világba, hogy az élő kapcsolatok teret nyerjenek! A Magyar Bábjátékos Egyesület is igyekszik a csoportvezetők mögé állni, segítségükre lenni. Bízom benne, hogy sikerrel.

Irodalom

Dudás, K. (2015). Az amatőr művészeti tevékenység hatása a szubjektív életminőségre és a lelki egészségre. *Kulturális Szemle*, 2015. október 28. <http://www.kulturalisszemle.hu/3-szam/hazai-tudomanyos-muhely/dudas-katalin-az-amator-muveszeti-tevekenyseg-hatasa-a-szubjektiv-életminosegre-es-a-lelki-egeszsegre-2015-10-30>

Melléklet:**1. kép***IV. Bűvös Bábos Szemle (Fotó: NMI)***2. kép***IV. Bűvös Bábos Szemle (Fotó: NMI)*

3–4. kép*IV. Bűvös Bábos Szemle**(Fotók: Bagi Márta Anna)*

5–6. kép

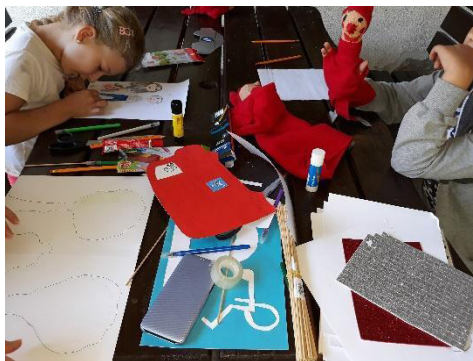
*Hajdú-Bihar, illetve Békés megye táborlakói
(Fotók: Erdélyi Erzsébet, NMI)*

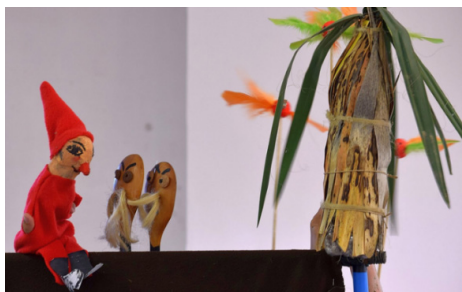
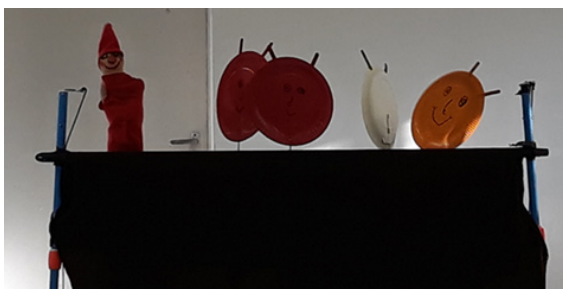
**7–12. kép**

*Tábornyitó Bűvös gömb – bemutatkozás
(Fotók: Erdélyi Erzsébet, NMI)*





13–16. kép*Semmiből valami**(Fotók: Bagi Márta Anna)*

17–20. kép*Tábori pillanatok – Bács-Kiskun megye**(Fotók: Erdélyi Erzsébet, NMI)*

21. kép

Vitéz László bábelőadás a táborban

(Fotó: Erdélyi Erzsébet, NMI)

**22. kép**

A legifjabb „Vitézlacisták”

(Fotó: Erdélyi Erzsébet, NMI)



23–24.

Táborzáró

(Fotók: Erdélyi Erzsébet, NMI)





A művészetpedagógia múltja és jelene – reformpedagógia, életreform, gyermekcultúra

2022. május 26–27. között kerül megrendezésre jelenléti formában az 5. Művészetpedagógiai Konferencia, mely egy nemzetközi tudományos vándorkonferencia, ezúttal az ELTE PPK rendezésében.

A konferencia alcíme:
A MŰVÉSZETPEDAGÓGIA MŰLTJA ÉS JELENE
– REFORMPEDAGÓGIA, ÉLETREFORM, GYERMEKKULTÚRA

(THE PAST AND PRESENT OF ART EDUCATION
– REFORM PEDAGOGY (PROGRESSIVE EDUCATION),
LIFE REFORM, CHILDREN'S CULTURE)

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem öt Karának (BGGYK, BTK, PPK, TÓK, TTK) hagyományteremtő vándorkonferencia sorozatát a Természet-tudományi Kar, a Bölcsészettudományi Kar, a Gyógy- és Rehabilitációs Pedagógiai Kar, valamint a Tanító- és Óvóképző Kar után az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar rendezésében folytatjuk.

A játék pedagógiájával, a társművészetek pedagógiájával, valamint a gyermek- és ifjúsági kultúrával tudományos igényességgel foglalkozók osztják meg tapasztalataikat a konferencián. Fontos rámutatni a társadalmi felelősségvállalás fontosságára a kultúra közvetítésében.

A szervezők kérik

**a játék, a művészetpedagógia, a múzeumpedagógia,
valamint a gyermek- és ifjúsági kultúra**

múltjával és jelenével, annak különböző területeivel foglalkozó elméleti és gyakorlati szakembereket, a hazai oktatási intézmények és múzeumok munkatársait, a hazai és külföldi felsőoktatási intézmények művészeti, művészet- és múzeumpedagógiai témákkal foglalkozó kutatóit, hogy osszák meg tapasztalataikat! Fontos rámutatnunk a társadalmi felelősségvállalás fontosságára a kultúra közvetítésében.

Az 5. Művészetpedagógiai Konferencia célja a művészetpedagógia, a művészettel nevelés területén születő innovációk, kutatási eredmények tudományos igényű bemutatása, a művészetpedagógia szakemberei közötti nemzetközi kapcsolatok erősítése, valamint új kutatási és fejlesztési programokban való együttműködések elősegítése az Eötvös Loránd Tudományegyetem Karainak együttműködésében és szervezésében. A konferencia munkanyelve magyar és angol.

A konferencia főbb témái 2022-ben:

- **Az életreform és a művészetek - személyek, kapcsolatok, hatások**
- **Természet, természetesség, természetközelség a művészet- és múzeumpedagógiában**
- **Az életreform és reformpedagógia hatása a művészetpedagógiára és múzeumpedagógiára**
- **A különböző reformmozgalmak, azok kapcsolata a vizuális kultúra, zene, tánc, bábjáték, gyermekirodalom és a drámapedagógia innovatív törekvéseivel**
- **A modern test és mozdulatkultúra alakításának művészetpedagógiai irányzatai**
- **Kortárs művészeti és művészetpedagógiai kutatások és képzések a zene, a tánc, a vizuális kultúra, a drámapedagógia és a gyermekkultúra területein**
- **Innovatív művészeti, művészetpedagógiai és múzeumpedagógiai kutatások, módszerek, jó gyakorlatok**
- **A zene-, a képző-, és a táncművészet pedagógiai eszközei és módszerei**
- **Gyermek- és ifjúsági kultúra, gyermekművészet egykor és ma**
- **A játék helye és szerepe az intézményes nevelés különböző szinterein**
- **Intermodális együttműködések, komplex pedagógiai modellek a művészetpedagógia, a gyermekkultúra és a játék oktatásában, kutatásában**
- **Művészeti-tudományos integrációs modellek**

Magyar és angol nyelvű plenáris előadások, magyar és angol nyelvű szimpóziumok, előadások, valamint intermodális blokkok adják a kétnapos konferencia gerincét.

Határidők:

- 2022. január 25.: Megnyílik a regisztrációs oldal
- 2022. január 25.: Szakmai anyagok feltöltésének kezdete
- 2022. február 25.: Szakmai anyagok feltöltésének vége
- 2022. március 20.: A szerzők értesítése a bírálók döntéséről
- 2022. április 30.: A konferencia-regisztráció vége
- 2022. április 30.: A részvételi díj befizetése

Kapcsolat: mpk2022@ppk.elte.hu

A Művészetpedagógiai Konferenciák eddigi magyar és angol nyelvű kötetei elérhetőek itt:

[MPK 2021 kötet](#), [konferencia program1](#), [konferencia program2](#)

[MPK 2019 kötet](#), [konferencia program](#), [meghívott előadók](#)

[MPK 2018 kötet](#)

[MPK 2017 kötet](#)

[EWAE 2021 book](#)

[EWAE 2019 book](#)

[EWAE 2018 book](#)

[EWAE 2017 book](#)



Szerzőink

2022/1

BÁLINT ÁGNES

KRE BTK, Pszichológia Intézet, Szociálpszichológiai és Interkulturális Pszichológiai Tanszék (sengatnilab@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-7784-842X>)

Bálint Ágnes a pszichológia alapszakot a Szegedi Tudományegyetemen végezte. Jelenleg a Károli Gáspár Református Egyetem Pszichológia mester szakos hallgatója Interperszonális-Interkulturális szakirányon. Tíz hónapig tanult Japánban a Josai Nemzetközi Egyetemen Mizuta-ösztöndíjjal 2018-2019-ben.

BÓNA JUDIT

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Alkalmazott Nyelvészeti és Fonetikai Tanszék (bona.judit@btk.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0003-2369-1636>)

Bóna Judit az ELTE BTK Alkalmazott Nyelvészeti és Fonetikai Tanszékének habilitált egyetemi docense. Fő kutatási területei: a beszéd életkori sajátosságai, megakadások a beszédben, a beszéd folyamatosság zavarai, neurolingvisztika.

BABARCZY ANNA

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Természettudományi Kar, Kognitív Tudományi Tanszék és Nyelvtudományi Kutatóközpont (babarczy.anna@nytud.hu; <https://orcid.org/0000-0002-2104-1536>)

Babarczy Anna a Nyelvtudományi Kutatóközpont kutatómunkatársa és a BME Kognitív Tudományi Tanszék tanszékvezetője. Fő kutatási témája a pragmatikai tudás, azaz a ki nem mondott üzenetek megértésének képessége, és e képesség fejlődésének jellemzői gyermekkorban. Kutatásainak célja egyrészt a pragmatikai tudás mögött zajló mentális folyamatok feltérképezése a kognitív pszichológia kísérleti módszereivel, másrészt annak felmérése, hogy a hétköznapi kommunikáció során milyen sokféleképpen lehet értelmezni ugyanazt a kijelentést vagy egyéb megszólalást, és milyen szintű értelmezést várhatunk el kisgyerekektől.

BAGI MÁRTA

Zuglói Egyesített Óvodák Napraforgó Tagóvoda Tagóvoda – vezető, Magyar Bábjátékos Egyesület vezetőségi tag (mabagi0122@gmail.com)

A Zuglói Egyesített Óvoda Napraforgó Tagóvodájának vezetője, a Magyar Bábjátékos Egyesület elnökségi tagja. Megújított mesterprogramjában a bábjáték népszerűsítését, bábfesztiválok szervezését, pedagógusok bábos továbbképzését vállalta.

BODNÁR NOÉMI

ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskola (bodnarnoemi@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-4306-4605>)

Bodnár Noémi az ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskola PhD hallgatója. Kutatási témája az atipikus beszélők beszédének megértése és megítélése.

GÓSY MÁRIA

Nyelvtudományi Kutatóközpont, Általános és Magyar Nyelvészeti Intézet (gosy.maria@nytud.hu; <https://orcid.org/0000-0003-4336-3007>)

Gósy Mária az Eötvös Loránd Tudományegyetem professzora és a Nyelvtudományi Kutatóközpont tudományos tanácsadója. Főbb kutatási területei az anyanyelv-elsajátítás, a beszédprodukció és a beszédfeldolgozás folyamata, valamint a fonetikatörténet. Gósy Mária a nemzetközi Fonetikatudományi Társaság (ISPhS) alelnöke. 14 könyvet és több mint 450 tanulmányt publikált. Munkásságát a Magyar Érdemrend Tisztikeresztje kitüntetéssel ismerték el.

HÁMORI ÁGNES

Nyelvtudományi Kutatóközpont Nyelvtechnológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Intézet (hamori.agnes@nytud.hu; <https://orcid.org/0000-0003-1937-5163>)

A Nyelvtudományi Kutatóközpont Nyelvtechnológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Intézetének tudományos munkatársa, az Intézet Többszervezési és Edukációs Nyelvészeti Kutatócsoportjának kutatója, az ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola oktatója. Fő kutatási területei: diskurzuselemzés, társalgáselemzés, társas kognitív pragmatika, gyermeknyelvi fejlődés, két- és többszervezés.

HORVÁTH VIKTÓRIA

Nyelvtudományi Kutatóközpont tudományos munkatárs (horvath.viktoria@nytud.hu; <https://orcid.org/0000-0001-8476-7556>)

Horváth Viktória nyelvész, a Nyelvtudományi Kutatóközpont Fonetikai Kutatócsoportjának tudományos munkatársa. A Magyar Fonetikai, Foniátriai és Logopédiai Társaság tiszteletbeli elnökségi tagja. Az MTA Köztestület, a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete és az International Phonetic Association (IPA) tagja. A Beszédtudomány–Speech Science folyóirat egyik szerkesztője; a Beszédkutatás – Speech Research nemzetközi konferencia szervezőbizottságának tagja. Jelenleg a Beszédegységek fonetikai jellemzőinek összefüggései NKFI-pályázat vezető kutatója. Fő kutatási területe a spontán beszéd; foglalkozik továbbá a gyermekek beszédjellemzőivel, a társalgások fonetikai szempontú elemzésével és a megakadási jelenségekkel.

JÁMBORI SZILVIA

SZTE BTK, Pszichológia Intézet, Szociál-és Fejlődéslélektani Tanszék (szilvia.jambori@psy.u-szeged.hu; <https://orcid.org/0000-0002-7834-2874>)

Jámbori Szilvia a Szegedi Tudományegyetem Szociál-és Fejlődéslelektani Tanszékének adjunktusa. Egyetemi diplomáját a Debreceni Egyetem Pszichológia Intézetében szerezte 2000-ben, pszichológia szakon. PhD értekezését – amely a serdülők jövő-orientációját meghatározó szocializációs tényezők vizsgálatát mutatja be – 2004-ben védte meg. Kutatási területe a serdülők és fiatal felnőttek karaktererősségeinek feltérképezése és ezek hatásának vizsgálata a sikeres iskolai előmenetelben, a családi és iskolai szocializáció meghatározói. 2021-ben habilitált az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskolában. 2003 óta tanít pszichológiai szakos hallgatókat és tanárszakos hallgatókat az SZTE Pszichológiai Intézetében. Részt vesz az Integratív Mentálhigiéne Képzésben és a Pedagógiai Szakpszichológus képzésben Pszichológusi gyakorlattal 2004 óta rendelkezik. Óraadó iskolapszichológusként dolgozik általános iskolában és pedagógiai szakszolgálatban.

JORDANIDISZ ÁGNES

Hátország Egyesület / NILD Hungary (ajordanidisz@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-3880-9185>)

A NILD Tanulási Terápia közép-európai képviselője, a magyar nyelvű program alkotója és oktatója. Az ELTE Gyermeknyelvi Kutatócsoport tagjaként a gyermekek fonológiai tudatosságát és narratív készségét kutatja. Ezen területek mérésére statikus és dinamikus tesztek, vizsgálatokat dolgozott ki.

KREPSZ VALÉRIA

Krepsz Valéria (krepsz.valeria@nytud.hu; <https://orcid.org/0000-0002-2099-6285>)

Krepsz Valéria a budapesti Nyelvtudományi Kutatóközpont munkatársa, valamint jelenleg a berlini Humboldt-Universität zu Berlin ösztöndíjas vendégkutatója. Főbb vizsgálati területei a fonetikán belül a beszédleghzés és a prozódia kapcsolata, a társalgáselemzés akusztikai megközelítésű elemzése, valamint akusztikai változások tanulmányozása longitudinális módszertannal.

LÉNÁRD ANDRÁS

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Digitális Pedagógiai Tanszék (lenard.andras@tok.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0003-3467-9456>)

MÁRKUS ÉVA

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék (markus.eva@tok.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0002-3571-8472>)

Márkus Éva, PhD, habil., az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszékének egyetemi docense. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán szerzett 2001-ben doktori fokozatot nyelvtudományokból, ugyanitt habilitált 2013-ban, szintén nyelvtudományokból. Kutatási területe: magyarországi németek oktatási rendszere, a nemzetiségi német pedagógusképzés története és jelene, dialektológia, magyarországi német nyelvjáráások.

SIPOS ZSÓKA

Meixner Alapítvány, Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat XV. Kerületi Tagintézménye; MTA-SZTE Metakogníció Kutatócsoport

Sipos Zsóka okleveles gyógypedagógus, logopédus, közel 20 éve a Meixner Alapítvány munkatársa. A Meixner-módszertanhoz, nyelvi fejlődéshez és olvasáshoz kapcsolódó kutatói munkásságán túl szakszolgálati logopédusként a beszélt és az írott nyelv elsajátításában nehézségeket, elmaradást mutató gyermekek mindennapi pedagógiai tevékenységekbe ágyazott segítésén, a többségi pedagógiai és gyógypedagógiai-logopédiai ismeretek integrációján, a szakemberek szoros együttműködésén dolgozik.

SVINDT VERONIKA

Nyelvtudomány Kutatóközpont, tudományos munkatárs (svindt.veronika@nytud.hu; <https://orcid.org/0000-0002-6027-9029>)

SZÚCS ANTAL MÓR

Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Gyógypedagógiai Módszertani és Rehabilitációs Intézet Logopédia Szakcsoport (szucs.antal.mor@barczy.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0002-3630-284X>)

Logopédus, zeneterapeuta, az ELTE BGGYK tanársegéde, a Kollektív Alternatív Zeneműhely Egyesület elnökségi tagja, a Mesezene Egyesület elnöke. Kutatási területei a beszédfolyamatossági zavarok, a fonológiai tudatosság fejlődése, valamint az akadálymentes zeneoktatás.

VÁNYI ÁGNES

Magyar Logopédusok Szakmai Szövetsége, Pest Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Budakeszi Tagintézmény (agnesvanyi@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-5229-1469>)

Logopédus, speciális szakpedagógus. Az MLSZSZ főtitkára, a PMPSZ Budakeszi Tagintézményének logopédiai igazgatóhelyettese, a Mesezene Egyesület alelnöke. Publikációs fókuszában az írott nyelvi zavarok terápiája, valamint a fonológiai tudatosság fejlődése áll.

Authors

2022/1

BÁLINT, ÁGNES

KRE BTK, Pszichológia Intézet, Szociálpszichológiai és Interkulturális Pszichológiai Tanszék (sengatnilab@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-7784-842X>)

Ágnes Bálint is currently an MA student at Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary. She finished her BA studies at the University of Szeged in 2021. During her studies, she was a student at Josai International University in Japan on Mizuta-scholarship from the fall of 2018 to the summer of 2019.

BÓNA, JUDIT

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Alkalmazott Nyelvészeti és Fonetikai Tanszék (bona.judit@btk.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0003-2369-1636>)

Judit Bóna is a habilitated Associate Professor at the Department of Applied Linguistics and Phonetics of ELTE Faculty of Humanities. Her main research areas are: age characteristics of speech, disfluencies in speech, fluency disorders, neurolinguistics.

BABARCZY, ANNA

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Természettudományi Kar, Kognitív Tudományi Tanszék és Nyelvtudományi Kutatóközpont (babarczy.anna@nytud.hu; <https://orcid.org/0000-0002-2104-1536>)

Anna Babarczy is a research fellow at the Hungarian Research Centre for Linguistics and an associate professor at the Department of Cognitive Science at the Budapest University of Technology and Economics. Her research focuses on the nature and development of pragmatic competence, i.e., the human ability to decipher unspoken messages. The main aims of her research include the mapping of the mental processes underlying pragmatic competence using the experimental methods of cognitive psychology, and the investigation of the diversity of interpretations that an utterance may give rise to and how children may find their way in this complicated terrain.

BAGI, MÁRTA

Zuglói Egyesített Óvodák Napraforgó Tagóvoda Tagóvoda – vezető, Magyar Bábjátékos Egyesület vezetőségi tag (mabagi0122@gmail.com)

She is the director of the Napraforgó Kindergarten, a member institution of the Integrated Kindergartens of Zugló. She is also member of the executive board of the Hungarian Association of Puppeteers. In her renewed pedagogical master's program

she has engaged in the popularization of puppetry, the organization of puppet festivals and providing further puppet trainings for teachers

BODNÁR, NOÉMI

ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskola (bodnarnoemi@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-4306-4605>)

Noémi Bodnár is a PhD student at the ELTE Doctoral School of Linguistics. Her research focuses on understanding and judging the speech of atypical speakers.

GÓSY, MÁRIA

Nyelvtudományi Kutatóközpont, Általános és Magyar Nyelvészeti Intézet (gosy.maria@nytud.hu; <https://orcid.org/0000-0003-4336-3007>)

Mária Gósy is professor of phonetics at ELTE University, and senior researcher at the Hungarian Linguistics Research Centre. Her research areas cover various topics, with a main focus on speech processing, spontaneous speech production processes, language acquisition, history of phonetics. She is the vice president of ISPhS. She published 14 books and more than 430 scientific papers. She received various awards including the Officer's Cross of the Order of Merit of the Hungarian Republic.

HÁMORI, ÁGNES

Nyelvtudományi Kutatóközpont Nyelvtechnológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Intézet (hamori.agnes@nytud.hu; <https://orcid.org/0000-0003-1937-5163>)

HORVÁTH, VIKTÓRIA

Nyelvtudományi Kutatóközpont tudományos munkatárs (horvath.viktoria@nytud.hu; <https://orcid.org/0000-0001-8476-7556>)

Viktória Horváth, linguist, research fellow at the Hungarian Research Centre for Linguistics. Member of the Leader Committee of the Hungarian Association of Phonetics, Phoniatrics and Logopedics, member of the Association of Hungarian Applied Linguists and Language Teachers, and member of the International Phonetic Association (IPA). One of the editors of the journal *Beszédtudomány – Speech Science*, member of the Scientific Committee of *Beszédkutatás – Speech Research* conference. Currently, principal investigator of the K-128810 project of the National Research, Development and Innovation Office. Research areas: spontaneous speech of adults and children, phonetic patterns in conversations, disfluency phenomena.

JÁMBORI, SZILVIA

SZTE BTK, Pszichológia Intézet, Szociál-és Fejlődéslélektani Tanszék (szilvia.jambori@psy.u-szeged.hu; <https://orcid.org/0000-0002-7834-2874>)

Szilvia Jámbori is an assistant professor at the University of Szeged, Social-and Developmental Psychology Department. She finished her studies at the University

of Debrecen, as a psychologist in 2000. She defended her Phd thesis in 2004, its title was Socialization agents' influencing adolescents future orientation. Her main research interest is adolescents' and young adults' character skills and their effect on school engagement, the determinants of the family and school socialization. She made his habilitation in 2021 at the University of Szeged, Educational Doctoral School. She gives lectures and seminars for psychology students and for teachers training students. She takes part in the Integrative Mental Hygiene Program and the Pedagogical Psychologist Educational Program. She works as a schoolpsychologist and counselling psychologist from 2004.

JORDANIDISZ, ÁGNES

Hátország Egyesület / NILD Hungary (ajordanidisz@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-3880-9185>)

Agnes is the representative of NILD Educational Therapy in Middle-Europe, the developer and instructor of the Hungarian program. As the member of the Child Language Research Team of ELTE Eötvös Loránd University, her major research area is the phonological awareness and the narrative skills of children. She developed static and dynamic tests and assessment procedures to evaluate these areas.

KREPSZ, VALÉRIA

Krepsz Valéria (krepsz.valeria@nytud.hu; <https://orcid.org/0000-0002-2099-6285>)

Valéria Krepsz is a researcher at the Hungarian Research Centre for Linguistics in Budapest and is currently a guest researcher at the Humboldt-Universität zu Berlin. Her main research areas in phonetics are the relationship between speech breathing and prosody, the acoustic analysis of spontaneous conversations, and the acoustic changes in speech regarding a longitudinal aspect.

LÉNÁRD, ANDRÁS

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Digitális Pedagógiai Tanszék (lenard.andras@tok.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0003-3467-9456>)

MÁRKUS, ÉVA

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék (markus.eva@tok.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0002-3571-8472>)

Éva Márkus (Dr. habil.) is Faculty Dean of Eötvös University's Faculty of Primary and Preschool Education (ELTE TÓK). After completing her degree in Germanic Studies at Eötvös University's Faculty of the Humanities (ELTE BTK), she achieved her PhD in the field of linguistic studies. The title of her dissertation was German Dialects in the Villages of Buda's Hill Regions. Her habilitation thesis focused on the German dialect found in Nagybörzsöny (Deutschpilsen) and was published by Praesens Publishers (Vienna) in 2014. A professor at ELTE TÓK's Department of Foreign Language and Literature, she teaches German-language courses in subjects related to Hungary's German minority

groups, including ethnography, history, literature and children's literature, and has published texts in each area. Her research examines Hungarian German dialects and the past and present of national minority education in primary and preschool education.

SIPOS, ZSÓKA

Meixner Alapítvány, Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat XV. Kerületi Tagintézménye; MTA-SZTE Metakogníció Kutatócsoport

Zsóka Sipos is a certified speech and language therapist and has been working for the Meixner Foundation for almost 20 years. In addition to her research work related to the Meixner methodology, language development and reading, as a specialised speech and language therapist she works on helping children with difficulties and delays in the acquisition of spoken and written language in everyday pedagogical activities, on integrating the knowledge of mainstream pedagogy and special education and speech and language therapy, and on close cooperation between professionals.

SVINDT, VERONIKA

Nyelvtudomány Kutatóközpont, tudományos munkatárs (svindt.veronika@nytud.hu; <https://orcid.org/0000-0002-6027-9029>)

SZÚCS ANTAL, MÓR

Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Gyógypedagógiai Módszertani és Rehabilitációs Intézet Logopédia Szakcsoport (szucs.antal.mor@barczi.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0002-3630-284X>)

Speech and language therapist, music therapist, teacher's assistant at the ELTE BGGYK, member of the board at the Kollektív Alternatív Zeneműhely Association, director of the Mesezene Association. His main research focus is on speech fluency disorders, the development of phonological awareness and the least restrictive education of music.

VÁNYI, ÁGNES

Magyar Logopédusok Szakmai Szövetsége, Pest Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Budakeszi Tagintézmény (agnesvanyi@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-5229-1469>)

Speech and language therapist, educational specialist. Secretary general of the Professional Association of Hungarian Speech and Language Therapists, co-director of the Mesezene Association. Her focus is on the therapy of written language disorders and the development of phonological awareness.

