



INTÉZMÉNYI TUDOMÁNYOS DIÁKKÖRI KONFERENCIA

2024. május 24.

**A FONOLÓGIAI TUDATOSSÁG ÉS AZ OLVASÁSI KÉSZSÉG
ÖSSZEFÜGGÉSÉNEK VIZSGÁLATA EGY TÖBBSÉGI
ÁLTALÁNOS ISKOLA ELSŐ OSZTÁLYÁBAN**

**Investigating the relationship between phonological awareness and reading
skills in the first grade of a majority primary school**

Készítette: Kovács Virág Lea
EF6XTK
Gyógypedagógia szak, alapképzés
Nappali tagozat
Kaposvári Campus

Témavezető: Dr. Szili Katalin, egyetemi adjunktus, Magyar
Agrár-és Élettudományi Egyetem, Kaposvári Campus,
Neveléstudományi Intézet, Gyógypedagógiai Tanszék

Lehetséges OTDK szekció: Tanulás- és tanításmódszertani –
tudástechnológiai szekció

Kaposvár

2024.

TARTALOMJEGYZÉK

1. BEVEZETÉS	2
1.1. A témaválasztás indoklása.....	2
1.2. A téma jelentősége	3
2. A KUTATÁS ELMÉLETI HÁTTERE.....	5
2.1. A fonológiai tudatosság meghatározása	5
2.2. A fonológiai tudatosság fejlődése	6
2.3. Az olvasáselsajátítás és a fonológiai tudatosság kapcsolata	9
2.4. A fonológiai tudatosság és az olvasási nehézség kapcsolata	13
2.5. A fonológiai tudatosság vizsgálatának lehetőségei	15
2.6. A kutatás elméleti vonatkozásainak összegzése.....	16
3. A KUTATÁS BEMUTATÁSA	17
3.1. A kutatás célja	17
3.2. Kutatási kérdések	17
3.3. A kutatásban részt vevő személyek.....	18
3.3. Módszer.....	19
4. A KUTATÁS EREDMÉNYEI, ÉRTÉKELÉSE	22
5. KÖVETKEZTETÉSEIM, ÖSSZEGZÉS	37
5.1. Következtetéseim	37
5.2. Összegzés	38
5.3. További kutatási lehetőségek	39
6. IRODALOMJEGYZÉK.....	41
7. ÁBRAJEGYZÉK	43
8. MELLÉKLETEK.....	44
8.1. Szülői kérdőív	44
8.2. Fonológiai Tudatosság Teszt.....	46

1. BEVEZETÉS

1.1. A témaválasztás indoklása

Témaválasztásom azért esett a fonológiai tudatosság és az olvasási készség összefüggésének vizsgálatára, hiszen a nyelvi zavarral és dyslexiával küzdő gyermekek száma folyamatosan növekszik. A gyakorlat során a pedagógusok, és gyógypedagógusok számos olyan tanulóval találkoznak, akiknek írás-és olvasáselsajátítási nehézsége, valamint rossz szövegértési képessége nem vezethető vissza érzékszervi sérülésre, észlelési eltérésre, valamint a probléma oka nem magyarázható szerzett zavarokkal, idegrendszeri károsodással vagy környezeti tényezőkkel. (Lőrík, 2006) Ezek a tanulók manapság már nem csak az egységes módszertani intézményekben, hanem a normál tantervű általános iskolákban is egyre nagyobb számban fordulnak elő. Ezekkel a gyermekekkel a későbbiekben nem lehet majd megszerettetni az olvasást és a tanulást, nehézségeik miatt nyűglódnak az iskolában, nem lesz sikerélményük. Úgy gondolom, hogy a hátrányos, és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek csoportjának körében ez a probléma hatványozottan fennáll, hiszen a gyermekek életét meghatározó szociális, családi miliő nagy mértékben befolyásolhatja a gyermekek fejlődését. Ezzel egyidejűleg nyelvi hátránnyal indulnak társaikkal szemben, amely még jobban akadályozza számukra ezeknek a készségeknek az elsajátítását.

Mindezek miatt válik kiemelten fontossá a nem megfelelően működő vagy kialakulatlan fonológiai tudatosság minél korábbi észrevétele, szűrése, majd fejlesztése. Ez a képesség nem csak a nyelvi szintek szerveződésének alappillére, hanem a sikeres olvasástanulás egyik kritériumaként, mérföldköveként is szolgál. Fontos megemlíteni, hogy a fonológiai tudatosságot nem tudjuk elszigetelt képességnek tekinteni, hiszen szorosan összekapcsolódik az írott és a beszélt nyelv elsajátításával (Lőrík és Kászonyné Jandzsó, 2009, 14.o.). Ha az olvasás elsajátításának alapköve sérül, nem tud normál ütemben, a megfelelő pontossággal fejlődni, folyamatos kudarcélménye lesz a gyermeknek. A gyermek ezáltal pedig nem lesz sikeres olvasó, ami befolyásolhatja a későbbi társadalomba való beilleszkedését is. (Kiss, 2018, 142.o.)

Kutatásom célja, hogy megvizsgáljam egy integráló általános iskolás első osztály fonológiai tudatosságát, majd ezt összevetsem az olvasási készségével és bebizonyítsam, hogy a fonológiai tudatosság és az olvasási készség egymással korrelációban van. Tanulmányaim megkezdése óta holisztikusan próbálok a logopédia világában tájékozódni, ezzel együtt a gyermekek különféle nehézségeit is e tekintetben mérem. Ebből az okból kifolyólag - mivel az iskola összetétele erősen hátrányos helyzetű - szeretném

háttérkérdésekkel megvizsgálni a hátrányos helyzet és az olvasás kapcsolatának átfedéseit, az olvasás elsajátításának lehetséges otthoni rizikótényezőit, hogy rálátást kaphassak a probléma forrására, melyekből következtetéseket tudok majd levonni, hiszen úgy gondolom, hogy minden képesség kiindulópontja az elsődleges szocializációs színtér: a család.

Mindezek mellett kutatásban szeretném elmélyíteni elméleti tudásomat a fonológiai tudatosság problémakörén belül, ugyanis olyan fontos és komplex témának tartom, amivel minden logopédusnak (és nem utolsó sorban pedagógusnak) részletesebben kéne foglalkoznia. Úgy látom, hogy e kérdéskör és a témához tartozó tudás megléte nagyban megkönnyítené a pedagógusok munkáját és a gyermek helyzetét az olvasástanítás és olvasáselsajátítás folyamatában.

1.2. A téma jelentősége

Egy gyermek nyelvi fejlődését számos tényező befolyásolhatja, amely akár a gyermek egész életére is hatással lehet, emiatt kiemelten fontos a gyermekek nyelvi fejlesztése, beszédnevelése.

Számos külföldi és magyar (*Lőrík és Kászonyiné Jandzsó, 2009*) kutatás bebizonyította már, hogy azok a gyermekek, akiknél a fonológiai tudatosság megfelelően fejlett volt az olvasástanulás kezdeti szakaszában, a későbbiekben sikeresebbek voltak az olvasástanulásban.

Amennyiben egy gyermek fonológiai tudatossága nem alakul ki megfelelően vagy sérül, az a gyermek egész életére is hatással lehet. Ugyanis vannak gyermekek, akiknek nehézséget jelent az elhangzó beszédet részekre bontani. Ha a gyermek nem hallja ki a hangot a szavakból, akkor nem csak az olvasástanulás, de az íráselsajátítás, későbbiekben az iskolában a tollbamondás, jegyzetelés során is nehézségekbe ütközhet. Mivel a fonéma-graféma egyeztetés automatikus megfeleltetése nem érik be ilyenkor a gyermekben, ezáltal az olvasást sem tudja a megfelelő módon elsajátítani, így nem válik teljeskörűen, vagy egyáltalán nem válik olvasóvá, ennek okán nehézségei lehetnek mind a tanulásban, későbbiekben pedig mind a munkaerő piacon való elhelyezkedésében. (*Szili, 2016*)

Lőrík József is kiemelt jelentőségűnek tartja a fonológiai tudatosság vizsgálatát, hiszen számára „egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy rendkívül sok olyan gyermek van, akinek az olvasás- és íráselsajátítási nehézségét nem lehet visszavezetni érzékszervi sérülésre, érzékelési-észlelési eltérésre (például auditív-vizuális differenciálási problémákra), nem magyarázhatók szerzett zavarokkal, sem körülírható idegrendszeri károsodással vagy környezeti tényezőkkel. Kiderült, hogy a beszédtenyek megfigyelésében és manipulálásában

gyengén teljesítőknek jelentős nehézségeik vannak az írásban-olvasásban, az elhangzó beszéd elemzése nélkül nem lehetséges az írott (grafikus) jelek megfejtése.” (Lőrík, 2006, 1.o.)

Kiss Renáta szerint akkor válik a gyermek felnőttkorára sikeres olvasóvá és tud a társadalomba a megfelelő módon beilleszkedni, ha a gyermek az olvasás előképességének lényeges alkotóelemét, a fonológiai tudatosság szintjét korai szakaszban sajátítja el. (Kiss, 2018.) Emiatt kulcsfontosságúnak tartom, hogy minél korábban felismerjem a fonológiai tudatosság kialakulatlanságát, nem megfelelő meglétét, hogy a szűrés után a fejlesztések hatására a gyermek olvasáselsajátítása tovább fejlődjön, ezáltal életminősége és személyisége is előre haladjon, hogy sikeres legyen a munkaerőpiacon való elhelyezkedésben.

Mindemellett kiemelt feladatommak tartom azt, hogy az iskolában a kutatásban részt vevő tanulók intézményét (tanítóit, pedagógusait) tájékoztassam a kapott eredményekről, az esetleges eltérő fejlettségi szintjükről, annak mélységéről és a fejlesztési lehetőségeiről, ugyanis a gyermekek életében ki kell használni a szenzitív időszak adta lehetőségeket a megfelelően kiválasztott szakemberek, módszerek által.

2. A KUTATÁS ELMÉLETI HÁTTERE

2.1. A fonológiai tudatosság meghatározása

A beszéd az emberi kommunikáció természetes formája, ismeretszerzésünk legfontosabb eleme. A gyermek az írott és beszélt nyelv elsajátítása során képes lesz gondolatok, érzelmek közlésére és saját identitásának kifejezésére. Az identitás egyik fontos eleme az olvasás is, amely nem csak a gyermek nyelvi készségeire van hatással, de számos más területen is pozitív hatást fejt ki. (Neuberger, 2014) Mint a fentiekben már említettem, ehhez elengedhetetlen tényező a fonológiai tudatosság megléte.

„Akárcsak a nyelvi tudatosság, a fonológiai tudatosság magyar elnevezésében (fonémikus tudatosság, fonematikus tudatosság, fonématudat, fonématudatosság, fonológiai tudatosság, hangtani tudatosság, metafonológiai képességek) és meghatározásában is eltérések vannak.” (Lőrík és Kászonyiné Jandzso, 2009, 13.o.) Nehéz egyhangúan meghatározni a fonológiai tudatosságot, a témával foglalkozó szerzők gyűjtőfogalomnak tekintik. A témában elsősorban hazánk kiemelkedő kutatóinak meghatározását szeretném ismertetni. Az olvasással kapcsolatban leggyakrabban a metanyelvi tudatosság részeként értelmezik a szerzők a fonológiai tudatosságot, amely a beszédhangokkal, szótagokkal kapcsolatos tevékenységekben manifesztálódik, azaz ezeknek a nyelvi szerveződéseknek az elemeire bontásával foglalkozik. (Szili, 2006) Fontos tényező, hogy ilyenkor nem az írott, hanem a beszélt nyelvről beszélünk.

Lőrík József (2006) meghatározása szerint a fonológiai tudatosság a szótagokkal, beszédhangokkal kapcsolatos szándékos tevékenységben nyilvánul meg. Ezáltal a készség által képesek vagyunk szótagokat, szavakat kiemelni, elkülöníteni a hangsorból, más szótagokkal, hangokkal helyettesíteni, képesek vagyunk új szavakat reprodukálni különböző hangokból, valamint a szótagok, szavak sorrendjének megváltoztatására is.

Csépe Valéria (2006) a fonológiai tudatosságot úgy értelmezi, hogy képesek vagyunk a szavak belső szerkezetéhez tudatosan hozzáférni, a szavakat egységeire (szótagokra és hangokra) bontani.

„Goswami és Bryant (1990) szerint legalább háromféle módja van annak, hogy egy szót hangokra bontsunk, s ennek megfelelően a fonológiai tudatosság három lehetséges formáját különbözteti meg: 1. a szótagszintű, 2. a fonémaszintű, valamint egy úgynevezett közbülső, szótagon belüli fonológiai tudatosságot, azaz a szótag onsettime szerkezetére vonatkozó tudatosságot.” (Török és Hódi, 2015, 808.o.)

Összefoglalva a fent leírtakat, a fonológiai tudatosság egy kognitív funkció, amely a metanyelvi tudatosság része, ami a nyelv egységekre való bontásában nyilvánul meg. Mindemellett fontos megemlíteni, hogy a fonológiai tudatosság egy arra alkalmas szakember közbenjárásával és megfelelő gyakorlással fejleszthető, emiatt is tartom kiemelten hangsúlyosnak a pedagógusok témában való elmélyülését.

2.2. A fonológiai tudatosság fejlődése

Nem csak a fonológiai tudatosság meghatározásában, de a fonológia tudatosság fejlődésében is különböző nézetekkel találkozhatunk a szakirodalom olvasása közben. *Rosta* (2015) szerint a fonológiai tudatosság fejlődése két fő szakaszra bontható: a 3-4 éves kortól kialakuló fonológiai szintre és a később – kisiskolás korban beérő – fonéma szintre. Ugyanezen a véleményen van „*Goswami* (2002), *Barbour*, *Keafer*, és *Schott* (2004) valamint *Stackhouse*, *Wells Pacoe* és *Rees* (2002), akik szerint is két fő szint különböztethető meg a fonológiai tudatosság fejlődésében: a fonológiai és a fonémaszint.” (idézi *Kiss*, 2016, 10.o.) A fonológiai szint rímképzésből, szótagokra bontásból, valamint a szótagkezdet és a rím különválasztásából áll. A fonématudatosság tartalmazza a manipulációs adottságokat is, a szavak hangokra bontását (szegmentálását), a hangokból történő szóalkotást (szintézist), bizonyos hangok helyének meghatározását egy szóban, azaz izolálását, valamint a hangok egy adott szón belüli cseréjét, vagy azok elhagyását. (*Kiss*, 2016)

Tar Éva (2017) szerint „ahhoz, hogy a gyermek gondolatait, érzéseit beszédben kifejezze, többek között birtokolnia kell anyanyelve fonológiáját (azaz a lexikális elemek kimondásához kapcsolódó nyelvi tudást), a fonológiai struktúrák dekódolása, tárolása és kódolása háttérben álló nyelvi-kognitív feldolgozási műveleteket, illetőleg azokat a beszédszervi mozgásokat, amelyek a szavak kiejtését lehetővé teszik.” (*Tar*, 2017, 15.o.) *Tar Éva* könyve alapján a fonológiai fejlődést két perspektíva alapján különböztethetjük meg: a nyelvi-kognitív, valamint a kiejtés alapjául szolgáló beszédmotoros fejlődés. (*Tar*, 2017)

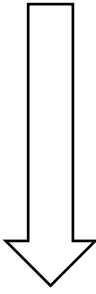
A gyermek a nyelvi fejlődés menetében tesz szert anyanyelve fonológiájára. Elsajátítja, hogyan differenciálhatja anyanyelve hangjait (kontrasztív hangok rendszere), hogyan lehet azokat összeállítani tartalommal bíró egységek végrehajtásához (fonotaktikai szabályszerűségek), illetve, hogy milyen intonáció, hangsúly manifesztálódik a különböző kommunikációs megnyilvánulásokhoz (prozódiai szabályszerűségek). (*Tar*, 2017)

A probléma ott kerül a rendszerbe, amikor a gyermek egy ingerszegény szociális milióból érkezik az iskolába, nincs meg a tanuláshoz szükséges nyelvi fejlettsége. Munkámban később erre a témára is részletesebben kitérek.

A fonológiai tudatosságról rendelkezésre álló szakirodalom szerint az egyén nyelvi fejlődése során a szótag szintű fonológiai tudatosság már az óvodás korban megjelenik. (Kiss, 2016, 10.o.)

A fonológiai tudatosság a nyelvfejlődés során spontán fejlődik a gyermekeknél, hiszen már óvodás korban, az intézményes oktatás és az olvasástanulás megkezdése előtt rendelkeznek a beszéd területein bizonyos jártasságokkal, viszont nem tudják, hogy ezekkel manipulálnak. (Szili, 2016) Ezt Lőrík (2006) úgy értelmezi, hogy a gyermek korlátozott a beszédhasználatában. Később az iskolában az írás és a magyar nyelvtan elsajátításával megtanulja megszerezni, tudatosítani, amit csinál, így a későbbiekben már tudatosan is alkalmazza ezt. Tehát mindezek alapján elmondható, hogy a fonológiai tudatosság kétirányú, az olvasás- és az írástanulás folyamán teljeseedik ki, azaz az olvasás- és írástanulás transzferhatással van a fonológiai tudatosság fejlődésére. (Jordanidisz, 2009)

Kiss Renáta (2018) *Farral* meghatározásában a fonológiai tudatosság fejlődését és az ehhez kapcsolódó részkészségek fejlődését az 1. táblázatban foglalja össze. Az életkor előrehaladtával a gyermekek már egyre kisebb szegmensekkel tudnak manipulálni, azaz már szintetizálni tudják a szavakban lévő egyes hangokat. Ezzel ellentétben az első szinten, kiscsoportban a sok mondókázás, ritmusgyakorlat következtében rímeket azonosítanak, valamint a mondatokat szavakra tudják bontani. Az életkor előrehaladtával és ezzel egyidejűleg a kogníció éréseivel egyre komplexebb feladatokat képesek megoldani. A nagycsoport végére már meg tudják határozni a szókezdő hangokat, rövid szavakat hangokra tudnak bontani, azaz különböző nagyobb fokú mentális műveleteket lesznek képesek végrehajtani, amelyet a későbbiekben az iskolában az olvasás elsajátításakor tudatosítanak a gyermekekben. Jordanidisz szerint a magyar anyanyelvű gyermekeknél a szókezdő hang megnevezése a fonémaszint beérésének első lépcsője. (Kiss, 2018) Az óvodás korú gyermekek fonológiai tudatosságát a bemenet és kimenet szakaszában az 1. táblázat foglalja össze.



<i>Kiscsoport</i>	<i>Készség</i>	<i>Példa/feladat</i>
	<i>Szótudatosság</i>	<i>A mondatban hallott minden szóra tapsolj egyet!</i>
	<i>Szótagtudatosság</i>	<i>A szóban hallott minden szótagra tapsolj egyet!</i>
	<i>Rímek azonosítása</i>	<i>Rímeknek a következő szavak?</i>
	<i>Rímprodukción</i>	<i>Mondj egy szót, amely rímel a has szóval!</i>
<i>Nagycsoport vége</i>	<i>Azonos szókezdő beszédhangok azonosítása</i>	<i>Ugyanúgy/ugyanazzal a hanggal kezdődnek a következő szavak?</i>
	<i>A szókezdő beszédhangok leválasztása</i>	<i>Mondd meg, milyen hanggal kezdődik az a szó, hogy csengő!</i>
	<i>A magánhangzó-mássalhangzó vagy mássalhangzó-magánhangzó mintázatok szintetizálása</i>	<i>/á+g/=ág, /f+a/=fa</i>

1. táblázat: A fonológiai tudatosság fejlődése óvodáskorban (Kiss, 2018, 13.o.)

Egyes kutatási eredmények alapján a fonológiai tudatosságnak fellelhető egy univerzális, minden nyelvben megtalálható fejlődési folyamata: 1. szótagszegmentálás és -szintézis, 2. rímfelismerés, 3. szótagmanipuláció (például szótagok törlése, cseréje), 4. hangazonosítás, 5. hangszegmentálás és -szintézis és 6. fonémamanipuláció (például fonémák törlése, cseréje, illetve azok sorrendjének megfordítása). (Anthony és Francis, 2005 idézi: Török és Hódi, 2015)

Mire egy gyermek az életkori szakaszában eljut oda, hogy iskolába menjen, birtokolnia kell az alap kultúrtechnikák (írás, olvasás, számolás) megtanulásához szükséges nyelvi fejlettséggel. Ilyen például a szókincs, a nyelvtan, a beszédészlelés és beszédértés, illetve ki kell, hogy alakuljon a gyermek fonológiai tudatossága is, azaz a szavak hangokra történő bontásának képessége. (Rosta, 2015) Itt jön szóba a korábban már említett elsődleges szocializációs közeg, a család és azok a dolgok, amiket a gyermek „otthonról hoz”.

Réger Zita (1990) arról ír könyvében, hogy amikor a gyermek elkezd az iskolát, eleinte csak azt a nyelvi tájékozottságát, készségeit tudja alkalmazni, amelyeket a korábbi tapasztalatai alapján megszerzett. Ezeket mind addig használja, amíg nem jut hozzá újabb, megfelelőbb eszközökre. Emiatt a gyermek teljesítőképessége, iskolai esélyei annak is függvénye, hogy mennyire alkalmasak és elegendők a rendelkezésére álló nyelvhasználati módok, eszközök, hogy az új helyzetek adta kommunikációs kihívásokat áthidalhassa. (*Réger, 1990*) *Basil Bernstein* ezt a jelenséget nevezi nyelvi hátránynak. *Schvirján Renáta* szerint pedig ismeretszerzésünk legfontosabb eszköze a nyelv, így az iskolai előmenetelt kedvezőtlenül befolyásolhatja a hátrányos nyelvi helyzet. (*Schvirján, 2011*)

A fonológiai tudatosság fejlődése közeli viszonyban áll más komponensekkel is. Magyarországon eddig többnyire a beszédészlelést vizsgálták. Nem csak a beszédészlelés szintjei (akusztikai, fonetikai és fonológiai szint) befolyásolhatják a fonológiai tudatosság kialakulását, de annak részterületei is elengedhetetlenek a fonológiai tudatosság fejlődésében. A szótagok szegmentálására hatást gyakorol a ritmusészlelés, a szeriális észlelésre pedig a beszédhangokkal történő tevékenységek vannak hatással. (*Gósy, 2005; idézi: Jordanidisz, 2009*) A beszédészlelésen kívül további kognitív faktorok fejlettségétől is függ a fonológiai tudatosság fejlődése. Például a munkamemória, a hallási figyelem, a számolási készség és az összehasonlítási és kategorizálási képesség is befolyásolja a fonológiai tudatosság előrehaladását. (*Jordanidisz, 2009*)

Lőrík József és *Kászonyiné Jancsó Ildikó* szerint „a beszélők nyelvi tudatossága sokféle megnyilvánulásban figyelhető meg, fejlődése korán megindul és egész életen át tart.” (*Lőrík és Kászonyiné Jandzsó, 2009, 12.o.*)

Összegezve elmondható, hogy a fonológiai tudatosság fejlődésének két nagymértékű mérföldköve van: az egyik a négy és nyolc év között lévő szenzitív periódus, amikor a gyermekeknek játékos fejlesztés keretében fejlődik a szótagtudata a mozgás-beszéd-ritmus integráció, az anyanyelvi mondókák által. A másik mérföldkövel az iskolakezdéskor találkozhatunk, hiszen az olvasástanulás elsajátításával tovább fejlődnek a fonológiai tudatosság komponensei.

2.3. Az olvasáselsajátítás és a fonológiai tudatosság kapcsolata

„A sikeres olvasáselsajátítás egyik prediktív faktora a fonológiai tudatosság.” (*Jordanidisz 2009; Kiss, Mokri és Csapó 2019, idézi Zémán, 2020, 83.o.*). Az emberek nagy része természetes módon, tanítás nélkül is elsajátítja anyanyelvét, megtanul anyanyelvén helyesen beszélni. Ugyan a beszéd és az olvasás a fonológiai feldolgozásra épül, *Csépe*

Valéria alapvető különbségnek tartja közöttük, hogy a beszéd természetes, az olvasás pedig nem az, ugyanis az emberi kultúra, az iskolázottság találmánya, amely különböző megegyezéseken alapszik. Mindezek mellett az olvasást egy komplex nyelvi készségnek tartja, melyhez számtalan képesség potenciális szintje szükséges, „mint például a nyelv, emlékezet, észlelés és érzékelés – ép érzékszervek – figyelem, gondolkodás, motiváció, munkabírás stb. Az olvasás folyamata egyrészt az írott szöveg befogadása, értelmezése (szövegértés), másrészt egy dekódolási folyamat, mely során betűkhöz (grafémákhoz) hangokat (fonémákat) rendelünk.” (Csépe 2006; Gósy 2008; Jordanidisz 2009, idézi Zémán, 2020, 83.o.).

Az olvasás az emberi kultúra találmánya, konvenciókon nyugszik, elsajátítása pedig csak tudatosan lehetséges. „Az olvasó feladata ugyanis a vizuálisan észlelt formák átalakítása nyelvi információvá, azaz a grafémák (betűk) átalakítása a nekik megfelelő fonémákká (egészen pontosan beszédhangokká). Ehhez pedig nélkülözhetetlen, hogy a kezdő olvasó tudatosan fel tudja dolgozni a szavak belső fonológiai szerkezetét.” (Csépe, 2006, 106.o.)

Az olvasás egy igen komplex kognitív készség, mely rengeteg jól működő funkciót igényel. *Csépe Valéria* (2006) szerint az olvasás jól működő vizuális diszkriminációt, a betűk lokális és globális vizuális tulajdonságainak, horizontális elrendeződésének, lokális és globális téri tulajdonságainak pontos és hatékony feldolgozását igényli. Ehhez szükségeltetik az agy megfelelő fejlettsége, hiszen a fonológia és az ortográfia megfeleltetéséhez az olvasó a hátsó kérgi feldolgozórendszerre támaszkodik. (Csépe, 2006)

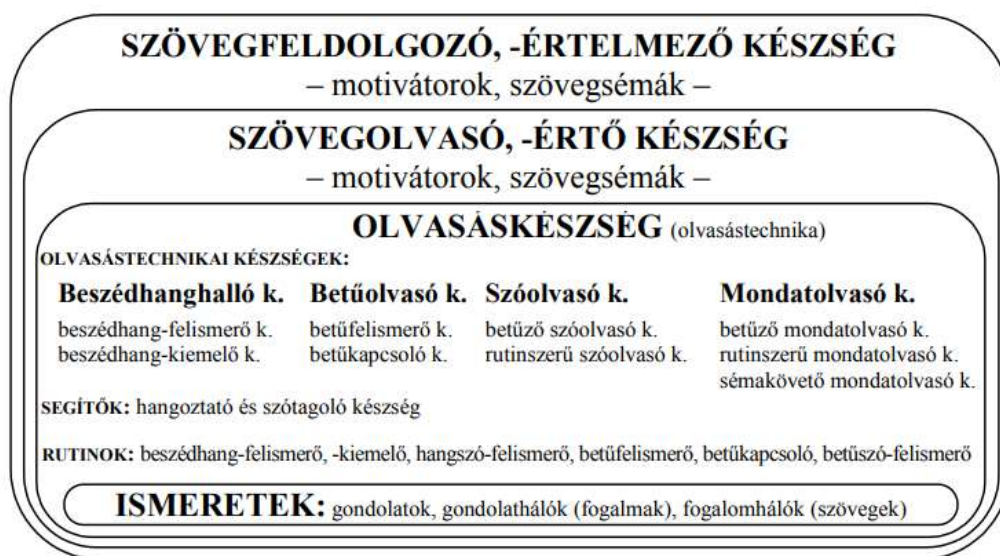
Az olvasás számos pszichikus működés integrációját igényli, ezért elsajátítása nagy feladatot jelent a hatéves gyermeknek. Univerzális pedagógiai szaktudás szerint a produktív olvasástanulás előfeltétele, hogy a gyermek – ha csak rövid időre is – irányítani tudja figyelmét. Szükséges, hogy a gyermek 5-10 percre kitartóan koncentrálni tudjon az adott feladatra. Képes legyen az analízis-szintézis kivitelezésére mind akusztikus, optikai területeken, valamint a beszédmotorika terén. Fontos továbbá, hogy a gyermek tudjon elvonatkoztatni, hogy megértse az írott szöveget, a betűket, szóképeket az absztrakt jelek szintjén is el tudja sajátítani. Ugyanakkor indokolt, hogy a gyermek beszéde kiejtés, nyelvtani helyesség és tartalom szempontjából optimálisan fejlett legyen az olvasástanulás előtt. (Meixner és Justné Kéry, 1967)

Az olvasástanulást megannyi tudományág kutatja. Számos angolszász kutatás bebizonyította már, hogy azok a gyermekek, akik fonológiai tudatossága fejlettebb volt az olvasástanulás kezdeti szakaszában, a későbbiekben sikeresebbek voltak az olvasástanulásban. *Juhász Valéria és Kálló Veronika* kutatásában (2017) is olvashatjuk, hogy

a fonológiai tudatosság fejlettségi szintje a korai (4-8) életévekben jelentős prediktív hatással bír az olvasástanulás sikerességére. Az idegrendszer érése során négy-ötévesen veszi kezdetét az a szenzitív időszak, amikor a fonológiai tudatosság robbanásszerű fejlődésnek indul.

Fontosnak tartom ismertetni az olvasásképeség komponensrendszerét, szerveződését, hiszen az ábrán jól látható, hogy az olvasás elsajátítása milyen komplex folyamat, milyen a speciális részképességek összehangolt munkája szükségeltetik a különböző alkotórészek működésének elősegítésében. A fonológiai tudatosság és az olvasás elsajátításának szempontjából számunkra a beszédhanghallás és a beszédhang-kiemelés a legfontosabbak, amelyek az olvasáskészség egyik alapvető komponensei.

„A beszédhanghallásnak két összetevője van: a beszédhang-felismerés (fonológiai észlelés), illetve a beszédhang-kiemelés (fonológiai tudatosság). Beszédhang-felismerés nélkül nem létezhet beszédhang-tudatosság, és megfordítva: ha kialakult a beszédhang-tudatosság, akkor a beszédhang-felismerés is működik.” (Nagy, 2006, 6.o.) A fonológiai tudatosság később alakul ki, mint a fonológiai észlelés. Szántó, (2018), valamint Józsa és Steklács (2012) szerint a fonológiai tudatosság abban az esetben javul jelentősen, ha az olvasástanulás kezdetét megfelelő hangtani előkészítés kíséri.



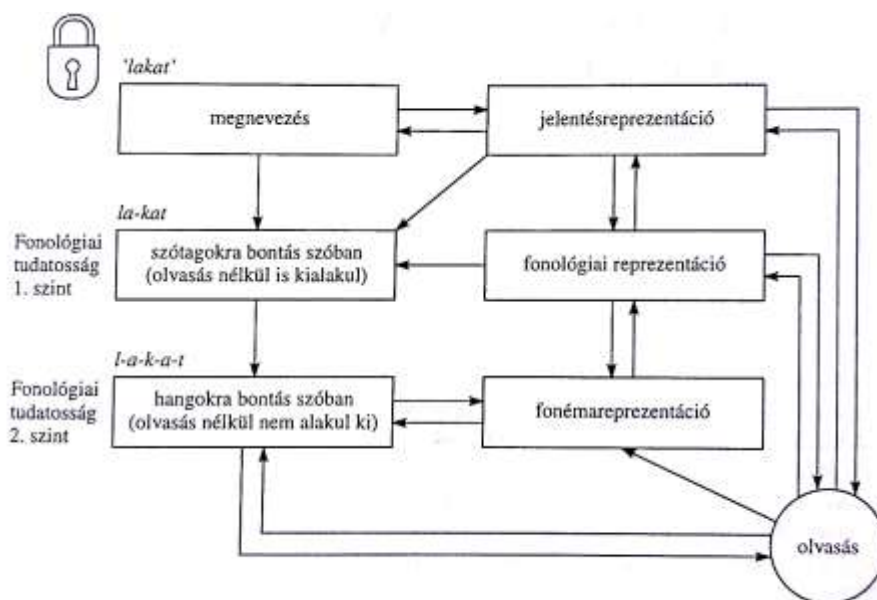
1. ábra: Az olvasásképeség szerveződése (Nagy, 2006, 21.o.)

A Nemzeti Olvasási Testület (National Reading Panel) rengeteg olvasáskutatással kapcsolatos kutatás összefüggő elemzése alapján a sikeres olvasáselsajátítás feltételeit öt fő pillérben definiálta:

1. a fonológiai tudatosság fejlesztése,
2. a betű-hangok alapos ismeretének kiépítése,
3. a szókincs fejlesztése,
4. az olvasás folyékonyságának fejlesztése,
5. a szövegértési módszerek elsajátítása.

A betű-hang alapos ismerete és a szilárdan elsajátított fonológiai tudatosság hozzájárul a folyékony olvasás kialakításához, amely a szókincs és a szövegértési módszerek alkalmazásával lehetővé teszi, hogy az olvasó értelmezni tudja az írott szövegeket. (Szili, 2015)

A fonológiai tudatosság tanulmányozásában elvégzett kutatások azt bizonyítják, hogy a szavak hangokra bontása az olvasástanuláshoz kötött (2. ábra). A fonológiai tudatosságot két szintre bonthatjuk, amely megegyezik a fonológiai tudatosság fejlődésével. Először szótagokkal vagyunk képesek manipulálni, majd aztán bontjuk csak beszédhangokra a szavakat. Míg utóbbi olvasáshoz kötött, a szótagokra bontás olvasás nélkül is kialakul. Ezek jelölési egységei azonban az olvasás elsajátításának ütemét és gyakorlott olvasás megjelenését jelentősen befolyásolják. (Csépe, 2006)



2. ábra: A fonológiai tudatosság összefüggése az olvasással (Csépe, 2006, 109.o.)

2.4. A fonológiai tudatosság és az olvasási nehézség kapcsolata

„A kutatási eredmények tényként állapítják meg, hogy az olvasási, helyesírási zavarok nehézségének hátterében egyik okként a metafonológiai képességek, a fonológiai tudatosság áll.” (Szili, 2015, 94.o.)

A kutatási eredmények úttörői *Bradley és Bryant* voltak. Ők határozták meg elsőként, hogy a fonológiai tudatosság, a beszédhangokkal végzett műveletek képessége oksági viszonyban állhat az olvasási képesség fejlődésével. Egy másik vizsgálatuk kapcsán azt is meghatározták, hogy a rímek iránti fogékonyság kapcsolatban áll a fonológiai tudatosság fejlődésével. (Csépe, 2006)

„*Snowling* még direkter összefüggést fogalmazott meg, amikor azt mondta, hogy a fonológiai tudatosság hiánya az olvasás fejlődését, pontosabban a graféma-fonéma megfeleltetés készség szintű elsajátítását akadályozza.” (Csépe, 2006, 107.o.) *Snowling* és munkatársai szerint az olvasástanuláshoz szükséges a szavak belső struktúrájához való hozzáférés, hiszen ennek hiányában nem alakulhat ki sem az adekvát olvasás, sem a helyesírás, ugyanis a szavak ortográfiáját az ismert szavak fonológiájával kell kapcsolni. (Csépe, 2006) Mindebből arra következtethetünk, hogy a fonológiai deficit nem csak az olvasási képességre, de a gyermek helyesírására is hatással lesz.

Szántó Biborka Lőrik Józsefet és Liebermann és munkatársait idézi tanulmányában, melyben kiemeli, hogy azon gyermekek, akik nehézkesen tudatosítják a szavak fonológiai alkotóelemeit, nehezen sajátítják el az olvasást is, ugyanis az olvasásban és írásban nem jól teljesítő gyermekeknek nehézségeik vannak a hangosan kimondott szavak hangsorrendjének tárolásával, azaz verbális munkamemóriájuk is gyengébb. (Szántó, 2018)

Mindezek mellett fontos megjegyezni, hogy a fonológiai tudatosság fejlettsége nem az egyetlen tényező, amely hatással lehet az olvasás elsajátítására, ugyanis más tényezők is befolyásolhatják az olvasási teljesítményt. Az elmúlt években a nagymértékű digitális fejlődés, a digitális technológiák, telekommunikációs eszközök elterjedése életünk nélkülözhetetlen tényezőivé váltak. (Zémán, 2020) Ez alól a gyermekek sem képeznek kivételt, a mai gyermekek mondhatni „beleszülettek” a digitális technológia világába, szoktuk mondani, hogy „telefonnal vagy tablettel a kezükben születnek”, hiszen sokszor tapasztalható, hogy jobban tudják ezeket az eszközöket kezelni, mint idősebb embertársaik, testvéreik, szüleik, nagyszüleik. De vajon ennek milyen hatása lehet a nyelvelsajátításra, a verbális kifejezőkészségre és nem utolsósorban a fonológiai tudatosságra?

A *Zémán Andrea* által áttekintett nemzetközi és hazai szakirodalom azt mutatja, hogy a fonológiai tudatosságot nagy mennyiségű tényező, többek között az életkor és a

médiaeszköz-használat is befolyásolja. A szerző szerint napjainkban megannyi kutatás azt igazolja, hogy a médiaeszközökkel való manipulálás és azok egyre gyakoribb használata negatív hatással van a gyermek testi és intellektuális fejlődésére. Ezek a manapság egyre gyakrabban használt médiaeszközök a televízió, a telefon és a táblagép. (Zémán, 2020) Ezek a digitális, telekommunikációs eszközök mélyen érintik a gyermek észlelését, összpontosítási készségeit, memóriáját és nyelvi-kognitív képességeit.

Így elmondható, hogy a fonológiai tudatosság kialakulását befolyásolja a képernyő előtt és médiaeszközök használatával eltöltött idő is. Zémán Andrea kutatásában olvasható, hogy a gyermekekre ható vizuális impulzusok mennyiségével fordítottan arányos teljesítményeket látunk: egy gyermek minél több időt tölt el médiaeszközök használatával, annál inkább rosszabb teljesítményt nyújt minden vizsgált területen. (Zémán, 2020) Számszerűsítve Zémán Andrea vizsgálatából a következő konklúziót vonta le: fél óránál több képernyőidő, azaz vizuális inger esetében csökkenő tendenciát tapasztalt a szótag- és fonéमतudatosság szintjén. Összegezve elmondható, hogy a különböző digitális eszközök negatív hatást gyakorolnak a fonológiai tudatosságra nézve. (Zémán, 2020)

Jordanidisz Ágnes szerint további akadályokba ütközhet a fonológiai tudatosság fejlődése, feladatainak megoldása, ha a gyermek családjában a sztenderd magyar nyelvtől eltérő nyelvváltozatot beszél. Például, ha a gyermek nem tanulja meg észlelni és differenciálni az alapértelmezett hosszú és rövid magánhangzókat, mert családjában a hosszú magánhangzót röviden ejti, ez befolyásolni fogja hosszú hang helyének meghatározását egy szóban. (Jordanidisz, 2009)

Ahogy Szili Katalin (2016) is említi, a fonológiai tudatosság fejlődése az olvasástanulás kezdeti időszakában kétirányú, és befolyásolja az olvasást. Az iskolában elkezdett olvasástanulás transzferhatást vált ki, és így az olvasástanulás által maga a fonológiai tudatossága is fejlődik. Ahogy a gyermek tanulja a betűket, valamint gyakori előfordulású morféimákkal találkozik, felgyorsul az olvasástanulás folyamata, ezzel a tanuló fonológiai tudatosságát is erősítve. (Juhász, Kálló, 2017)

Wolf és Bowers (2000) szerint a fonológiai deficit tipikusan három fő területen manifesztálódik: gyenge fonológiai tudatosság, gyenge verbális munkamemória és a lassú automatikus megnevezés. Ezek egymással kapcsolódhatnak, de egymástól függetlenül is jelentkezhetnek. (Mohai és Gereben, 2014, idézi: Juhász és Kálló, 2017, 34.o.)

„A fonológiai feldolgozás sérülése a szóolvasás, szódekódolás zavarához kapcsolódik, míg a szemantika és szintaxis deficitje beszédmegértési, szövegértési problémákhoz vezet el.” (Mohai és Gereben, 2014, 226.o.)

2.5. A fonológiai tudatosság vizsgálatának lehetőségei

Magyarországon többnyire szemtől-szembeni, előszavas felvételen alapuló tesztfeladatok jellemzők a fonológiai tudatosság vizsgálatára. A nemzetközi irányvonalhoz hasonlóan már találhatunk előre rögzített hanganyaggal rendelkező feladatok, illetve egyes, a feladatok megoldását és a szemléltetést segítő manuális segédeszközök is. A hazai tesztek között szerepelnek magyar nyelvre fejlesztett és átdolgozott mérőeszközök is. (Kiss, Mokri és Csapó, 2009)

Hazánkban a nyelvi képességek vizsgálatában az egyik leggyakrabban alkalmazott eljárás a GMP-teszt (Beszédeszlelési és beszédmegértési teljesítmény vizsgálata; Gósy, 2000). (Szili, 2016) „A mérőeszköz a beszédeszlelés, beszédmegértés, íráskészség, és olvasásértés területeit 20 alteszten keresztül vizsgálja. A teszt előnye, hogy a GMP-1 részteszt a G-O-H hallásvizsgálatot foglalja magában, mely segítséget nyújt az esetleges hallási deficit kiszűrésére, a globális észlelés feltérképezésére. A beszédhangok megkülönböztetését a GMP-17-es alteszt vizsgálja.” (Kiss, 2019, 31.o.) A teszt további előnye, hogy a teszt felvétele után a diagnosztika eredményei alapján az elmaradott területeken a pedagógus előre kidolgozott terápiás tervet alkalmazhat.

A DIFER (DIagnosztikus FEjlődésvizsgáló Rendszer) (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004) a sikeres iskolakezdést meghatározó elemi alapkészségek fejlettségét vizsgálja 4-8 éves gyermekek körében. (Kiss, 2019, 31-32.o.) A tesztsomag hét készséget mér, ezek közül az egy vizsgálja a beszédhanghallást. A fonológiai tudatosság mérésére egy szubteszt alkalmas, amely ezen felül méri a beszédhanghallást is oppozíciós szópárokkal. Három szinten méri a fonológiai tudatosságot: hangdifferenciálásban a szó elején, végén és belsejében. (Szili, 2016)

„A SZÓL-E? (Kas, Lőrik, M. Bogáth, Sz. Vékony és Sz. Mályi, 2012) óvodáskori szűrőeljárás két feladatsorral – 4-4 feladattal – vizsgálja a fonológiai tudatosság fejlettségét: (1) szóban szereplő hang azonosítása, (2) szókezdő hang megadása.” (Kiss, 2019, 52.o.)

Hangtani Tudatosság Teszt (Lőrik és Májericsik, 2015) 40 itemből álló tesztegyüttes, mely minden részterületet 4 itemmel vizsgál, főként fonémaszintre fókuszálva. A tíz vizsgált részterület közül csupán kettő (rímfelismerés és –választás) foglalkozik a fonémánál nagyobb nyelvi egységgel. A teszt az óvoda befejező évében járó gyermekeknek, valamint általános iskola első osztályos tanulói számára készült.

A Jordanidisz Ágnes által kidolgozott Fonológiai Tudatosság Teszt (FTT, 2009) két nyelvi szintet vizsgál (fonológiai szint és fonéma szint), valamint tíz szubtesztet tartalmaz, melyekben tíz egyre nehezedő feladat található. A szubtesztek a következők: 1.

Rímfelismerés, rím-kategorizálás, 2. Rímképzés, 3. Szótagszintézis, 4. Szótagolás, 5. Szótagelhagyás, 6. Hangizolálás, 7. Hangszintézis, 8. Hangszegmentálás, 9. Hanghosszúság, 10. Hang-manipuláció. A teszt nem csak a fonológiai tudatosságot, hanem a feldolgozási kognitív funkciókat is (pl. összehasonlítás, kategorizálás, munkamemória).

2.6. A kutatás elméleti vonatkozásainak összegzése

Kutatásomban öt alponton keresztül fogok összefogó képet alkotni a fonológiai tudatosságról és mérési lehetőségeiről.

A fonológiai tudatosságot nem lehet egyhangúan meghatározni, hiszen számos metakognitív funkciót foglal magába. Egyik legelterjedtebb meghatározása *Lőrík József* (2006) nevéhez fűződik, akinek meghatározása szerint a fonológiai tudatosság a szótagokkal, beszédhangokkal kapcsolatos szándékos tevékenységben nyilvánul meg, ezáltal a készség által pedig képesek vagyunk szótagokkal, hangokkal manipulálni.

A fonológiai tudatosság fejlődését a szerzők átlagosan két szintre bontották: az egyik a 3-4 éves korra tehető, az olvasáselsajátítás elé, a másik szint pedig az olvasástanulás folyamatában bontakozik ki, amikor a gyermek megtanul már a hangokkal is manipulálni. Ennél a pontnál szükséges megemlíteni fonológiai tudatosság és az olvasás kapcsolatát, hiszen egyik nincs a másik nélkül. Az olvasási teljesítményt számottevően befolyásolja a fonológiai tudatosság fejlettsége is, így az olvasási nehézség hátterében a fonológiai tudatosság hiánya is húzódnak.

Utolsó alpontomban a fonológiai tudatosság vizsgálati, mérési lehetőségeit foglaltam össze, mely alapján tudtam a későbbiekben kiválasztani a számomra legmegfelelőbb módszert. Az elmélet és a mérőeszközök ismerete globális és holisztikus alapismereteket nyújthat, mely elősegítheti kutatási céljaim megértését az olvasó számára.

3. A KUTATÁS BEMUTATÁSA

3.1. A kutatás célja

Jelen vizsgálatom célja a fonológiai tudatosság és az olvasási teljesítmény összehasonlítása egy többségi általános iskola első osztályos tanulói között. A vizsgálat felvétele és kielemezése után szeretnék átfogó képet kapni az intézményben tanuló első osztályos diákok fonológiai tudatosságáról, valamint szeretném megvizsgálni, hogy fonológiai tudatosságuk fejlettségi szintje az olvasási szintjükkel összhangban van-e – a magyar nyelv és irodalom tanár által adott skála jegyei tükrében. Mindezek mellett górcső alá veszem az osztályban tanuló összes diák szocioökonómiai státuszát (a szülői kérdőívek által kapott válaszokból), hogy tanulmányozhassam, mi befolyásolhatja a gyermekek fonológiai tudatosságának elsajátításának problémáit.

Vizsgálatom másik célja, hogy felhívjam a figyelmet a fonológiai tudatosság fejlesztésének fontosságára az olvasástanulást megelőző időszakban és az olvasástanulás időszakában, valamint az otthoni szociális milióból fakadó hátrányok kompenzálására a sikeres olvasástanulás tükrében. Kutatásom egyaránt kvalitatív és kvantitatív jellegű.

Mindemellett kiemelt feladatommak tartom azt, hogy az iskolában a kutatásban részt vevő tanulók intézményét (tanítóit, pedagógusait, esetlegesen a szülőket) lehetőségem szerint tájékoztassam a kapott eredményekről, az esetleges eltérő fejlettségi szintjükről, annak mélységéről és a fejlesztési lehetőségekről, ugyanis a gyermekek életében ki kell használni a szenzitív időszak adta lehetőségeket a megfelelően kiválasztott szakemberek, módszerek által.

3.2. Kutatási kérdések

Kutatásom során a következő kérdésekre szeretnék választ kapni:

- (1) Azoknak a tanulónak, akiknek fonológiai tudatossága elmarad az átlagtól, az olvasási képessége is gyengébb lesz? Ez a jegyek alapján milyen módon fog megnyilvánulni?
- (2) Az általam megvizsgált tanulónak, akiknek gyermekkorában nem olvastak a szülők mesét, fonológiai tudatosságuk, ezáltal olvasási teljesítményük is elmaradottabb lesz az átlagnál?
- (3) A hátrányos helyzet milyen hatással van a fonológiai tudatosság kialakulására?
- (4) A hátrányos helyzetű tanulók kapnak otthoni megsegítést az olvasás gyakorlásához? Ez befolyásolhatja a gyermek fonológiai tudatosságának kialakulását?
- (5) A kétnyelvűség befolyásolja a fonológiai tudatosságot?
- (6) A logopédiai terápiára járó tanulók jobb eredményt érnek el a fonológiai tudatosság tesztben, mint azok a tanulók, akik nem kapnak logopédiai terápiát?

3.3. A kutatásban részt vevő személyek

Az adatfelvételt 2024 márciusában vettem fel egy megyeszékhelyen lévő többségi általános iskola első évfolyamának tanulóival (n=15). Az intézmény a városban dominánsan integráló iskola, az elmúlt években jelentősen megnövekedett a tanulási nehézséggel küzdő tanulók száma, ahol minden segítségre szoruló gyermek támogatást kap. Az intézményben folyik a többi tanulóval együtt nevelhető, oktatható sajátos nevelési igényű tanulók iskolai nevelése-oktatása: az értelmi fogyatékos- enyhe értelmi fogyatékos, látássérült, hallássérült, tanulásban akadályozott (enyhe értelmi fogyatékos), halmozottan sérült, beszéd fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzdő tanulók oktatása. (sz.n., Kaposvári Kodály Zoltán Központi Általános Iskola és Tagintézményei Pedagógiai Programja, 2021)

Az osztály összetételét – mellyel a kutatást elvégeztem - tekintve 8 fiú és 7 lány. Ebből 4 tanuló sajátos nevelési igényű: ebből három tanulónak van kevert specifikus fejlődési zavara, közülük két tanulónak aktivitás és figyelem zavara is van. Egy tanulónak van pervazív fejlődési zavara, valamint egy másik tanulónak receptív beszéd zavara. A tanulók közül két tanuló beilleszkedési, tanulási, magatartási zavarral küzd. Az osztályból öt tanuló jár logopédiai foglalkozásra, két tanuló beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzd, valamint három tanuló hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű. Az első osztályos tanulók, azaz a minta aktuális állapotát és eloszlását a 2. táblázat mutatja.

A tanulók hangoztató-elemző-összetevő módszerrel tanulnak olvasni. A betűket lassítva tanulják, két betű olvasását és írását sajátítják el hetente. Az osztály összetételét tekintve két tanuló másodszorra, három tanuló harmadszorra járja az első osztályt.

	Sajátos Nevelési Igényű	Beilleszkedési, Tanulási, Magatartási Nehézséggel küld	Logopédiai terápiában részvétel	Hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű	Másodszorra járja az első osztályt	Harmadszorra járja az első osztályt
1. tanuló			X			
2. tanuló						
3. tanuló	X					
4. tanuló		X		X		
5. tanuló						X
6. tanuló				X		
7. tanuló	X					
8. tanuló						
9. tanuló	X			X	X	
10. tanuló			X			
11. tanuló			X			
12. tanuló	X					X
13. tanuló		X	X		X	
14. tanuló			X			X
15. tanuló						

2. táblázat: A vizsgálatban résztvevő tanulók összetétele

3.3. Módszer

A vizsgálat menete a következő volt:

Kutatásom során két mérőeszközt használtam: először a *Jordanidisz Ágnes* által kidolgozott Fonológiai Tudatosság Tesztet vettem fel a tanulókkal témavezetőm irányítása és ellenőrzése által, valamint egy papír alapú háttérkérdőívet töltettem ki a szülőkkel (7.1. sz. *melléklet*), mely a tanulók fonológiai tudatosságát és olvasási teljesítményét befolyásoló háttértényezőinek feltárására volt hivatott. A fonológiai tudatosság mérésére a *Jordanidisz Ágnes*-féle Fonológiai Tudatosság Teszt (FTT) – amely az amerikai NILD Phonological Awareness Skills Survey - magyar adaptációját alkalmaztam (7.2. sz. *melléklet*). A tesztben minden egyes szubteszt tíz feladatot tartalmazott, melyek elemeenként egy pontot értek, így egy szubteszten 10 pontot szerezhettek a tanulók. Kivételt képez ez alól a 4. szubteszt, ahol a

megfelelő szótagszámmra szerezhettek a tanulók 10 pontot, valamint a nyelvtanilag helyes szótagolásra. A 3. táblázat szemlélteti a pontozási rendszert.

	Szubteszt	Item	Adható pontszám
1.	Rímfelismerés	10	10
2.	Rímképzés	10	10
3.	Szótagszintézis	10	10
4.	Szótagolás	10	10+10
5.	Szótag- és hangelhagyás	10	10
6.	Hangizolálás	10	10
7.	Beszédhang-szintézis	10	10
8.	Beszédhang-szegmentálás	10	10
9.	Hosszú hang megnevezés	10	10
10.	Beszédhang-manipuláció	10	10
Összesen		100	110

3. táblázat: A Fonológiai Tudatosság Teszt pontozási rendszere

A tanulók válaszait jegyzőkönyvben rögzítettem. Amennyiben a tanuló válasza eltért a helyes választól, akkor azt a szót, kifejezést vagy szókapcsolatot feljegyeztem a jegyzőkönyvbe. Ha azzal megegyezett, akkor egy pipát tettem a válasz helyére. Mindezek után egy táblázatba szedtem a tanulók válaszait, amelyekből diagrammokat készítettem.

Ezek után a tanulók Fonológiai Tudatosság Teszten elért eredményeit összehasonlítottam osztályszinten, majd külön-külön szubtesztenként megnéztem a tanulók közötti eltéréseket. Ezt követően megkértem a tanulók magyar nyelv és irodalom tanárát, hogy szubjektív véleménye alapján 1-5-ig terjedő skálán értékelje a tanulók olvasási teljesítményét, majd a Fonológiai Tudatosság Teszt pontszámai alapján én is adtam egy jegyet 1-5-ig terjedő skálán a tanulóknak. A továbbiakban az egyes tanulók által kapott eredményeket összehasonlítottam a pedagógusuk által adott olvasási jegyekkel, és a teszt alapján adott saját jegyeimmel, hogy lássam: a fonológiai tudatosság állapota valóban korrelál-e az olvasási teljesítménnyel.

Végül megvizsgáltam a tanulók eredményeinek hátterében húzódó szociális miliőt és szocioökonómiai státuszt a szülők által kitöltött papír alapú kérdőívekkel. A megkérdezett szülőknek a papír alapú kérdőíven zárt kérdéseket tettem fel, a szülők a megadott válaszlehetőségekből egyet kiválasztva válaszolhattak kérdéseimre. A kérdőív kilenc kérdésből állt (7.1. sz. melléklet). A kérdések egy része általános alapadatokra vonatkozott,

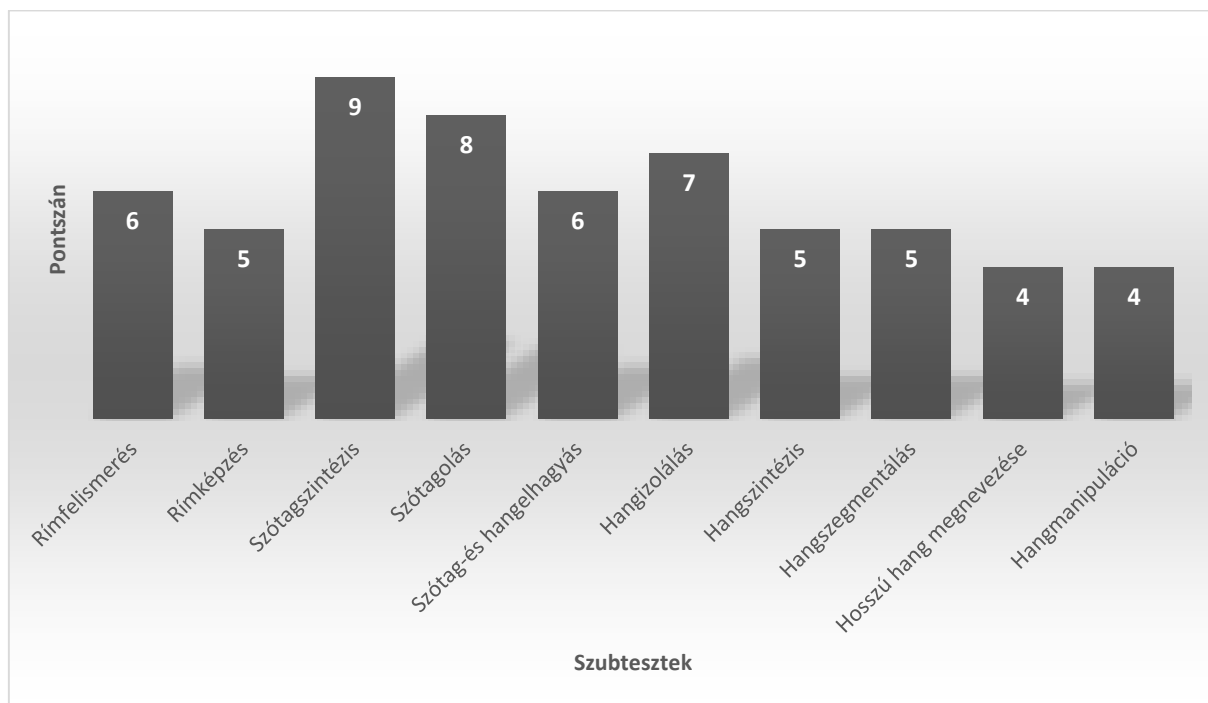
ilyen kérdés volt például a szülők lakóhelye, iskolázottsága, valamint a nyelvre vagy nyelvekre, amelyeken a szülő beszél gyermekéhez. A kérdések között kíváncsi voltam még a nevelés és nevelkedés körülményeire, azaz arra, hogy a gyermeknek vannak-e otthon mesekönyvei – ha igen, akkor körülbelül hány darab -, valamint a szülő olvas(ott)-e a gyermeknek kisebb korában könyvet, ugyanis a korai életszakaszban az olvasás pozitív hatást fejt ki a gyermek életére. Mindezek mellett érdeklődtem a különféle telekommunikációs eszközök (telefon, táblagép, televízió) használatáról, hogy láthassam, befolyásolja-e ezeknek az eszközöknek a használata az olvasási teljesítményt a későbbi életkorban. Többi kérdésem a tanulók olvasási szokásaira vonatkozott: kíváncsi voltam arra, hogy a gyermek olvas-e otthon könyvet, valamint – amit igen lényegesnek tartok az olvasáselsajátítás szempontjából -, hogy a szülő gyakorolja-e otthon gyermekével az olvasást.

A szülői kérdőívekből nyert válaszokat összevettem a Fonológiai Tudatosság Teszten kapott eredményekkel, hogy a kutatási kérdéseimre választ kaphassak.

4. A KUTATÁS EREDMÉNYEI, ÉRTÉKELÉSE

Az eredmények bemutatását először osztály szinten kezdem. A legjobb eredményt szemmel láthatóan a szótagszintézis és a szótagolás szubtesztek területén érték el a tanulók, átlagosan 9, valamint a szótagolás szubteszténél 8 pontot értek el. A szótagokból szóalkotás szinte minden tanulónak hibátlanul ment, átlagosan 9 pontot teljesítettek a gyerekek. Megfigyelhető, hogy a többi szubteszten elért átlagos eredmény megközelítőleg ekvivalens. (3. ábra)

A hosszú hang megnevezése és beszédhang-manipuláció szubteszteken érték el a tanulók átlagosan a legkevesebb, 4 pontot. A teszt felvétele során megfigyelhető volt számomra, hogy a feladat már komplikáltabb volt egy első számára, valamint a kevésbé terhelhető tanulók már fáradtabbak voltak a teszt végére.

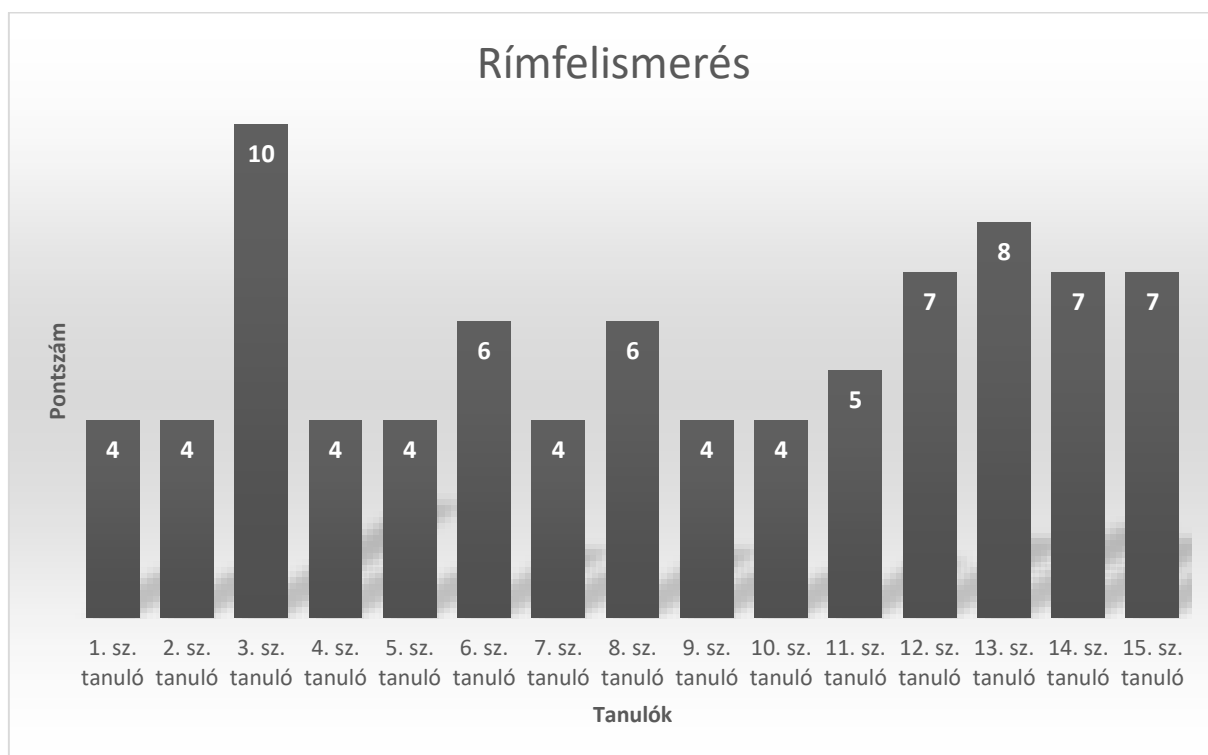


3. ábra: Az osztály egyes szubteszteken elért átlagos teljesítménye

Az egyes szubteszteken elért eredmények átlagos teljesítményének vizsgálata után egyesével, külön-külön analizáltam a tíz szubteszt eredményét a tanulók szempontjából, majd a szülői kérdőívek alapján megpróbáltam választ kapni a hiányosságok, valamint a deviancia okaira, amennyiben 1-1 tanuló eredménye jelentősen eltért társaitól.

Rímfelismerés

A rímfelismerés szubteszt eredményeit a 4. ábra illusztrálja a tanulói teljesítményekre lebontva. Az 3. ábrát elemezve láthatjuk, hogy a rímfelismerés szubtesztben a tanulók átlagosan 6 pontot értek el. A teszt felvétele során azt tapasztaltam, hogy ebben a szubtesztben a 6-10. item, azaz a kakukktojás keresése bizonyult számukra nehezebbnek, hiszen a feladat helyes megoldásához a verbális munkamemória, valamint a szukcesszív emlékezet is szükséges. A rossz megoldások körében gyakori volt, hogy a tanulók azt a szót gondolták kakukktojásnak, amelyet legutoljára hallottak. A teszt felvétele során azt tapasztaltam, hogy nagyjából a tanulók felének okozott nehézséget a szavak megjegyzése, így osztály szinten fejlesztendő területnek jelölném ki emiatt az emlékezet fejlesztését.



4. ábra: Rímfelismerés szubteszten elért eredmények tanuló szinten

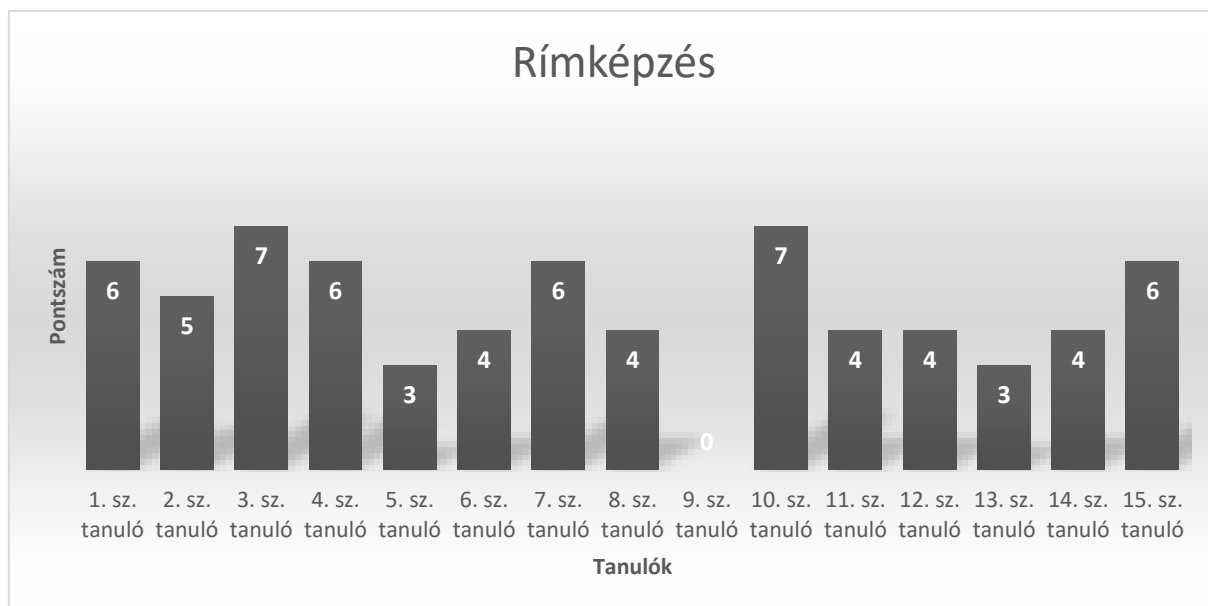
Rímképzés

A rímképzés szubteszt (5. ábra) felvétele előtt úgy gondoltam, hogy ez a feladat – legalábbis az 1-5. itemig – a tanulóknak könnyebben fog menni, ugyanis az óvodában a gyermekek rengeteget mondókáznak, ezáltal kialakul bennük az ehhez szükséges készség.

Meglepő számomra, hogy volt olyan tanuló (9. sz. tanuló), aki ezen a szubteszten 0 pontot ért el. Úgy feltételezem, hogy ennek a tanulónak a teljesítménye azért ilyen gyenge, mert a gyermek szocioökonómiai státusza kifejezetten alacsony, hiszen a tanuló hátrányos helyzetű gyermek, a szülői kérdőív alapján a gyermeknek egyetlen könyve sincs otthon, valamint családjából senki nem tanul, gyakorolja az olvasást a gyermekkel.

Több tanuló számára a szubteszt 5. iteme amiatt jelentett problémát, hogy nem ismerték a tesztben szereplő 'sufni' szót, emiatt nem tudtak a kérdésre adekvát választ adni.

A rímképzés szubteszten átlagosan 5 pontot értek el a tanulók a 3. ábra alapján.

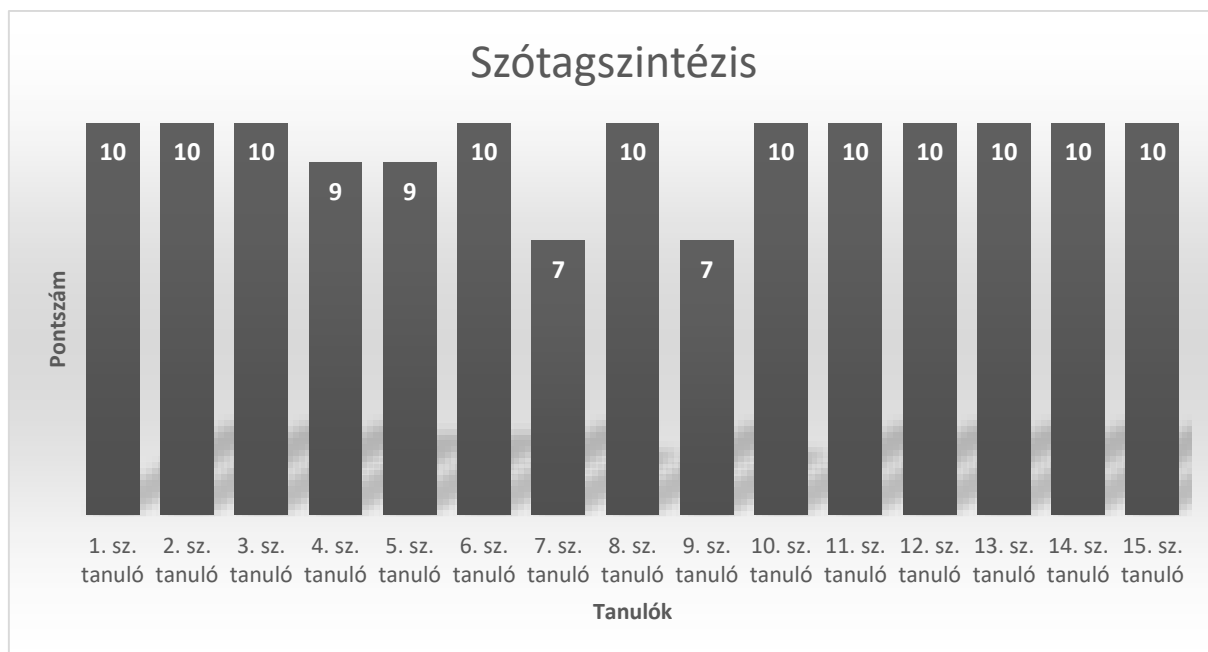


5. ábra: Rímképzés szubteszten elért eredmények tanuló szinten

Szótagszintézis

A szótagokból való szóalkotás szubteszt (6. ábra) felvétele során a tanulók nagyon élvezték ezt a feladatot. Számomra ez az eredmény azt mutatja, hogy a tanulók auditív percepciója és memóriája rendben van, a gyermekek alkalmazni tudták a teszt során az olvasás órán tanultakat, valamint úgy gondolom, hogy az óvodai nevelés során alkalmazott módszerek és mondókák is megerősítették a szótagszintézis készségét. A 7. és 9. számú tanuló mutatott gyengébb teljesítményt a teszt felvétele során: mindketten 7 pontot kaptak. Számukra a logatomok szótagjaiból való szóalkotás okozott nehézséget.

A tanulók ezen a szubteszten átlagosan 9 pontot értek el (3. ábra). A 6. ábrán megfigyelhető, hogy szinte minden tanuló kiemelkedően jól teljesített, ezt plafon effektusnak nevezzük (Boncz, 2015), azaz a teszt ezen szubtesztje, már nem differenciál megfelelően a mért populáció esetében.

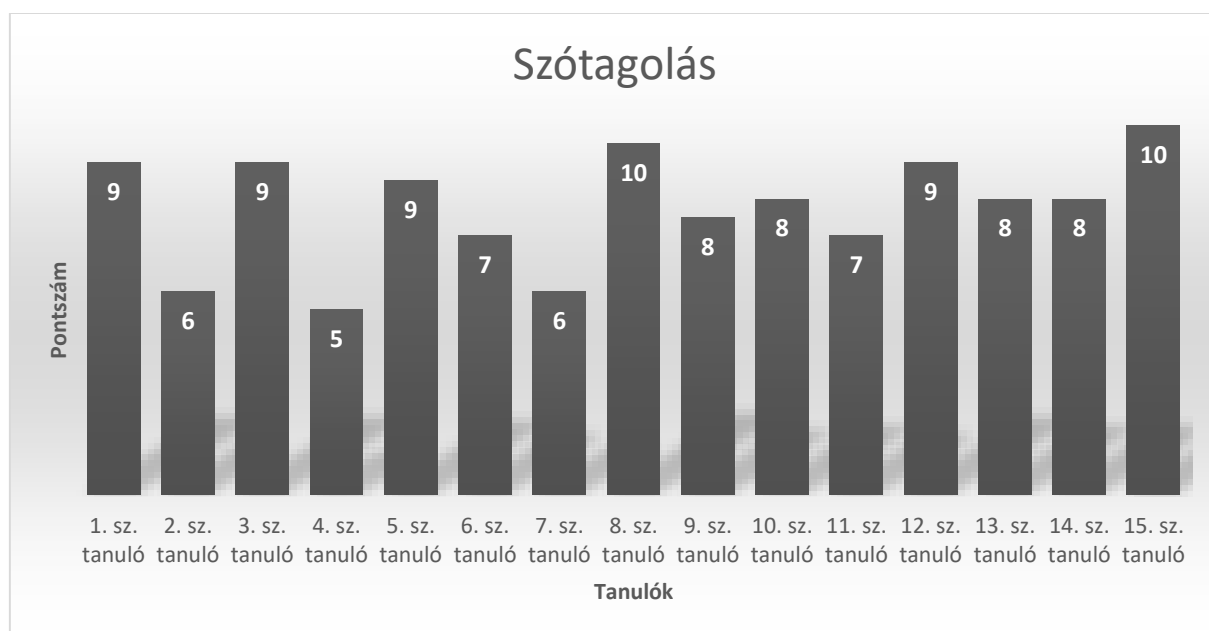


6. ábra: Szótagszintézis szubteszten elért eredmények tanuló szinten

Szótagolás

A szótagolás szubteszt eredményeit a következőképpen értékeltem: a Fonológiai Tudatosság Teszt értékelésében erre a szubtesztre kétféle pontszámot lehet adni: (1) az egyik tíz pontot a szótagszegmentálásra, vagyis a helyes szótagszámokra, (2) a másik tíz pontszámot pedig a helyesírás szabályai szerinti szótagolásra. Én a két szegmensből összeadódóan az átlagot számoltam, a 7. ábra ezt az eredményt reprezentálja. A teszt eredményei alapján a szótagszegmentálás a tanulóknak könnyebben ment, hiszen a teszt ezen részére szinte minden tanuló a maximális pontszámot kapta, míg a helyesírás szerinti szótagolás már nehézséget okozott számukra. A teszt során a tanulók konvencionálisan a következő szavak szótagolását hajtották végre rosszul: fogkrém és messze. A hibák típus szerint a következők voltak: fogkrém helyett 'fo-krém', valamint a mesz-sze helyett 'me-sze'.

A szótagolás szubteszten a tanulók átlagosan 8 pontot értek el. A mintával felvett Fonológiai Tudatosság Teszten a diákok ezen a teszten teljesítettek a második legjobban.

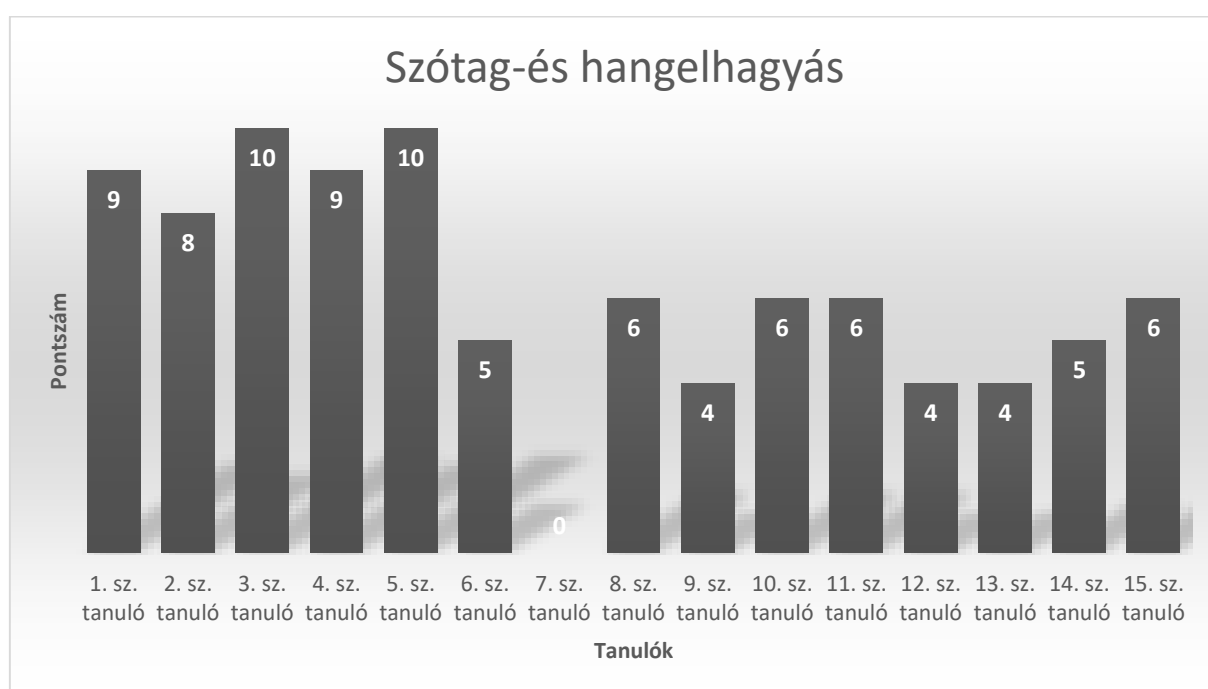


7. ábra: Szótagolás szubteszten elért eredmények tanuló szinten

Szótag-és hangelhagyás

A szótag-és hangelhagyás szubteszten (8. ábra) az 1., 3., 4. és 5. számú tanulók társaikhoz képest kiemelkedő teljesítményt értek el: 10 és 9 pontot. A 7. számú tanuló sajátos nevelési igényű tanuló, az ő figyelme és monotóniatűrése erre a feladatra már oly szinten korlátozódott, hogy a teszt további részeiben egyáltalán nem tudott vagy nem akart semmilyen választ adni, így az elkövetkezendő szubtesztek mindegyikére 0 pontot kapott. A tanuló szabály- és feladattudata még kialakulatlan. A többi tanuló átlagosnak mondható szinten teljesített.

A szótag-és hangelhagyás szubteszten a tanulók teljesítményének középértéke 6 pont (3. ábra).

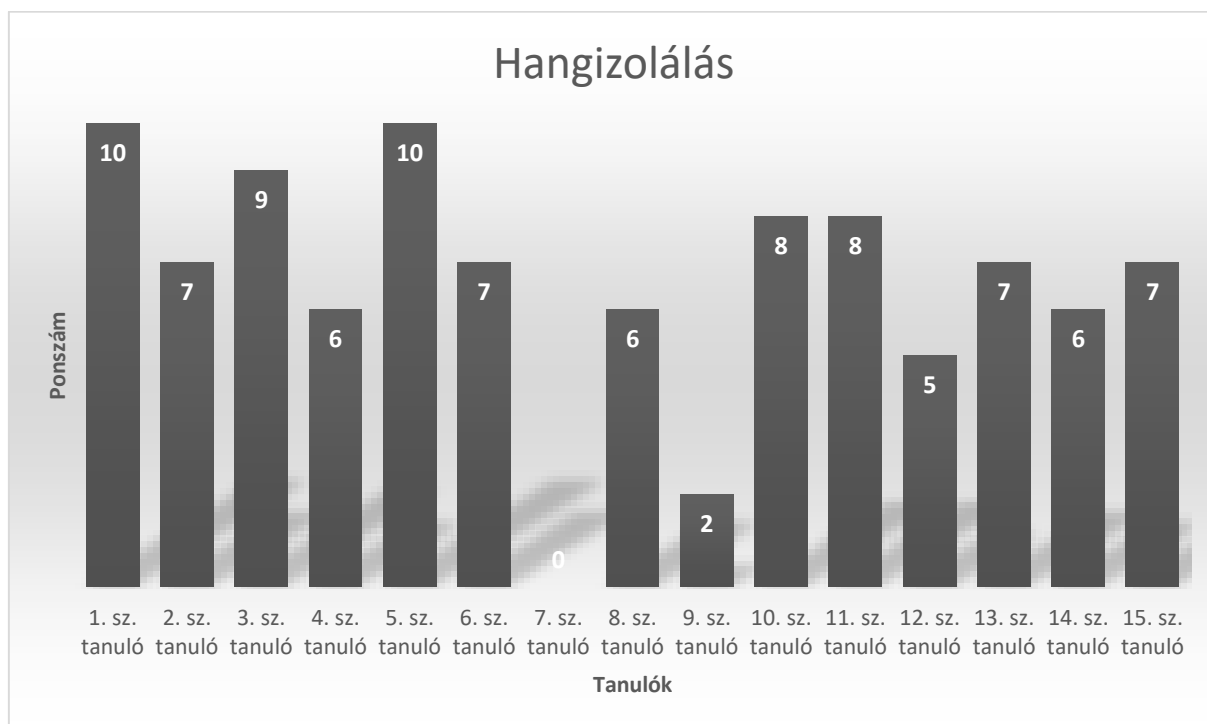


8. ábra: Szótag-és hangelhagyás szubteszten elért eredmények tanuló szinten

Hangizolálás

A hangizolálás szubtesztben (9. ábra) a tanulók átlagosan az 1-5. itemig helyesen válaszoltak, a későbbiekben tipikus hiba volt, hogy figyelmeztetésem ellenére is mindig az első hangot nevezték meg a szavakban. Az 1., 3. és 5. számú tanulók kiemelkedően teljesítettek ebben a feladatban: 10, 9 és 10 pontot szereztek a hangizolálás szubteszten. A többi tanuló nézőpontom szerint átlagosan teljesített.

A hangizolálás szubteszten az osztály átlageredménye 7 pont. (3. ábra)



9. ábra: Hangizolálás szubteszten elért eredmények tanuló szinten

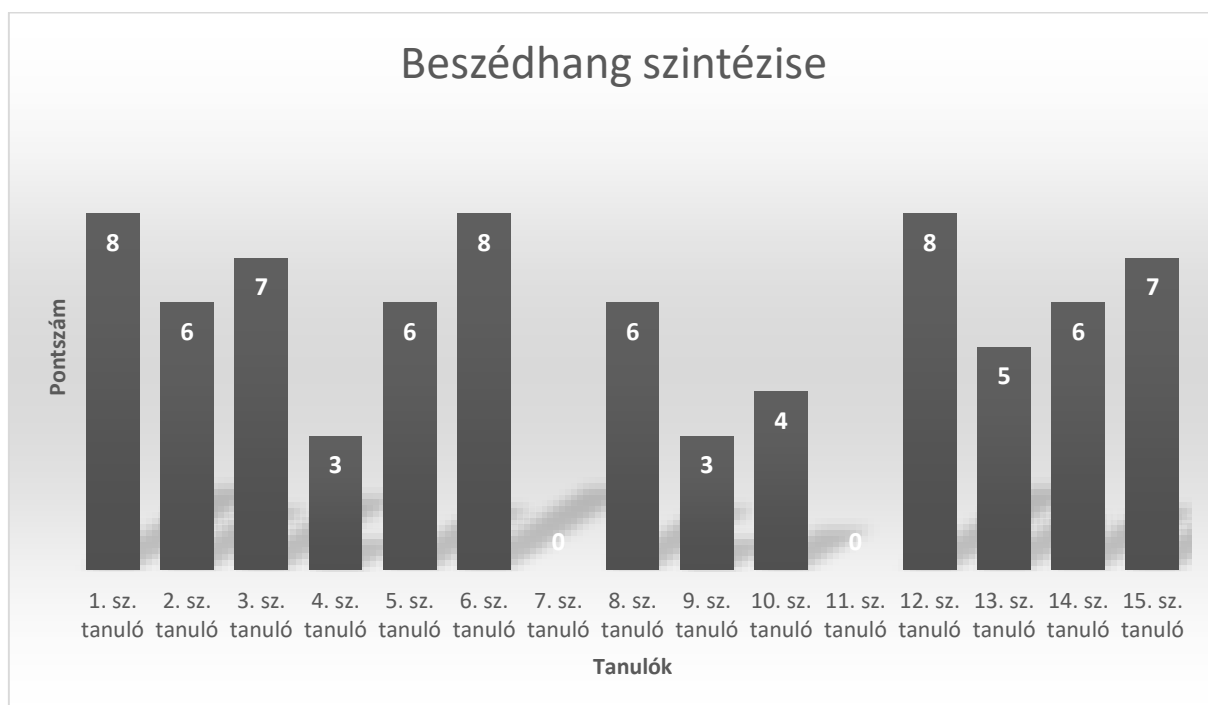
Beszédhang szintézise

A beszédhang szintézis szubteszten (10. ábra) a tanulók közötti értékek sok helyen számottevő diszkrepanciát és variabilitást mutatnak. A pontszámokat tekintve 0 és 8 pont között minden értékkel találkozhatunk.

Az eltérést két kategóriára tudnám osztani, a 0 pontos tanulók csoportjára (7. és 11. számú tanuló), valamint a 8 pontot elért tanulók csoportjára (1., 6. és 12. sz. tanuló).

A teszt felvétel során a 7. számú tanuló egyetlen helyes választ sem tudott adni, a 11. számú tanuló pedig érdektelenségből vagy feladatértési nehézségből nem tudott adekvát választ adni, ugyanis az előző feladatok szavait közölte.

Az összesített eredményei alapján átlagosan 5 pontot értek el (3. ábra).



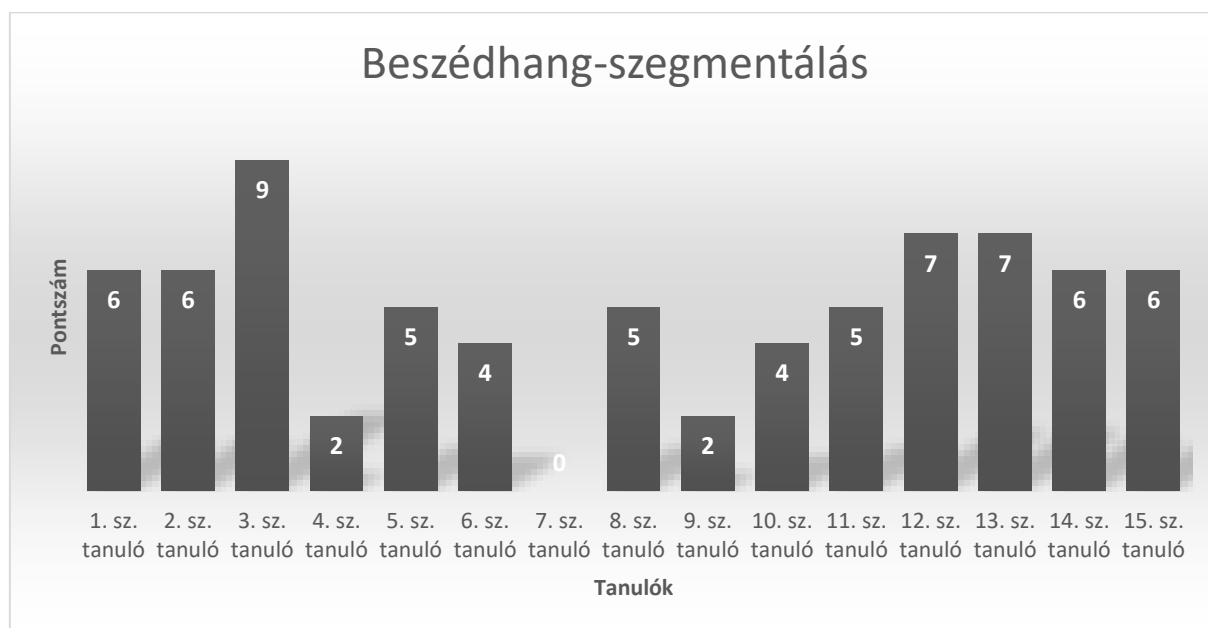
10. ábra: Beszédhang-szintézis szubteszten elért eredmények tanuló szinten

Beszédhang-szegmentálás

A beszédhang-szegmentálás szubtesztben (11. ábra) a következő hibákat vétették a tanulók tipikusan: (1) a 7. itemben a testvér szóban a nyelvjárás miatt több tanuló 'tesvér'-t számolt, emiatt egy hanggal kevesebbet kalkulált; (2) ugyanez a tévesztés volt a festmény szónál, ugyanis a tanulók a 'fesmény' szót számolták. (3) Mindezek mellett tipikus hibának számított még a 10. itemnél a dombtető szó, ugyanis a mássalhangzó törvény miatt a tanulók a 'domtető' hangjait számolták, így itt is egy hanggal kevesebbet számoltak.

A 4. számú tanulónak feladatértési problémából adódóan született ilyen kevés, csupán kettő pontja, ugyanis számos helyen a szavakban nem a hangokat, hanem a szótagokat számlálta. A 9. számú tanulónak ezek a próbák képességeihez mérten magasabb szintű feladatok voltak, emiatt nem tudta ezt a feladatot megfelelően végrehajtani ő is mindössze két pontot ért el. A 7. számú tanuló 0 pontja a tanuló feladattudatának kialakulatlansága és a motiváció hiányának köszönhető.

Az osztály a beszédhang-szegmentálás szubtesztben átlagosan 5 pontot ért el (3. ábra).



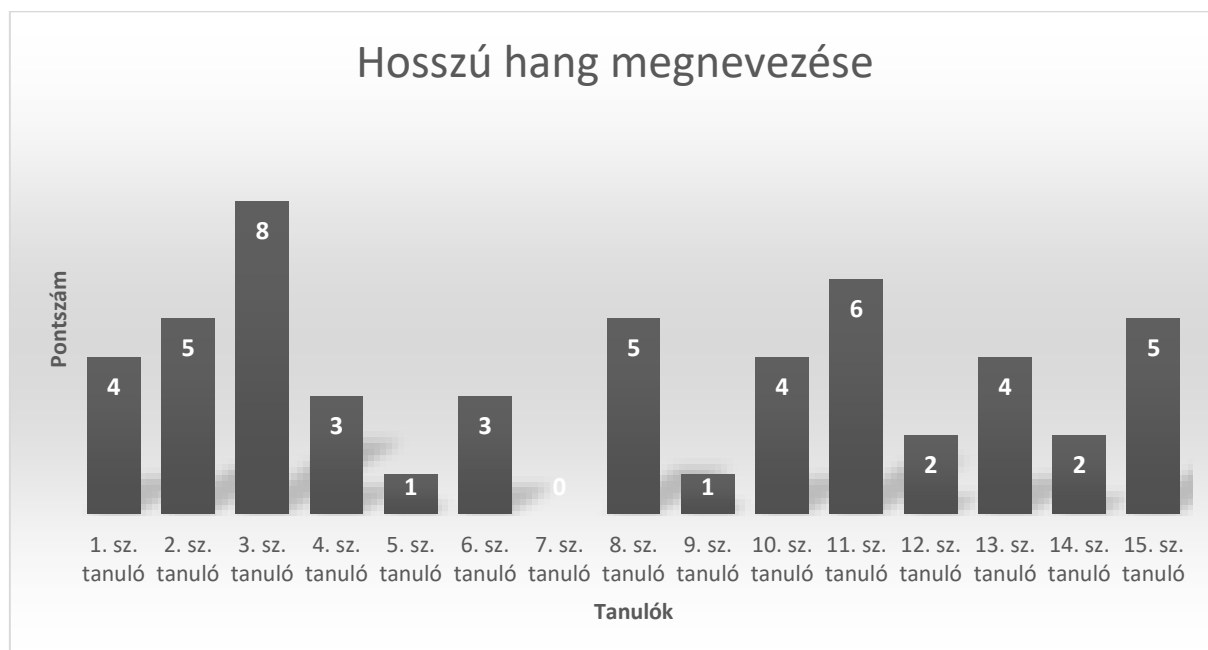
11. ábra: Hangszegmentálás szubtesztben elért eredmények tanuló szinten

Hosszú hang megnevezése

A hosszú hang megnevezése szubtesztben (12. ábra) a tanulók eredményei igen variábilis eredményt mutatnak, hiszen 0-8-ig terjedő skálán szinte minden pontszámot produkáltak a gyermekek.

Ebben a szubtesztben a tanulóknak nehézséget okozott a mássalhangzók hosszúságának meghatározása, valamint a 8-10. itemeknél több hosszú hang keresése a szavakban. A tanulók ennél a feladatnál már motiválatlanabbak voltak, valamint az auditív percepció és a magasabb szinten való manipulálás nagy mértékben befolyásolta a tanulók teljesítményét.

A tanulók ebben a szubtesztben átlagosan 4 pontot érek el (3. ábra). A 12. ábrán megfigyelhetjük, hogy a tanulók szignifikáns aránya ebben a szubtesztben nagyon alacsony értéket ért el, ezt a jelenséget pedig padló effektusnak nevezzük. (Boncz, 2015) Ebből arra következtethetünk, hogy a tanulók nem tudják a hosszú és a rövid beszédhangokat helyesen differenciálni, auditív észlelésük további fejlesztésre szorul. A tanulókkal foglalkozó pedagógusnak elengedhetetlen lesz e terület további gyakoroltatása, hiszen, ha ez a képesség ezen a szinten megreked, a tanulóknak nem csak az olvasás során lesznek nehézségeik, de az írásnál, különösen a tollbamondásnál fognak fennakadásokba ütközni. A helyesírás egyik elengedhetetlen alapképessége a megfelelő hallási észlelés, így ha a tanuló nem képes hallás alapján a hosszú és rövid beszédhangokat differenciálni, hibákat fog vétetni az írás folyamán.



12. ábra: Hosszú hang megnevezése szubteszten elért eredmények tanuló szinten

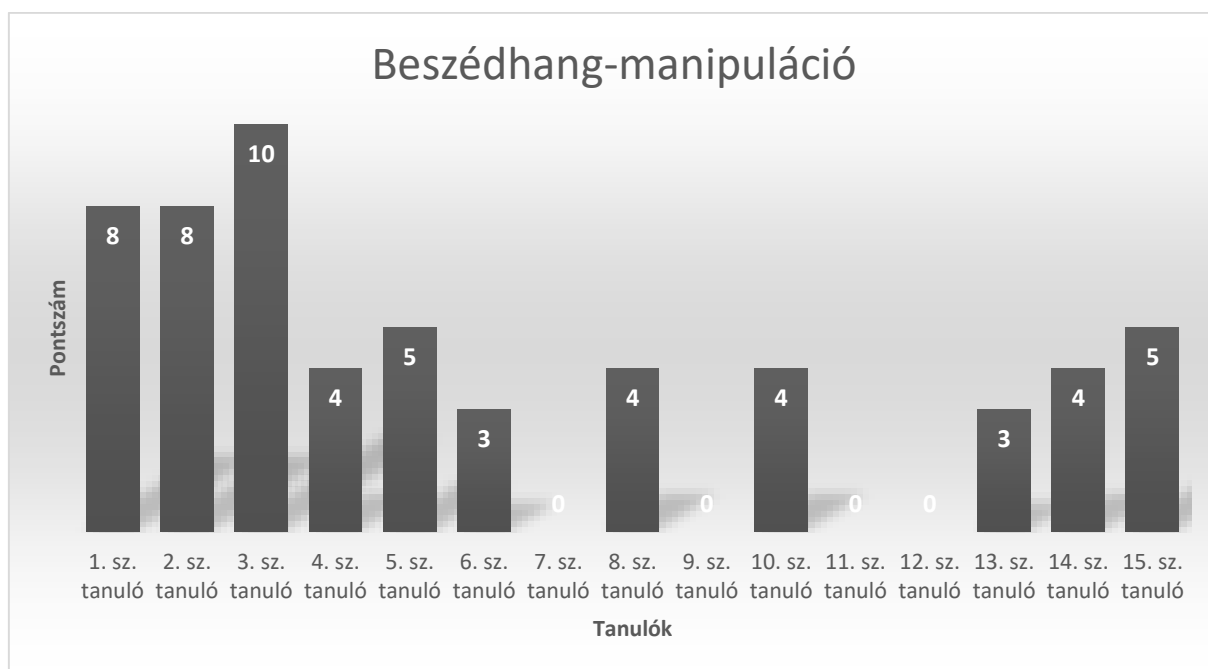
Beszédhang-manipuláció

Mire a beszédhang-manipuláció szubteszthez (13. ábra) értünk a teszt felvétele során, a tanulók már szemmel láthatóan elfáradtak, ennek ellenére három tanuló (1., 2., 3. számú tanuló) is kiemelkedő teljesítményt ért el: 8, 8 és 10 pontot. Ezek a tanulók átlagosan minden tesztben jól teljesítettek, a kitöltött szülői kérdőívek alapján a tanulóknak otthon legalább tíz könyvük van és van közöttük olyan tanuló (3. számú tanuló), akinek a mai napig olvas az édesanyja mesét, de van, hogy a gyermek olvassa el az esti mesét magának. A szülői kérdőívek alapján ezek a tanulók gyakorolják otthon az olvasást. Meglátásom szerint ez a tényező nagy mértékben befolyásolja kiemelkedő teljesítményüket.

A 12. számú tanulónak beszédmegértési (receptív beszéd) zavara van, amely nagy mértékben befolyásolta a helyes válaszok adását, hiszen a tanuló ugyan a többi feladatban jól teljesített, de a teszt felvétele során ezt a feladatot nem tudta értelmezni, így egyetlen helyes válasza sem született. Ugyanígy okból fakadóan nem sikerült egyetlen helyes választ sem adnia a 9. és 11. számú tanulónak. Az előbb felsorolt tanulók mindegyike 0 pontot kapott ennél a szubtesztnél.

Tapasztalataim alapján a többi szubteszthez képest a tanulók átlagosan is gyengébben teljesítettek ezekben a feladatokban. Azt feltételezem, hogy ennek az lehet az oka, hogy a tanulók az utolsó feladatra már elfáradtak, figyelmük lankadt, valamint ez a szubteszt már egy komplikáltabb próba, magasabb szintű készségeket, képességeket igényel.

A beszédhang-manipuláció szubteszten az osztály átlagos teljesítménye 4 pont, amely a 3. ábráról leolvasható.



13. ábra: Hangmanipuláció szubteszten elért eredmények tanuló szinten

A teljesítmények összegzése

Végül összehasonlítottam a tanulók által kapott eredményeket a pedagógus által adott olvasási jegyekkel. Ezt úgy tettem meg, hogy a tanulók Fonológiai Tudatosság Teszten elért pontszámát egy általam kialakított, ötfokú skálába konvertáltam a következőképpen:

- 0-20 pont: 1
- 21-40 pont: 2
- 41-60 pont: 3
- 61-80 pont: 4
- 81-100 pont: 5

A szótagolás szubtesztnél a kétféle módon adott pontok átlagát vettem figyelembe, így a tanulók teljesítményét a 100 pontos skálán mértem. Ezek után összevetettem a magyar nyelv és irodalom tanár által az olvasási készségre adott jeggyel a tanulók Fonológiai Tudatosság Teszt alapján kapott jegyével és megfigyeltem, hogy a jegyek hogyan korrelálnak egymással, azaz a teszt eredményei szerint a fonológiai tudatosság állapota összefügg-e az olvasási képességgel.

A 4. táblázatot megfigyelve láthatjuk, hogy azok a tanulók, akik a *Jordanidisz Ágnes* által kidolgozott Fonológiai Tudatosság Teszten alacsonyabb pontszámot értek el, azaz gyengébben teljesítettek, ők a pedagógusuk által és a teszt alapján általam kapott ötfokú skálán is rossz eredményt értek el. A pedagógus és az általam adott jegyeket átlagolva megfigyelhetjük a 4. táblázat alján, hogy az értékek megközelítően egyformák: A pedagógus

által adott olvasási jegyek átlaga 3,6, a teszt által kiszámított, általam kialakított jegyek átlaga 3,73, így a két érték között csupán 0,13 eltérés látható.

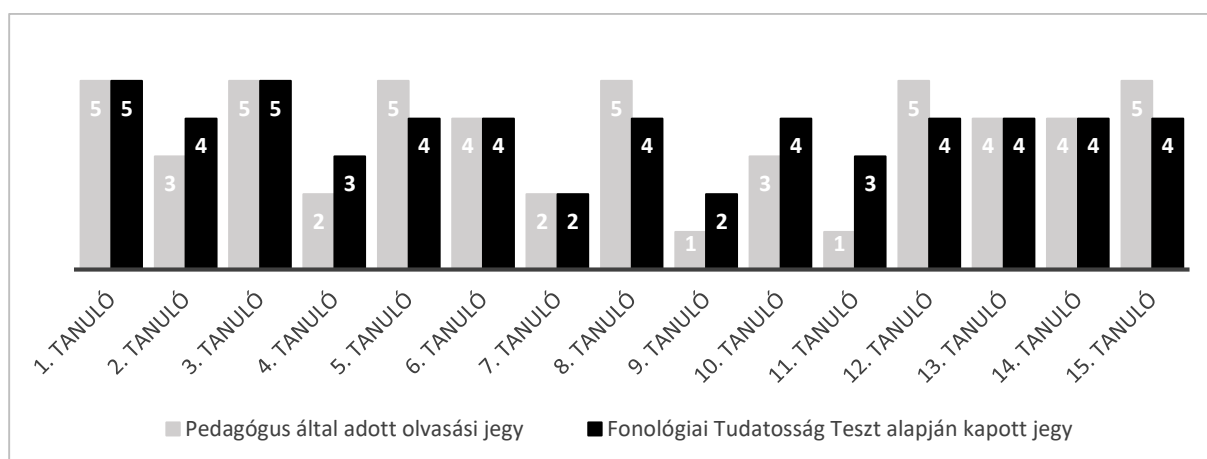
Tanuló	Pedagógus által adott olvasási jegy	Fonológiai Tudatosság Teszt pontszáma	Teszt alapján kapott jegy
1. sz. tanuló	5	83	5
2. sz. tanuló	3	70	4
3. sz. tanuló	5	98	5
4. sz. tanuló	2	56	3
5. sz. tanuló	5	70	4
6. sz. tanuló	4	64	4
7. sz. tanuló	2	28	2
8. sz. tanuló	5	71	4
9. sz. tanuló	1	38	2
10. sz. tanuló	3	67	4
11. sz. tanuló	1	58	3
12. sz. tanuló	5	65	4
13. sz. tanuló	4	67	4
14. sz. tanuló	4	66	4
15. sz. tanuló	5	79	4
Átlag	3,6	65	3,73

4. táblázat: A pedagógus által és a teszt alapján kapott jegyek összevetése

A pedagógus által adott jegyek és a Fonológiai Tudatosság Teszt alapján kapott jegyek összehasonlítása

Ha a pedagógus által adott és a Fonológiai Tudatosság Teszt alapján általam adott jegyeket hasonlítjuk össze, akkor láthatjuk, hogy konszenzust csak hat tanulónál érzékelhetünk (1., 3., 6., 7., 12. és 13. számú tanulók). A többi tanulónál átlagosan egy jegynyi eltérés tapasztalható. Ez alól az állítás alól kivételt képez a 10. számú tanuló, hiszen nála két jegynyi eltérés figyelhető meg: a pedagógus által adott olvasási jegy alapján 1-est kapott, de a teszten 3-mas szintet produkált.

Ez alapján inkább azt a következtetést tudom levonni, hogy azoknak a tanulóknak, akik a Fonológiai Tudatosság Teszten jobban teljesítettek, az olvasási készségük is jobb, és azok a tanulók, akik a teszt alapján is rosszabb eredményt értek el, az olvasása is gyengébb. (14. ábra)

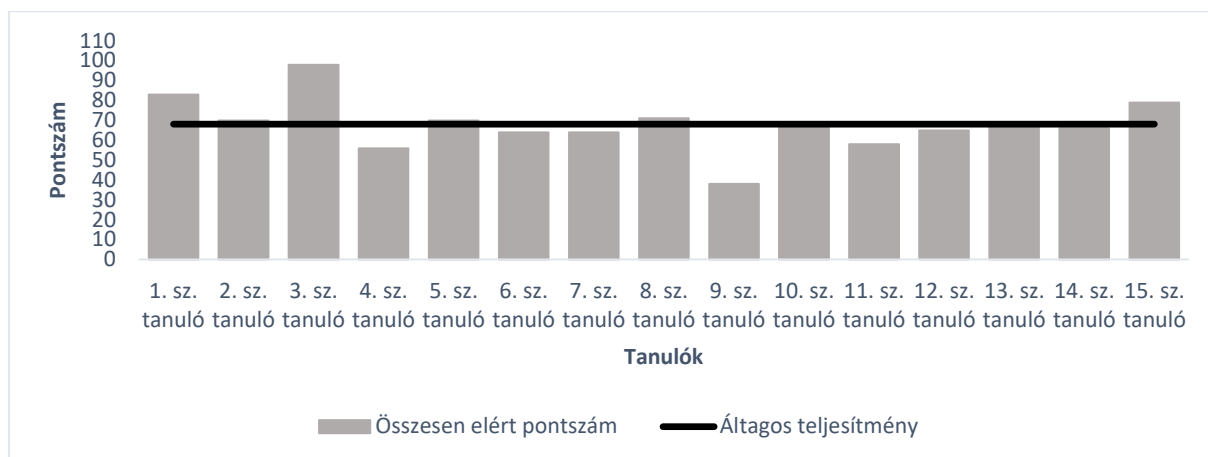


14. ábra: A pedagógus által adott jegyek és a Fonológiai Tudatosság Teszt alapján kapott jegyek összehasonlítása

A tanulók átlagos teljesítménye

A tanulók a teljes teszten 110 pontból 67 pontot értek el átlagosan, melyet a 14. ábrán a vízszintes piros vonal jelöl. Ez százalékban mérve 73,7%-nak felel meg. A legjobb eredményt, a 98 pontot elérte 3. sz. tanuló és a legrosszabb, 38 pontot elérte 9. sz. tanuló között nagyfokú diszkrepanciát vehetünk észre, hiszen 60 pontnyi eltérést tapasztalhatunk a két tanuló között. Ezeknek a tanulóknak a szülők által kitöltött kérdőívét áttanulmányoztam, és a kérdőívek alapján elmondható, hogy a 3. számú tanuló saját maga is olvas otthon könyveket, mindezek mellett édesanyja óvodás korában is olvasott neki mesét, ezzel ellentétben a 9. számú tanulónak otthon egy könyve sincs, az olvasást otthon nem gyakorolja vele senki.

A *Jordanidisz Ágnes* által kidolgozott Fonológiai Tudatosság Teszten a tanulók átlagos teljesítményét a 15. ábra mutatja.



15. ábra: A tanulók átlagos teljesítménye

5. KÖVETKEZTETÉSEIM, ÖSSZEGZÉS

5.1. Következtetéseim

Az eredmények elemzése után ebben a fejezetben részletezem a kutatási kérdések válaszait. Első kérdésem egy általánosabb kérdéskört érintett. Arra voltam kíváncsi, hogy azoknak a tanulóknak, akiknek a fonológiai tudatossága elmarad az átlagtól, az olvasási képessége is gyengébb lesz-e. A 4. táblázat eredményei alapján azok a tanulók, akik a fonológiai tudatosság teszten kevesebb pontot értek el (például a 4., 7., 9., és 11. tanuló), a pedagógusuk által adott jegy alapján rosszabbul teljesítenek az olvasás területén.

A második kutatási kérdésemben arra voltam kíváncsi, hogy az általam megvizsgált azon tanulóknak, akiknek a szülei gyermekkorukban nem olvastak mesét, fonológiai tudatosságuk és ezáltal olvasási teljesítményük is elmaradottabb lesz-e az kortársaihoz képest. A szülői kérdőívekből az derült ki, hogy pozitív irányban befolyásolja a tanulók olvasási teljesítményét a gyermekkorban hallgatott, szülők által felolvasott mese. Mindezek mellett az is kiderült a szülői kérdőívek áttanulmányozásából, hogy azok a tanulók teljesítettek jobban a fonológiai tudatosság teszten, valamint kaptak jobb jegyet olvasási készségükre pedagógusuktól, akik későbbi életkorban kezdtek el az infokommunikációs eszközöket (telefon, televízió, táblagép) operálni. Ilyen például a 1., a 3. és a 14. számú tanuló. Velük szemben például a 4., 7. és 11. számú tanuló, akik már igen korai életkorban nézték a televíziót és nem olvastak fel nekik mesét, alacsonyabb pontszámot értek el mind a fonológiai tudatosság teszten, valamint pedagógusuktól is alacsonyabb jegyet kaptak olvasási teljesítményükre. (4. táblázat)

Harmadik kutatási kérdésemben azt kutattam, hogy a hátrányos helyzet rizikó tényezőnek számít-e a fonológiai tudatosság kialakulásában. Az 1. táblázat adatait összevetve a 16. ábra eredményeivel megfigyelhető, hogy a hátrányos helyzet nem feltétlenül rizikótényező a fonológiai tudatosság kialakulásában, ugyanis egy hátrányos helyzetű tanuló kivételével a többi hátrányos helyzetű tanuló a többiekhez képest átlagos szinten teljesített, egyikük még átlagon felüli teljesítményt is mutatott. Úgy gondolom, hogy az eredményeket és a fonológiai tudatosság fejlettségét nagy mértékben befolyásolja a szülők iskolázottsága, hiszen az 1. számú tanuló édesanyja érettségivel rendelkezik, míg a 9. számú tanuló hozzátartozója csak az általános iskolát fejezte be. Az ő eredményeiket összevetve szignifikáns (45 pontnyi) pontkülönbséget vehetünk észre.

Negyedik kutatási kérdésemben arra kerestem a választ, hogy a hátrányos helyzetű tanulók kapnak-e otthoni segítséget az olvasás gyakorlásában, valamint, hogy ez a tény

befolyásolja-e a fonológiai tudatosság teszt eredményeit. Mivel a 4., 6. és 9. számú tanulók hátrányos helyzetűek, ezért az ő szülői kérdőívüket vizsgáltam meg ennek a kérdésnek a megválaszolásához. A szülői kérdőívekből az derül ki, hogy a 4. és a 6. számú tanulóval gyakorolják otthon az olvasást, a 9. számú tanulóval viszont nem. Ugyan a 6. számú tanuló átlagos eredményt (64 pontot) ért el a Fonológiai Tudatosság Teszten, de a 4. tanuló eredménye, mely majdnem 10 ponttal kevesebb, valamint a pedagógus által adott 2-es az olvasási teljesítményre inkább arról árulkodik, hogy a tanulónak nehézségei vannak az olvasás elsajátításában. A 9. számú tanuló igen alacsony pontszáma (38 pont) és a szülői kérdőív alapján beérkezett válasz megválaszolja kutatási kérdésemet: az a hátrányos helyzetű tanuló, akivel otthon nem gyakorolják az olvasást, a Fonológiai Tudatosság Teszten is gyengébben teljesített.

Mivel a vizsgált osztály összetételét tekintve úgy gondoltam, hogy a roma nemzetiségi nyelveket (például beás vagy lovári) az otthoni családi környezetben használják, azt feltételeztem, hogy a kétnyelvűség befolyásoló tényező is lehet a fonológiai tudatosság kialakulásában. Ötödik kutatási kérdésemben ennek a megválaszolására vállalkoztam. A szülői kérdőívek alapján egy tanulóhoz sem beszélnek más nyelven a magyar nyelven kívül, így erre a kérdésemre e minta tekintetében nem kaptam választ.

Az utolsó kutatási kérdésem a logopédiai terápia transzferhatásának kutatására irányult. Arra voltam kíváncsi, hogy azok a tanulók, akik ebben az intézményben logopédiai terápiában részesülnek, jobb eredményt fognak-e elérni a fonológiai tudatosság tesztben, mint azon társaik, akik nem vesznek részt logopédiai foglalkozásokon. A szubtesztek egyesével történő áttanulmányozása és a 16. táblázat eredményeinek elemzése után elmondható, hogy azok a tanulók, akik logopédiai terápián vesznek részt (1., 10., 11., 13., 14. számú tanulók) nem teljesítenek jobban ebben az osztályban társaiknál, azaz átlagos szinten vannak.

5.2. Összegzés

A fonológiai tudatosság egy olyan kognitív funkció, melynek fejlettségi szintje fokozottan befolyásolja az olvasási készséget, kifejezetten az olvasástanulás időszakában. Ezért szükséges kiemelt figyelmet szentelnünk – kifejezetten logopédusként - óvodáskorban és az olvasástanulás megkezdése előtt a fonológiai tudatosság fejlesztésére.

Szerencsére ennek fejlődése már az óvodai nevelésben megjelenik – játékos formában különböző versek, mondókák által-, de ebben az időszakban ez a képesség még nem tudatos. A fonológiai tudatosság tudatossá az olvasástanulás szakaszában válik, fejlődik tovább a

gyermekben. Éppen emiatt válik fontossá a fonológiai tudatosság megfelelő fejlettségi állapota az olvasástanulás kezdeti szakaszában.

Kutatásom egy megyeszékhelyen lévő többségi általános iskola első osztályának fonológiai tudatosságát hivatott mérni az olvasási képességgel összevetve. Tanulmányom célja az volt, hogy összemérjem az intézményben tanuló első osztályosok olvasási képességét a fonológiai tudatosságukkal, majd a szülők által kitöltött kérdőívek alapján megvizsgáljam a tanulói teljesítmények háttérében húzódó okokat. Eredményeim alapján azoknak a tanulóknak jobb az olvasási készsége, akik a *Jordanidisz Ágnes* által magyar nyelvre adaptált Fonológiai Tudatosság Teszten is jobban teljesítettek. A szülői kérdőívek alapján az olvasáselsajátítás meghatározó tényezőjeként determinálnám az olvasás otthoni gyakorlását, valamint a gyermekkorban való meseolvasást a gyermeknek. A szülői kérdőívek alapján negatív hatással bír az olvasáselsajátításra és a fonológiai tudatosság fejlettségére a korai életkorban való digitális eszközhasználat, az olvasás nem gyakorlása, mindezek mellett az otthoni szociális miliő, beleértve a szülők és/vagy családtagok iskolázottságát.

Kutatásom alátámasztja azt az elméletet, hogy a fonológiai tudatosság egyik meghatározó eleme a sikeres olvasástanulásnak és a sikeres olvasóvá válásnak.

5.3. További kutatási lehetőségek

Kutatásom célja az olvasás sikerességét nagy mértékben meghatározó fonológiai tudatosság vizsgálata, és annak összehasonlítása volt egy többségi általános iskola első osztályos tanulói között.

Jelen kutatás eredményei arra utalnak, hogy a fonológiai tudatosság korai fejlesztése hozzájárulhat a tanulók olvasási sikeréhez, és csökkentheti a későbbi tanulási nehézségek kockázatát, valamint felhívja a figyelmet a hátrányos helyzetű tanulók támogatására. A jövőbeni kutatásoknak érdemes lenne mélyebben vizsgálniuk a fonológiai tudatosság fejlesztésének hosszú távú hatásait, valamint azokat a módszereket és programokat, amelyek a leghatékonyabban támogatják a tanulók nyelvi és olvasási készségeinek fejlődését. Emellett fontos lenne további kutatásokat végezni a különböző szociokulturális háttérrel rendelkező tanulók fonológiai tudatosságának és olvasási készségeinek vizsgálatára, hogy jobban megértsük a különböző tényezők hatását ezekre a készségekre.

Vizsgálatom eredményei további kutatási kérdések megfogalmazására, feladatok és újabb irányvonalak kijelölésére adnak lehetőséget. Továblépési lehetőség lenne számomra e kutatás részletesebb vizsgálata, itemekre lebontás alapján történő vizsgálata. Mindezek mellett lehetőségem lehetne egy longitudinális összehasonlító vizsgálatra ugyanezzel a módszerrel és

mintával, hogy meggyőződhessenek arról, hogy a vizsgálatban részt vevő gyermekek honnan hova jutottak az olvasási képesség tekintetében.

6. IRODALOMJEGYZÉK

1. CASTLES, A. és COLTHEART, M. (2004): Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, (91. évf.) 1. sz.
2. CSÉPE Valéria: *Az olvasó agy*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 2006. 223 old.
3. CSÉPE Valéria (2013): Olvasás, olvasási zavar és a fejlődő agy. *Pszichológia*, (33. évf.) 1. sz., 1–14. old.
4. GÓSY Mária: *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó, 2005. 401 old.
5. JORDANIDISZ Ágnes (2009): *A fonológiai tudatosság fejlődése az olvasástanulás időszakában*. 2023. 11. 20-i megtekintés. Anyanyelv-pedagógia. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=222>
6. JÓZSA Krisztián, STEKLÁCS János (2012): Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In: Csépe V. – Csapó B. (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 137-189. old
7. JUHÁSZ Valéria és KÁLLÓ Veronika (2017): A szótagtudat fejlesztése óvodás-, illetve kisiskoláskorban. *Anyanyelv-Pedagógia*, (10. évf.) 3. sz. 34-48. old.
8. Kaposvári Kodály Zoltán Központi Általános Iskola és Tagintézményei Pedagógiai Programja, 2021.
9. KAS Bence (2004): Fonológiai rendszer a korai gyermeknyelvben. *Beszédgyógyítás*, (15. évf.) 1. sz. 83-105. old.
10. KIS Renáta., MOKRI Dóra, CSAPÓ Benő (2019): A fonológiai tudatosság online mérése óvodás gyermekek körében. *Alkalmazott Pszichológia*, (19. évf.) 4. sz. 35-54. old.
11. LŐRIK József (2006): A gyermeki fonológiai tudatosság megismeréséről. *Beszédgyógyítás*, (17. évf.) 2. sz. 32-60. old.
12. LŐRIK József, KÁSZONYINÉ JANCsó Ildikó (2009): A fonológiai tudatosság fejlesztése és hatása az írott nyelv elsajátítására. In: Marton Klára (szerk.): *Neurokognitív fejlődési zavarok vizsgálata és terápiája. Példák a bizonyítékon alapuló gyakorlatra*. Budapest, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, ELTE Eötvös Kiadó.
13. MEIXNER Ildikó, JUSTNÉ KÉRY Hedvig (1967): Az olvasástanítás pszichológiai alapjai. Akadémiai Kiadó, Budapest. 7-17. old.
14. MOHAI Katalin, GEREKEN Ferencné: *Nyelvi képességek vizsgálata*. Gyógypedagógiai szemle, 2014. (42. évf.) 3. sz. 211-219. old.
15. NAGY József (2006): Olvasástanítás. A megoldás stratégiai kérdései. In: Józsa Krisztián (szerk.) *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest. 17–43.

16. NEUBERGER Tilda (2014): *A spontán beszéd sajátosságai gyermekkorban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 178 old.
17. PROF. DR. BONCZ Imre (2015): *Kutatásmódszertani alapismeretek*. Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar, Pécs. 283 old.
18. RÉGER Zita (1990): *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
19. ROSTA Katalin (2015): A nyelvi fejlődés folyamata, az eltérő nyelvi fejlődés korai felismerése és terápiája. *Gyermeknevelés*, 2015. (3. évf.) 1. sz. 120-130 old.
20. SCHVIRJÁN Renáta (2011): A társadalmi helyzet és a nyelvi hátrány. In: Kiss Zoltán – Ladányi Mária – Petykó Márton (szerk.): *A pszicholingvisztikáról a beszédtechnológiáig. Tanulmányok az alkalmazott nyelvészet hagyományos és új témaköreiből*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 107-113. old.
21. SZÁNTÓ Bíborka (2019): A fonológiai észlelés és tudatosság alakítása az iskola-előkészítő osztályos tantervben és munkáltató könyvekben, *Gardus*. (6. évf.) 2. sz. 139-152. old.
22. SZILI Katalin (2016): A fonológiai tudatosság és a mentális lexikon fejlettségének online vizsgálata kisiskolások körében. *Magyar pedagógia*, (116. évf.) 3. sz. 257-282. old.
23. SZILI Katalin (2015): A beszédmegértés megközelítése a mentális lexikon és a fonológiai tudatosság dimenziójában. In: Kovácsné Nagy Ibolya (szerk.): *Szemelvények a gyógypedagógia köréből*. Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar. 87-123. old.
24. TAR Éva (2017): *Fonológiai fejlődés, variabilitás, beszédhanghibák*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
25. TÖRÖK Tímea és HÓDI Ágnes (2015): A fonológiai tudatosság fejlődése és szövegértéssel való kapcsolata az általános iskola első négy évfolyamán a szocioökonómiai státusz tükrében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, (70. évf.) 4/6. 807–826. old.
26. WOLF Maryanne – BOWERS Patricia (2000). *Naming speed processes and developmental reading disabilities: an introduction to the special issue on the double-deficit hypothesis*. *Journal of Learning Disabilities* 33: 322–324.o.
27. ZEMÁN Andrea Anna (2020): A vizuális ingerek és az életkor hatása a fonológiai tudatosság fejlődésére 4-6 éves korban. In: Bóna Judit – Krepsz Valéria (szerk.): *Nyelvfejlődés csecsemőkortól kamaszkorig*, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 83-105. old.

7. ÁBRAJEGYZÉK

1. ábra: Az olvasásképeség szerveződése (Nagy, 2006, 21.o.).....	11
2. ábra: A fonológiai tudatosság összefüggése az olvasással (Csépe, 2006, 109.o.)	12
3. ábra: Az osztály egyes szubteszteken elért átlagos teljesítménye	22
4. ábra: Rímfelismerés szubteszten elért eredmények tanuló szinten	23
5. ábra: Rímképzés szubteszten elért eredmények tanuló szinten.....	24
6. ábra: Szótagszintézis szubteszten elért eredmények tanuló szinten.....	25
7. ábra: Szótagolás szubteszten elért eredmények tanuló szinten	26
8. ábra: Szótag-és hangelhagyás szubteszten elért eredmények tanuló szinten	27
9. ábra: Hangizolálás szubteszten elért eredmények tanuló szinten.....	28
10. ábra: Beszédhang-szintézis szubteszten elért eredmények tanuló szinten	29
11. ábra: Hangszegmentálás szubteszten elért eredmények tanuló szinten	30
12. ábra: Hosszú hang megnevezése szubteszten elért eredmények tanuló szinten.....	31
13. ábra: Hangmanipuláció szubteszten elért eredmények tanuló szinten	33
14. ábra: A pedagógus által adott jegyek és a Fonológiai Tudatosság Teszt alapján kapott jegyek összehasonlítása.....	35
15. ábra: A tanulók átlagos teljesítménye	36
1. táblázat: A fonológiai tudatosság fejlődése óvodáskorban (Kiss, 2018, 13.o.).....	8
2. táblázat: A vizsgálatban résztvevő tanulók összetétele	19
3. táblázat: A Fonológiai Tudatosság Teszt pontozási rendszere.....	20
4. táblázat: A pedagógus által és a teszt alapján kapott jegyek összevetése	34

8. MELLÉKLETEK

8.1. Szülői kérdőív

1. Milyen iskolai végzettsége van Önnek? Tegyen a megfelelő négyzetbe X-et!

- ☐ nem fejezte be az általános iskolát
- ☐ általános iskola
- ☐ szakiskola, szakmunkásképző
- ☐ érettségi
- ☐ főiskola (felsőfokú lapképzés)
- ☐ egyetem (felsőfokú mesterképzés)
- ☐ doktori fokozat

2. Hol lakik? Tegyen a megfelelő négyzetbe X-et!

- ☐ tanya
- ☐ falu
- ☐ község
- ☐ város
- ☐ főváros

3. Kisebb korában olvasott-e mesét a gyermekének? Tegyen X-et a megfelelő helyre! Ha igen, hány éves korától?

- ☐ igen, _____ éves korától
- ☐ nem

4. Van-e otthon a gyermeknek mesekönyvei?

- ☐ igen
- ☐ nem

5. Ha az előző kérdésre igennel válaszolt, körülbelül hány mesekönyve van otthon a gyermeknek? Írja a számát a vonalra!

körülbelül _____ darab

6. A gyermeknek hány éves korában adott legelőször 1) mesekönyvet 2) telefont 3) táblagépet, valamint hány éves korában 4) nézett először tévét mesét? Írja a vonalra!

- 1) mesekönyvet: _____ évesen
- 2) telefont: _____ évesen
- 3) táblagépet: _____ évesen
- 4) tévét nézett mesét: _____ évesen

7. Leül-e a gyermek otthon olvasni? Tegyen X-et a megfelelő helyre!

- ☐ igen
- ☐ nem

8. Mióta gyermeke iskolába jár, gyakoroltatja-e otthon a gyermekkel az olvasást? Tegyen X-et a megfelelő helyre!

- ☐ igen
- ☐ nem

9. Milyen nyelven beszél gyermekéhez? Tegyen X-et a megfelelő helyre! Ha több nyelven beszél gyermekéhez, több választ is megjelölhet!

- ☐ magyar
- ☐ angol
- ☐ német
- ☐ francia
- ☐ beás
- ☐ lovári
- ☐ oláh
- ☐ egyéb: _____

8.2. Fonológiai Tudatosság Teszt

1. Rímfelismerés, rím kategorizálás			
A tál úgy végződik, mint a sál, vagy a bál, vagyis rímelnek. A tál és a tél azonban nem rímelnek, mert a tál úgy végződik, hogy „ál”, a tél pedig úgy, hogy „él”. Mondd meg, hogy a következő szavak rímelnek-e? mér, kér – (igen) sző, tó – (nem)			
	Helyes válasz	Tanuló válasza	Pontok
1. szó, só	igen		
2. kő, ló	nem		
3. pék, szék	igen		
4. mos, kés	nem		
5. pók, fák	nem		
Most azt kell megmondani, hogy melyik szó a „kakuktkojás”, melyik nem rímel a többivel. (óvodásoknak, és alsó tagozatosoknak képek segítenek) Pl. sár, vár, szár kör – a kör nem rímel a többivel Melyik nem rímel ezek közül? bő, lő, tű, nő (tű)			
6. tó, só, sí, ló	sí		
7. szék, pék, sakk, lék	sakk		
8. lép, nap, nép, kép	nap		
9. lá, fá, tá, ré	ré		
10. mék, ták, frák, pák	mék		
Összpontszám:			10/
2. Rímképzés			
Fejezd be a mondatot, úgy hogy rímeljen! Pl. „Biztos finom fagyis volt, a ruhádon ott egy ... folt”. Most te próbáld meg! Nagy pelyhekben hull a hó, Szalad, vágat ez a (ló)			
	Helyes válasz	Tanuló válasza	Pontok
1. A magas hegyen túl, Ugrál egy kis ...	nyúl		
2. A falon lóg egy kép, Jó nézni, mert oly ...	szép		
3. Hozd ide most a zsákot, Beleteszem a ...	mákot/rákot		
4. Nagynak van két fia, Úgy köszönnek, hogy...	szia		
5. Sufniban már benn a lapát, Kérlek, tedd oda a ...	kapát		
Figyelj! Ezek a szavak rímelnek: kép, szép. Mi rímel azzal, hogy „tű”? Mondhatsz értelmetlen szótagot is! (fü, mű, nő, sü)			
6. Mi rímel azzal, hogy kő?	bő, lő, fő stb.		
7. Mi rímel azzal, hogy jár?	kár, vár, sár stb.		
8. Mi rímel azzal, hogy sakk?	lakk, pakk, fakk stb.		
9. Mi rímel azzal, hogy róka?	főka, móka, boka		
10. Mi rímel azzal, hogy bolt?	folt, volt Zsolt		
Összpontszám:			10/

3. Szótagokból szóalkotás

(a szótagok között min. 1 mp szünet legyen)

Most külön mondom a szó részeit: me-se. Most egybe mondom: mese. (óvodásoknak: Most úgy fogok beszélni, mint a robot. Te mondd el rendesen!) Némelyik szónak van értelme, némelyiknek nincs.

Most te mondd egybe, amit én külön mondok! ab-lak

	Helyes válasz	Tanuló válasza	Pontok
1. ka-pu	kapu		
2. to-fu	tofu		
3. asz-tal	asztal		
4. vacs-kó	vacska		
5. domb-tól	dombtól		
6. lam-ti-on	lamtion		
7. vil-la-mos	villamos		
8. bir-ká-dak	birkák		
9. vi-sel-ked-tek	viselkedtek		
10. gran-dol-tok	grandotok		
Összpontszám:			10/

4. Szótagolás

Most te bontsd szótagokra a szavakat! (óvodásoknak: Most te beszélj úgy, mint a robot!)

	Helyes válasz	Tanuló válasza	Pont1	Pont2
1. kutya	ku-tya			
2. házba	ház-ba			
3. elad	el-ad			
4. fogkrém	fog-krém			
5. messze	mesz-sze			
6. majmokat	maj-mo-kat			
7. bögrével	bög-ré-vel			
8. szirmai	szir-ma-it			
9. vízilovakat	vi-zi-lo-va-kat			
10. koncentrá	kon-cent-rál			
Összpontszám:			10/	10/

5. Szótag-és hangelhagyás

Mondok egy szót: napfény. Most elhagyom az egyik részét, azt, hogy 'nap', és csak azt mondom ki, hogy 'fény'.

Most te mondd ki azt a szót, hogy tájkép!

Most hagyd el belőle azt, hogy 'táj'. Mi marad? (kép)

	Helyes válasz	Tanuló válasza	Pontok
1. Mondd: fogkrém! Mondd újra 'fog' nélkül!	krém		
2. Mondd: virág! Mondd újra 'vi' nélkül!	rág		
3. Mondd: győztes! Mondd újra 'tes' nélkül!	győz		
4. Mondd: kertben! Mondd újra 'ben' nélkül!	kert		
5. Mondd: ügető! Mondd újra 'ge' nélkül!	ütő		

	Helyes válasz	Tanuló válasza	Pontok
6. Mondd: svéd! Mondd újra 's' nélkül!	véd		
7. Mondd: macska! Mondd újra 'm' nélkül!	acska		
8. Mondd: mos! Mondd újra 's' nélkül!	mo		
9. Mondd: kártya! Mondd újra 'a' nélkül!	kárty		
10. Mondd: dió! Mondd újra 'i' nélkül!	dó		
Összpontszám:			10/
6. Hangizolálás A „máz” szónak az első hangja a /m/, az utolsó hangja a /z/ és közepén, a szóban van az /á/ hang. Melyik az első hang ebben a szóban: „íz”? /i/			
	Helyes válasz	Tanuló válasza	Pontok
1. Melyik hang az első hang ebben a szóban: állat?	/á/		
2. Melyik hang az első hang ebben a szóban: krém?	/k/		
3. Melyik hang az első hang ebben a szóban: biceg?	/b/		
4. Melyik hang az első hang ebben a szóban: pince?	/p/		
5. Melyik hang az első hang ebben a szóban: bogyó?	/b/		
6. Melyik hang az utolsó hang ebben a szóban: könyv?	/v/		
7. Melyik hang az utolsó hang ebben a szóban: lépne?	/e/		
8. Melyik hang az utolsó hang ebben a szóban: padlás?	/s/		
9. Melyik hang az középső hang ebben a szóban: főz?	/ö/		
10. Melyik hang az középső hang ebben a szóban: ide?	/d/		
Összpontszám:			10/
7. Beszédhang-szintézis (a hangok, hangcsoportok között min. 1 mp szünet legyen) Most kis részekre darabolok egy szót: k-r-é-m. Most egybe mondom: krém Most te mondd egybe! s-ó, m-é-z, n-a-p			
	Helyes válasz	Tanuló válasza	Pontok
1. Mondd egybe: p-l-é-d!	pléd		
2. Mondd egybe: m-o-s!	mos		
3. Mondd egybe: k-a-p-u!	kapu		
4. Mondd egybe: s-t-a-d-i-o-n!	stadion		
5. Mondd egybe: k-ö-ny-v-t-á-r!	könyv(f)tár		

	Helyes válasz	Tanuló válasza	Pontok
1. Mondd egybe: ű-s!	űs		
2. Mondd egybe: v-é-k!	vék		
3. Mondd egybe: s-t-á-p!	stáp		
4. Mondd egybe: n-ó-d-l-i!	nódlí		
5. Mondd egybe: b-i-l-l-e-r-g-ő!	billergő		
Összpontszám:			10/
8. Beszédhang-szegmentálás Most leszámoljuk, hogy hány hang van abban a szóban, hogy „mos”. (3) Korongokon, vagy az ujjainkon számoljuk, mondjuk a hangokat. Most te számold le, hogy hány hang van abban a szóban, hogy „ők”.			
	Helyes válasz	Tanuló válasza	Pontok
1. Hány hang van ebben a szóban: ló?	2		
2. Hány hang van ebben a szóban: mos?	3		
3. Hány hang van ebben a szóban: béke?	4		
4. Hány hang van ebben a szóban: meccs?	3		
5. Hány hang van ebben a szóban: kincs?	4		
6. Hány hang van ebben a szóban: segít?	5		
7. Hány hang van ebben a szóban: testvér?	7		
8. Hány hang van ebben a szóban: stoppol?	6		
9. Hány hang van ebben a szóban: festmény?	7		
10. Hány hang van ebben a szóban: dombtető?	8		
Összpontszám:			10/
9. Hosszú hang megnevezése Abban a szóban, hogy „ősz” az /ő/ hangot hosszan ejtjük. Abban a szóban, hogy „messze” a /sz/ hangot ejtjük hosszan. Melyik hangot ejtjük hosszan ebben a szóban: „sír” /í/			
	Helyes válasz	Tanuló válasza	Pontok
1. Melyik hangot hallod hosszúnak ebben a szóban: ól?	/ó/		
2. Melyik hangot hallod hosszúnak ebben a szóban: sűg?	/ú/		
3. Melyik hangot hallod hosszúnak ebben a szóban: cipő?	/ő/		
4. Melyik hangot hallod hosszúnak ebben a szóban: stoppol?	/p/		
5. Melyik hangot hallod hosszúnak ebben a szóban: vicc?	/c/		
6. Melyik hangokat hallod hosszúnak ebben a szóban: függő?	/g/ és /ő/		
7. Melyik hangot hallod hosszúnak	/í/		

ebben a szóban: csíkos?			
8. Melyik hangot hallod hosszúnak ebben a szóban: busszal?	/sz/		
9. Melyik hangokat hallod hosszúnak ebben a szóban: suttogó?	/t/ és /ó/		
10. Melyik hangokat hallod hosszúnak ebben a szóban: felsőfokú?	/ő/ és /ú/		
Összpontszám:			10/
10. Beszédhang-manipuláció A „nap” szóban a /n/ hangot /l/-re változtatom, és akkor azt kapom, hogy „lap”. Mit kapok, ha a „nap” szóban az /a/ hangot változtatom /é/-re? („nép”) Most változtasd a /p/ hangot /z/-re. Mit kaptál? (néz)			
	Helyes válasz	Tanuló válasza	Pontok
1. Mondd ki: mér. Változtasd a /m/ hangot /k/-re . Mit kaptál?	kér		
2. Mondd ki: sár. Változtasd a /s/ hangot /v/-re . Mit kaptál?	vár		
3. Mondd ki: kés. Változtasd a /s/ hangot /z/-re . Mit kaptál?	kéz		
4. Mondd ki: süti. Változtasd a /t/ hangot /n/-re. Mit kaptál?	süni		
5. Mondd ki: köret. Változtasd az /ö/ hangot /e/-re. Mit kaptál?	keret		
6. Mondd ki: kérem. Változtasd az /é/ és az /e/ hangokat /ő/-re. Mit kaptál?	köröm		
7. Mondd visszafelé: ráz	zár		
8. Mondd visszafelé: som	mos		
9. Mondd visszafelé: koros	sorok		
10. Mondd visszafelé: ragu	ugar		
Összpontszám:			10/
ÖSSZESEN:			110/