

**Óvodás- és kisiskoláskorú gyermekek szegmentálási
képességei**
Egy kísérleti módszer és eredményei

Jelige: Melu

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés	3
2. A gyermekek beszédpercepciójának kutatása	4
3. A saját kísérletek és a felmerülő módszertani problémák	7
3.1. A fonológiai érzékenységet vizsgáló tesztek	7
3.2. LIBERMAN–SHANKWEILER–FISCHER–CARTER és KASSAI kísérletei	9
3.3. Módszertani problémák	10
3.4. A komplex vizsgálat felépítése	11
3.4.1. A szülői és a pedagógusi attitűd felmérések	11
3.4.2. A beszédhanghallástereszt	13
3.4.3. A szegmentálási kísérletek	15
4. A komplex vizsgálat eredményei	17
4.1. A vizsgálati csoport bemutatása	17
4.2. A kísérletek eredményei	19
4.2.1. Az eredmények makrovizsgálata	19
4.2.2. Az eredmények mikrovizsgálata	23
4.2.3. Az eredmények összevetése más kutatási eredményekkel	26
6. Összegzés	28
7. Melléklet	30
7.1. Kérdőívek és interjúk az attitűd felmérésekhez	30
7.1.1 Szülői kérdőív az óvodás gyermekek szülei részére	30
7.1.2 Szülői kérdőív az elsős gyermekek szülei részére	36
7.1.3. Szülői kérdőív a másodikos gyermekek szülei részére	42
7.1.4. Óvodapedagógusi interjúk kérdéskatalógusa	49
7.1.5. Iskolapedagógusi interjúk kérdéskatalógusa	52
7.2. A DIFER beszédhanghallási tesztje	55
7.3. A szegmentálási kísérletek anyaga	56
7.3.1. A fonémákra bontási kísérlet kérdésfeltevése	56
7.3.2. A szótagolási kísérletek kérdésfeltevése	56
7.3.3. Illusztrációk a fonémákra bontási teszt gyakorló feladataihoz	56
7.3.4. Illusztrációk fonémákra bontási tesztthez	57
7.3.5. Illusztrációk a szótagolási teszt gyakorló feladataihoz	59
7.3.6. Illusztrációk a szótagolási tesztthez	59

7.3.7. Értékelőlap a szegmentálási tesztekhez	62
7.3.8. Felhasznált képek jegyzéke:	63
8. Irodalomjegyzék	65
9. A választott intézmények és tagintézmények elérhetőségei	67

1. Bevezetés

A beszédfeldolgozás vizsgálata fontos kutatási témája a nyelvészetnek és a pszichológiának (együttesen: a pszicholingvisztikának), illetve más kapcsolódó tudományágaknak, például a neurológiának, a logopédiának, a gyógypedagógiának és egyéb területeknek is. Különböző szempontokból és számtalan okból foglalkoznak a kutatók mind a beszédészleléshez, mind a beszédmegértéshez kapcsolódó különböző kérdésekkel a nyelvelsajátítástól egészen a beszédfeldolgozás zavaraiig. A beszédpercepció kutatásának részterülete a folyamatos beszéd szegmentumainak vizsgálata és a percepció alapegységeinek keresése. Több kutató különböző kutatási módszereket használva igyekezett választ adni arra a kérdésre, hogy mi a nyelv és a percepció alapegysége, de még ma is több egymástól eltérő szemlélet él egymás mellett a pszicholingvisztikában.

Bár kognitív szempontból a két folyamat összekapcsolódik, a beszédfeldolgozás (a továbbiakban: percepció) folyamatát prelexikális és lexikális szakaszra, azaz beszédészlelésre és beszédmegértésre szokás osztani (GÓSY 1989: 14–15, 2005: 61, HONBOLYÓ 2008: 59–61). A percepció alapegységének kérdésével, valamint általában a beszéd szegmentumainak kérdésével a prelexikális szakasz foglalkozik. A kérdésre különféle empirikus kísérleti módszerekkel keresik a választ a kutatók, azonban a különböző elméletek, illetve percepciós modellek képviselői alapvetően abban nem tudnak megegyezni, hogy a fonémák vagy a szótagok tekinthetők-e a percepció alapegységnek.

Saját vizsgálataim során abból indultam ki, hogy a percepció alapegységét illető szótag–fonéma dilemma úgy tesztelhető, ha felmérjük és összevetjük a nagycsoportos és a kisiskoláskorú gyermekek szegmentálási képességét, hiszen az alapvetően fonémaközpontú olvasástanítás nagy hatással lehet a gyermekek beszédészlelésére. Komplex vizsgálataim előkészítése során különféle vizsgálati módszereket elemezve összegyűjtöttem azokat a módszertani problémákat, amelyek a gyermekekkel végzett percepciós kísérletek során felmerülhettek, majd két óvodás és két-két első és második osztályos csoportban vizsgáltam a gyermekek szótagolási és fonémákra bontási képességét. Komplex vizsgálataim során ezen kívül felmértem a gyermekek beszédhanghallását és foglalkoztam a szociokulturális háttérükkel is, arra keresve a választ, hogy az említett képességekkel milyen jellemzők mutatnak korrelációt, és melyek nem befolyásolják a szótagolást és a fonémákra bontást.

Kutatásom célja korábbi vizsgálataimhoz hasonlóan az volt, hogy további érvekkel támasszam alá azt az elméletet, hogy a fonéma tanult nyelvi egység, mely szorosan összefügg

az olvasástanulás folyamatával, míg a szótag természetes egység. Az azóta kiegészített adatbázisom adatait a korábbi általános ismertetéssel és az eredmények mechanikus bemutatásával szemben ezúttal részletesen elemzem, igyekezve rámutatni az egyes adatok közötti összefüggésekre. Célom, hogy R-statisztikák¹ segítségével részletesen bemutassam a vizsgált adatok közötti összefüggéseket, kiemelt figyelmet fordítva a szótagolási és fonémákra bontási kísérletek, a szülői attitűdfelmérések és a beszédhanghallási teszt eredményeinek legrelevánsabb összefüggéseire.

Dolgozatomban röviden foglalkozok a gyermekek beszédpercepciójával kapcsolatos korábbi kutatásokkal, majd ezt követően bemutatom, hogy milyen kutatási előzményekből és milyen módszertani problémákból indultam ki saját vizsgálataim összeállítása, majd a kísérletek elvégzése során. Ezt követően röviden összefoglalom komplex vizsgálatom részeit (a kérdőíves szülői attitűdfelmérést, a pedagógusi interjúkat, a csoportok kialakításához használt beszédhanghallási tesztet és a szegmentálási kísérleteket), majd részletesen elemzem a különböző vizsgálati eredményeket és a részesztek összefüggéseit is.

2. A gyermekek beszédpercepciójának kutatása

A gyermekek beszédpercepcióját különböző szempontokból vizsgálták már a kutatók, egészen a magzati kortól kezdve. Megállapították, hogy már a magzat is hall az anyaméhben, és hogy a gyermekek nem csak fejlett hallási képességekkel, hanem a nyelv elsajátításához szükséges biológiai és mentális adottságokkal jönnek a világra (CSÉPE 2005: 1357–1359, GERVAIN 2011: 914, RÉGER 2002: 14). A fejlett hallási képességet és a magzati hallást több kísérlet is igazolja, például az, hogy az újszülöttek már néhány napon felismerik az édesanyjuk hangját, meg tudják azt különböztetni más emberek hangjától, és szívesebben hallgatják az emberi beszédet, mint más hangokat (BERECZKEI 2008: 230–231, 422, CRYSTAL 2003: 298, RÉGER 2002: 15). Az újszülöttek 4–5 napos korukban meg tudják különböztetni az egymástól eltérő nyelveket, érzékenyek az intonációra és a beszéd ritmusára (BERECZKEI 2008: 423). MOON és FIFER (1990) kísérleteinek eredményei azt mutatták, hogy az 1–3 napos csecsemők különbözőképpen reagáltak az anya által ismételt hangsorokra és az elsuttogottakra, amikor 18 percen keresztül vizsgálták a szopási intenzitásukat, miközben hangsorokat és fonémákat játszottak le nekik. Az anya hangjára hosszabb, nagyobb intenzitású szopással reagáltak, mint a halkan ismétlődő hanganyagra.

¹ Az R szabad forráskódú program, mely statisztikai számításokhoz és a statisztikák ábrázolásához használható. A programról bővebben: <http://www.r-project.org/>

A gyermekek hallásának tárgyalása a továbbiak szempontjából azért lényeges, mert a beszédpercepció első állomása a hallási szint (HONBOLYGÓ 2008: 60–61).

A csecsemők nyelvelsajátításában nagy jelentősége van az anyanyelv-specifikus percepció kialakulásának, mely során a gyermekek megtanulják, milyen fonémák relevánsak a saját anyanyelvükben (PLÉH 2006: 756–757).

Kutatók egy különleges cumi segítségével vizsgálták az egy hónapos gyerekek szopási intenzitását, és arra a következtetésre jutottak, hogy a csecsemők nem csak azokat a fonémákat tudják megkülönböztetni egymástól, amelyek a saját anyanyelvükben relevánsak, hanem más fonémakülönbségeket is érzékelnek, például a spanyol csecsemők még meg tudják különböztetni a /ba/ és a /pa/ hangsorokat, a héthónapos japán gyerekek pedig az /l/ és az /r/ hangot, annak ellenére, hogy a felnőttek normáliskörülmények között erre már többszöri próbálkozással sem képesek (BERECZKEI 2008: 422–424, CRYSTAL 2003: 298, KUHL–MELTZOFF 1997: 9–12, LIBERMAN–SHANKWEILER–FISCHER–CARTER 1974: 203, MOON–FIFER 1990: 378–380). Ez alapján nevezik a gyermekeket „nyelvi világpolgároknak”, mert különbséget tudnak tenni a világ összes nyelvében előforduló fonémakategóriák között (BERECZKEI 2008: 422, KUHL–MELTZOFF 1997: 11). Az anyanyelv-specifikus percepció kialakulásának egyik bizonyítéka, hogy a gyermekek már két hónaposan felismerik az anyanyelvüket, és saját intonációjukat is a környezet nyelvéhez igazítják, illetve tíz hónapos korukban már csak az anyanyelvükben releváns fonémakülönbségeket hallják (BERECZKEI 2008: 422–424, PLÉH 2006: 756–757). A csecsemők percepciós bázisa tehát már az első szavaik kiejtése előtt anyanyelv-specifikus.

Más kutatások a gyermekek szótagérzékenységét vizsgálták. A kutatási eredményekből megállapították, hogy már a kétnapos csecsemők is képesek elkülöníteni egymástól az anyanyelvükben jól- és a rosszul formált szótagokat, például az angolban a /pæt/ és a /pst/ hangsorokat (KASSAI 1999b: 153–154, MOON–FIFER 1990: 381–389). A szótag mint implicit nyelvi egység tehát nagyon hamar megjelenik a gyermekek percepciójában, a gyermekek 2–3 éves korukban már képesek ösztönösen manipulálni a szótagokat², viszont csak négy-ötéves koruktól képesek a szavak többségét az elvártnak megfelelően szegmentálni (KASSAI 1999b: 156). Ennek bizonyítására vizsgálatokat végeztek amerikai, illetve magyar–szerbhorvát nyelvű óvodáskorú gyermekekkel is. (GÖNCZ 2004, KASSAI 1999b: 156). A vizsgálat során szavak szótagszámát kellett a gyermekeknek megállapítaniuk. A kutatásnak mindkét vizsgálatban hasonló volt az eredménye: míg az ötéves gyermekek szótagolási képessége még

² Például a *trafik* szó szótagszerkezetének megváltoztatásával, saját szegmentálási preferenciájuk alapján könnyebben kiejthetővé teszik a szót (*tafrik*) (Kassai 1999a: 137–138, 1999b: 155)

nem volt annyira fejlett, a hat éves gyermekek szinte tökéletesen állapították meg a szavak szótagszámát. Az óvodában a négyéves gyerekek a szavaknak megközelítőleg a felét szótagolták az elvárt módon (LIBERMAN–SHANKWEILER–FISCHER–CARTER 1974: 203), egyes vizsgálatok pedig azt mutatják, hogy a szótagolás hatékonysága már rövid gyakorlással jelentősen (körülbelül 20%-kal) megnövelhető (GÖNCZ 2004, KASSAI 1999b: 156).

A szótagérzékenységre az olyan kísérletek tapasztalataiból is következtetni lehet, mint amit SAFFRAN és kutatótársai végeztek nyolc hónapos gyerekekkel (MAYE–GERKEN 2000: 524–525, SAFFRAN–ASLIN–NEWPORT 1996: 1926–1928). A csecsemőknek két percen keresztül szintetizált beszédanyagot játszottak le, amelyben a gyermekek csak az egymást követő szótagok valószínűsége alapján tudták megállapítani a három szótagból álló értelem nélküli szavak határát (*tupiro*, *bidaku*, *padoti*, *golabu*), nem támaszkodhattak a beszéd intonációjára. A gyermekek érzékelték, hogy a szavakon belül a szótagok gyakran fordulnak elő egymás mellett (például a *tupiro* szóban a /tu/ és a /pi/ szótag mindig egymás mellett hangzott el), míg a szavak határán a szótagok ritkábban fordultak elő egymást követően (például a *tupiropadoti* hangsor esetében a /ro/ és a /pa/ szótag). A tanító szakasz után lejátszott további hanganyagokban a gyermekek az ismerős szókapcsolatokat preferálták, amikor a kitalált szavak szótagjai nem szerepeltek a hanganyagban, vagy csak összekeverve szerepeltek a lejátszott szintetizált beszédfolyamban.

A különböző kutatási eredményekből és a mindennapi tapasztalatokból az derül ki, hogy a gyermekek az olvasástanulás kezdetén már tudnak szótagolni. Az óvodások is képesek szótagolva elmondani a verseket, mondókákat, szívesen játszanak a szavakkal és a szótagokkal.³ Az iskolakezdéskor az első naptól kezdve gyakorolják is a szótagolást, hogy tudatosítsák a gyermekekben a már létező képességet (HARGITAI 2010: 59).

A szótagokhoz hasonlóan egyes kutatók azt feltételezik, hogy a gyermekeknek az iskolakezdéskor már ismerniük kell a fonémákat is⁴, illetve azt, hogy a szavak fonémákra való tagolásának képessége segíti a gyerekeket az olvasástanulásban (GÖNCZ 2004: 68). Azonban ha abból indulunk ki, hogy a fonéma az olvasástanulás során elsajátított nyelvi elem, akkor kérdésessé válik, hogy vajon valóban képesnek kell-e lennie a gyermekeknek a különböző

³ KASSAI különböző szótagolási képességgel kapcsolatos játékokat foglal össze, például a szótagcserélős játékokat, vagy a „tevenyelmet” (1999b: 153). GÓSY fejlesztőkönyvéből (1994) is az látszik, hogy a gyermekek hamarabb tudnak szótagolni, mint fonémákra bontani.

⁴ Például GÓSY fejlesztőkönyvében (1994) különféle gyakorlatokat ajánl a szülők részére, amelyekkel a fonémákra való szegmentálás képességét már az iskolakezdés előtt gyakorolni lehet, illetve a későbbiekbe bemutatandó ROBERTSON–SALTER-féle tesztek (1995, 1997) is abból a feltételezésből indulnak ki, hogy a gyermekeknek az óvodáskor végén képesnek kell lennie a szegmentálásra.

fonémaműveletekre.⁵A gyakorlati tapasztalatokból és egyes kísérleti eredményekből ugyanis az derül ki, hogy a gyermekeknek a fonémákra való szegmentálás feladata nehezebb, mint a szótagolás, és ez a képesség később is alakul ki. A négy-ötéves korban kialakuló szótagolási képességgel szemben a fonémákra tagolás képességéről csak annyit állapítottak meg, hogy három és hétéves kor között jelenik meg, de pontosabban nem határozza meg (GÖNCZ 2004: 68).

3. A saját kísérletek és a felmerülő módszertani problémák

Ebben a fejezetben a különböző szegmentálással kapcsolatos kísérletek és vizsgálatok bemutatásán keresztül ismertetek néhány módszertani problémát, majd kiemelem, hogy a megismert tesztek hogyan befolyásolták komplex vizsgálataimat. Néhány olyan kutatást és vizsgálati módszert fogok bemutatni, amelyekkel korábban a szegmentálási képességet, különösen a szavak fonémákra való felbontását és a szótagolást vizsgálták. A bemutatás során elsősorban módszertani problémákra koncentrálok, hiszen magukat a teszteket korábbi dolgozatomban már bemutattam, azonban mivel ezek a problémák és a kísérleti módszereket ért kritikák alapvetően hatással voltak saját, a későbbiekben bemutatandó szegmentálási kísérleteimre, érdemes összefoglalnom őket.

A korábbi vizsgálati módszerek után részletesebben ismertetem az alcímben és a bevezetőben már említett komplex vizsgálatot. Sorban foglalkozok a szülői és a pedagógusi attitűdfelmérésekkel, a csoportok felosztása során figyelembe vett beszédhanghallástartesztel, illetve a szótagolási és a fonémákra bontási kísérlettel, mely a saját kutatás központi részét képezte.

3.1. A fonológiai érzékenységet vizsgáló tesztek⁶

A különféle, alapvető fontosságú és gyakran alkalmazott fonológiai érzékenységet vizsgáló teszteknek jellemzően van olyan részfeladata, amelyben a gyermekeknek a hallott szavakat fonémákra kell osztaniuk. Ilyen feladatból áll az óvodások fonémaszegmentálási képességének vizsgálatára szolgáló, az olvasáskutatás során széles körben használt YOPP–SINGER teszt (RATHVON 2004: 362–366, TORGESEN–MATHES 2002: 21–23, YOPP 1995: 20–

⁵ Egyes fejlesztő játékok, logopédiai feladatok is ebből a feltételezésből indulnak ki (például GÖSY 1994: 14–15).

⁶ A szakirodalomban fonéमतudatnak vagy fonológiai tudatosságnak nevezett képességet (phonological awareness) vizsgáló tesztekkel azt mérik fel, hogy a gyermekek képesek-e a szavakat az elvárt módon fonémákra bontani, illetve azt, hogy ezekkel a fonémákkal képesek-e különféle metanyelvi műveleteket végezni.

29), illetve van ilyen részfeladata a ROBERTSON–SALTER-féle *Phonological Awareness Profile*-nak (1995) és az újabb változatnak, a *PAT-RS*-nek (*Phonological Awareness Test* 1997) is. Míg az előbbi egyetlen feladattípusból áll, melyben a gyermekeknek különböző szavakat kell fonémákra bontaniuk néhány gyakorló szót követően⁷, addig az utóbbi tesztek különböző részeszteket tartalmaznak, amelyek között egyaránt előfordulnak szótagolási feladatokat, illetve olyan feladatok is, amelyek azt vizsgálják, hogy a gyerekek képesek-e az elvártanak megfelelően fonémákra és hangokra bontani a szavakat.

Az említett, egyébként alapvető jelentőségű tesztekkel kapcsolatban különböző problémákat foglalmaztak meg, a kritikák és a tesztek felépítése alapján bemutatok néhányat (RATHVON 2004: 347–362; 362–365, ROBERTSON–SALTER 1995, 1997, TORGESEN–MATHES 2002: 21–23), amelyeket érdemes volt figyelembe venni a kutatások során. Az első teszt legnagyobb problémájának azt tartják a kutatók, hogy azok a gyermekek, akik még nem érzékenyek a fonémákra, nehezen tudják szegmentálni a szavakat, így számukra túl nehéz a teszt, alacsony pontszámaik mutatják, hogy ekkor a gyermekek még nem képesek a szavakat megfelelően fonémákra bontani (RATHVON 2004: 366). Az összetettebb, több részesztből álló feladatsorral kapcsolatban több problémát is ki lehet emelni (ROBERTSON–SALTER 1995, 1997). Az egyik probléma, hogy egyes részesztekben túl kevés a feladat, ezen kívül a feladatok pontozása sem teljesen átlátható. Fontos problémát jelent a teszt hossza is. Bár az egyes részesztek önmagukban nem olyan hosszúak, a nyolc teszt összesen negyven percet vesz igénybe. A feladatok között a gyermekeknek rímeltetniük kell a szavakat, szegmentálniuk kell a mondatokat szavakká, a szavakat pedig szótagokra, fonémákra kell bontaniuk tapsolással. Ezt követően azt kell meghatározniuk, hogy egyes hangokat hol hallanak a szavakban, majd szótag- és fonématorlós feladatok következnek. Az ötödik szubtesztben is szegmentálással kapcsolatos műveleteket kell végezniük a tesztben részt vevő gyermekeknek, a szavak fonémáit variálva új szavakat kell alkotniuk (előbb színes kockák segítségével, majd segítség nélkül), aztán a hatodik feladatban szótagokból és fonémákból a gyerekeknek maguktól kell értelmes szavakat összeállítaniuk. Az utolsó két szubteszt a hangok és a nekik megfelelő betűk összekapcsolását vizsgálja. A felsorolásból is látható, hogy nagyon különbözőek a feladatok, de egymás után elvégezve a teszt túlságosan hosszú a legfiatalabb vizsgált korcsoport számára (RATHVON 2004: 347–362).

Mindkét teszt esetében problémát jelent, hogy a pontozási rendszer alapjául szolgáló kísérleti csoport nem volt elég széles körű. Ennek egyfelől a csoportok létszáma, másfelől az

⁷ A három gyakorló szót (*ride, go, man*) követően 22 két vagy három hangból álló szót tartalmaz a teszt.

volt az oka, hogy csak kis területről válogatták a tesztben részt vevőket (RATHVON 2004: 353, 364–365).⁸ A YOPP–SINGER teszt (1995) pontozása során gondot okoz a „minden vagy semmi” elv, tehát az, hogy a gyermeknek vagy nulla, vagy egy pontot lehet adni, még akkor is, ha csak egyetlen fonémát tévesztettek el a szó szegmentálása során (RATHVON 2004: 353, 364).

A ROBERTSON–SALTER-féle (1995,1997) tesztekkel kapcsolatban ki kell emelni az utolsó két szubtesztet, amelyek egy másik fontos módszertani problémát is felvetnek. Ezekben a feladatokban a gyermekeknek a hangokat és a betűket kell összekapcsolnia, illetve betűznie kell az elhangzott szavakat. Figyelembe kell venni, hogy ezt a tesztet már az iskolakezdés előtt, öt éves kornál idősebb gyermekekkel elvégezhetik. Az iskoláskor előtt azonban a gyermekek az esetek többségében nem tudnak olvasni, így ezeket a feladatokat nem tudják megoldani.

3.2. LIBERMAN–SHANKWEILER–FISCHER–CARTER és KASSAI kísérletei

A kísérleteim összeállítása során elsősorban figyelembe vett, egyébként kiemelt jelentőségű LIBERMAN és kutatócsoportja által elvégzett kísérlet a korábban bemutatott tesztekkel szemben nem közvetetten, hanem közvetlenül vizsgálta a gyermekek szegmentálási képességeinek kérdését (LIBERMAN–SHANKWEILER–FISCHER–CARTER 1974: 201–208). Mivel a teszt nagyjából ugyanazt mérte, amit saját kutatásom során én is vizsgáltam, a teszt módszertani kérdéseit alaposan meg kellett vizsgálnom.

LIBERMAN társaival 135 3–6 éves gyerekkel végezte szegmentálási kísérleteit, tehát az általam választott korcsoportnál fiatalabb gyermekek is részt vettek a tesztben. A gyermekeket a GOODENOUGH-rajzteszt (1926) segítségével két csoportra osztották⁹, hogy a két csoportba megközelítőleg azonos átlagéletkorú és intelligenciájú gyermekek kerüljenek. Az egyik csoporttal 42 szót szótagoltattak, a másikkal ugyanennyi nyelvi elemet (szót és a fonémaszegmentálási tesztben önmagában álló fonémát) szegmentáltattak. A választott tesztszavakat véletlenszerűen válogatták össze, és a fonémák kivételével minden esetben értelmes, a gyermekek számára érthető szavakat válogattak a kutatók. A választott tesztszavak és a fonémák között azonos számban volt egy, két és három szegmentumú. A tesztel

⁸ YOPP (1995) 95 gyermekkel végezte el a tesztjét, míg ROBERTSON és SALTER (1995, 1997) csak öt amerikai államban kutatott (RATHVON 2004: 353).

⁹ A GOODENOUGH-rajzteszt (1926) instrukciói a gyermekek számára: „Szeretném, ha rajzolnál erre a papírra egy embert, olyan szépet, amelyet csak tudsz. Dolgozz nagyon gondosan és alaposan! Szeretném tudni, hogy a fiúk és a lányok a te iskoládban is olyan ügyesek-e, mint más iskolákban. Legyél nagyon alapos, lássuk, milyen szép képet tudsz rajzolni!” (VASS 2006: 894).

kapcsolatban a legnagyobb módszertani probléma az, hogy a kutatócsoport nem végezte el minden gyermekkel a teljes 42 szó szegmentálását, minden gyermekkel csak addig végezte a kísérletet, amíg hat egymást követő szót segítség nélkül, helyesen szegmentált. Csak akkor végezték el a gyermekekkel a teljes feladatsort, ha a gyermek nem tudott hat szót helyesen szegmentumokra bontani (LIBERMAN–SHANKWEILER–FISCHER–CARTER 1974: 206).

Saját szegmentálási tesztjeim összeállítása során LIBERMAN–SHANKWEILER–FISCHER–CARTER (1974) szegmentálási kísérleteihez hasonlóan figyelembe vettem KASSAI szótagolási tesztjeit is (KASSAI 1999b: 156–164). KASSAI longitudinális jellegű kísérleteit az előbbiekben bemutatott LIBERMAN és kutatócsoportja által elvégzett szegmentálási teszt (1974) alapján készítette el, ugyanúgy 42 szót választott, de a gyermekekkel csak szótagolási tesztet végzett. 260 nagycsoportossal, majd egy évvel később ugyanebből a csoportból 203 első gyermekkel végezte el a szegmentálási kísérletet. Bár a kutatás során KASSAI is figyelembe vette a hat szóból álló csoportokat, azonban ő minden gyermekkel elvégezte a teljes kísérletet. KASSAI vizsgálatai (1999b) elsősorban azért voltak lényegesek saját kutatásom szempontjából, mert részletesen foglalkozott azzal, hogy gyermekek szótagolása jellemzően hogyan tért el az elvárttól. Ezeket ebben a fejezetben nem részletezem, hiszen a saját kísérleteim során tapasztalt szegmentálási eltérésekkel összevetve a későbbiekben még foglalkozok KASSAI kísérletének eredményeivel is.

3.3. Módszertani problémák

Összefoglalva: a korábban röviden bemutatott tesztek módszertani problémái különböző okokból adódnak. A módszertani nehézségek egyik fontos forrását a gyermekek életkori sajátosságai jelentették az összes vizsgált teszt és kísérlet esetében. Ez különböző formában valósul meg. Egyes feladattípusok nem vették figyelembe a gyermekek aktuális tudását (mint a fonológiai érzékenységet vizsgáló amerikai tesztek közül a ROBERTSON–SALTER-féle teszt említett két szubtesztje, vagy az óvodában, az őszi félévben elvégzett YOPP–SINGER teszt; 1995, vö. RATHVON 2004: 347–362, 364–365, ROBERTSON–SALTER 1995, 1997, TORGESEN–MATHES 2002: 21–23), illetve túl sok időt vettek igénybe. A vizsgálat során ez utóbbit azért fontos figyelembe venni, mert a vizsgálati csoportokban egyes gyermekek ötévesek, és az ő figyelmüket nem köti le egy hosszabb vizsgálat. Nem csak a túl hosszú vizsgálat jelenthet módszertani problémát, hanem a túl sok különböző szubteszt alkalmazása is. Ahhoz, hogy egy ilyen vizsgálati anyag statisztikailag jól értékelhető legyen, az egyes feladattípusokban is elegendő számú részfeladatra van szükség, azonban az összes feladat elvégzése sok időt vehet

igénybe, így a vizsgált korcsoportban nem feltétlenül felel meg az életkori sajátosságoknak (RATHVON 2004: 347–362).

A módszertani problémák másik csoportja a feladatok felépítéséből fakad, de alapvetően ez is összefügg a gyermekek életkori sajátosságaival. A feladatok vizsgálata során (figyelembe véve a később bemutatandó beszédhanghallás teszt tanulságait is) fontos módszertani problémának tartom a képek hiányát. Míg a ROBERTSON–SALTER-féle tesztek (1995, 1997) használnak segédeszközt az egyik feladat illusztrálásához, addig a többi tesztnél és kísérletnél erre nincs példa. A képek használata alapvetően megkönnyítheti a gyermekek számára a feladat megértését, illetve fenntarthatja a kísérlet idején a figyelmüket (vö. ahogy a későbbi fejezetekben a beszédhanghallásteszt tanulságai között kiemelem).

A kísérletek összeállítása során minden esetben fontos, hogy hogyan van feltéve a kérdés, különösen igaz ez a gyermekekkel végzett felmérésekre, hiszen nagyon fontos, hogy minden esetben megértsék a feladatokat. Saját kísérleteim során figyelembe vettem például a YOPP–SINGER teszt (1995: 20–29) kérdésfeltevését, amely a felvezető beszélgetésben játékra hívja a kísérletben részt vevő gyermeket, majd egy példában bemutatja, mit kell tenniük: „Ma játszani fogunk egy szójátékot. Mondani fogok neked egy szót, és azt szeretném, ha részekre bontanád. El fogod mondani nekem az összes hangot olyan sorrendben, ahogy a szavakban van. Ha azt mondom például, hogy *old*, akkor azt kell mondanod, hogy /o/-/l/-/d/. Próbáljunk meg néhány szót együtt!” (TORGESEN–MATHES 2002: 23, RATHVON 2004: 363).¹⁰ A későbbikben bemutatandó beszédhanghallásteszt feladatmegfogalmazása is hasonló (vö. Mellékletek 7.2).

3.4. A komplex vizsgálat felépítése

3.4.1. A szülői és a pedagógusi attitűdfelmérések

Kísérleteim első szakaszában minden vizsgálati csoportban felmértem a szülők attitűdjét egy kérdőív segítségével, majd ehhez hasonlóan a pedagógusok véleményére is rákérdeztem írásbeli interjú formájában. A két vizsgálatot csak röviden foglalom össze, hiszen a legfontosabb kérdésekre a kísérleti eredmények összevető elemzése során még visszatérek. Mivel a komplex vizsgálatban ez a két attitűdfelmérés alapvetően hasonló célt szolgál, és a feltett kérdések is hasonlóak voltak, ezért egy fejezetben belül mutatom be őket.

¹⁰ Saját fordítás. Az eredeti szöveg: „Today we're going to play a word game. I'm going to say a word and I want you to break the word apart. You are going to tell me each sound in the word in order. For example, if I say "old," you should say /o/-/l/-/d/. Let's try a few together.”

A kérdőívekben és az interjúkban megkérdeztem a szülők és a pedagógusok véleményét azzal kapcsolatban, hogy a szülők mennyit foglalkoznak a gyermekeikkel, megfelelőnek tartják-e a csoportok, illetve az osztályok létszámát, mit gondolnak az óvodáskorban az olvasás-írás tanításáról, a korai idegennyelv-tanulásról, az egyes óvodai foglalkozásokról és tanórákról, a logopédiáról, valamint rákérdeztem a gyermekek beszédhibáira és a szülők és a pedagógusok logopédiához való viszonyulására is.

A szülői kérdőíveket öt kérdéscsoportra osztottam az óvodás és a kisiskolás csoportokban is. Bár a három kérdőív (az óvodás, az első és a második osztályos) nem egyeztetett meg minden ponton egymással, alapvetően olyan kérdéseket tettem fel a szülőknek, amelyeket össze lehetett vetni a kiértékelések során. Az első kérdéscsoport általános kérdései közül az anyanyelvre és lakhelyre vonatkozó kérdések a későbbi kutatás során lesznek majd fontosak, amikor újabb vizsgálati csoportokat vizsgálva bővíteni fogom az adatbázisomat. Jelen kutatásomban ezek közül leginkább a testvérekkel kapcsolatos kérdéseket tudtam felhasználni. A második kérdéskörben a szülők iskolai végzettségére és arra kérdeztem rá, hogy mennyi időt töltenek a gyermekeikkel.¹¹ Ezt követően a kérdőívben különböző szempontok alapján a szülők óvodával és iskolával kapcsolatos véleményére, illetve a szülők szubjektív véleményére kérdeztem rá a saját gyermekeikkel kapcsolatban. Minden csoportban rákérdeztem a gyermekek esetleges beszédhibáira is, hiszen ezek befolyásolhatták a kísérletek eredményeit. Az óvodás gyermekek szüleit a felsoroltakon kívül az iskolakezdésről és az évhalasztásról is megkérdeztem.

A pedagógusi interjúk elkészítése során alapvetően az előbbieken bemutatotthoz hasonló témaköröket érintve tettem fel kérdéseket az óvoda- és iskolapedagógusoknak. A kérdéseimmel meg akartam ismerni az óvoda- és az iskolapedagógusok véleményét a gyermekek beszédpercepciójáról, illetve arról, hogy az óvodában és az iskolában hogyan fejlesztik a gyermekek beszédmegértését. Ezen kívül rákérdeztem az iskolakezdés előtt megkezdett olvasás-írás tanítással kapcsolatos véleményükre, illetve a szülőkkel való kapcsolatukra. A szülői és a pedagógusi interjúk közötti különbséggént kiemelem, hogy az iskolapedagógusoktól minden esetben megkérdeztem, hogy milyen tankönyveket választottak, illetve azt is, hogy mekkora különbségeket tapasztalnak a gyermekek képességei között az olvasás-írás tanítás során.

¹¹ A közös tevékenységek között azt vizsgáltam, hogy van-e közöttük olyan, amely hatással lehet a percepciójukra (például a meseolvasás vagy a közös olvasás-írás tanulás).

3.4.2. A beszédhanghallástereszt

A *Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer* (NAGY-JÓZSA-VIDÁKOVICH-FAZEKASNÉ 2004a, a továbbiakban: DIFER) beszédhanghallás részesztjét korábbi dolgozatomban már elemeztem, de egy-egy fontosabb részletet itt is ki kell emelnem. A beszédhanghallásteresztet elsősorban azért végeztem el, hogy a szegmentálási kísérletek előtt megismerjem a gyerekeket, és számukra se legyek idegen, amikor a tényleges kísérleteket végzem velük, de az eredményeit a pedagógusi javaslatok figyelembevételével felhasználtam a szegmentálási tesztek csoportjainak kialakítására is. A továbbiakban kiemelem a beszédhanghallástereszt legfontosabb jellemzőit, illetve azokat a tanulságokat, amelyeket az egyes szubtesztekből levonva felhasználtam saját kísérleteim összeállításánál.

A DIFER 4–8 éves gyermekek fejlettségének mérésére állította össze NAGY JÓZSEF és kutatócsoportja (NAGY-JÓZSA-VIDÁKOVICH-FAZEKASNÉ 2004b). A DIFER hét alapkészséget vizsgál¹², a gyermekek eredményeit pedig öt fejlettségi szint alapján osztályozza. A rendelkezésemre álló részesztek közül én csak a beszédhanghallási részesztet végeztem el a választott vizsgálati csoportokban. Ez a részeszt három szubtesztből, összesen tizenöt feladattól áll (NAGY-JÓZSA-VIDÁKOVICH-FAZEKASNÉ 2004a). Mivel ezeket a szubteszteket is figyelembe vettem, amikor a kísérleti módszeremet kiválasztottam, ezért röviden bemutatom ezeket a feladattípusokat is.

Az első szubtesztben a gyermekeknek képekre mutatva minimális párokat kellett megkülönböztetniük (*pont – bont, hal – hall, mer – mér, meggy – megy, olló – holló, domb – dob, köt – kód*). A feladattípusok közül ez volt a legkönnyebb a gyermekek számára, saját vizsgálataim során azt tapasztaltam, hogy csak ritkán értették földre, mit kellene tenniük.¹³ A pedagógusok javaslatára odafigyeltem, hogy egyes szópárok esetében a nehezebb szót kérjem (például a hosszú-rövid hangok differenciálása esetén *hal – hall* párból a *hall* szót).

A második szubtesztben a gyermekeknek az első feladattípushoz hasonlóan szópárokat kell megkülönböztetniük. A *hold – holt* és a *citrom – citrom* szópárok esetében a gyermekeknek egy kép alapján kell elmondaniuk, hogy melyik szó tartozik a képhez. Ezzel a feladattípussal kapcsolatban az a legnagyobb probléma, hogy a rövid változatban csak két ilyen feladat szerepel, így nehezen lehet meghatározni, hogy a feladat mennyire sikeres.

¹² A hét alapkészség sorban az írásmozgás-koordináció, a beszédhanghallás, a relációszőkincs, az elemi számolási készség, a tapasztalati következtetés, a tapasztalati összefüggés-megértés és a szocialitás.

¹³ Néhány gyermek szóban akart válaszolni a kérdéseimre és nem a képekre mutatással, míg az első és második gyermekek esetében előfordult, hogy félreolvasták a szavakat, ezért adtak rossz választ.

A harmadik szubtesztben képek segítségével kell a gyermekeknek eldönteni, hogy a hallott szavak egyformák vagy különbözőek-e. A szubtesztet egy gyakorló feladat vezeti be, mely képes analógia révén mutatja be, mit kell tenniük a gyermekeknek. Két virág és két autó esetében kell megmondaniuk, hogy egyformák-e, vagy sem, majd szópárok (*topog – topog, bója – gólya, kongat – kongat, húsz – húz*), illetve álszópárok (*ceb – szeb, gyek – nyek*) esetében kell eldönteniük, hogy ugyanazt hallották-e kétszer, vagy két különböző szót. A képek hiánya azonban megnehezítette a gyermekek számára a feladatot, illetve több esetben már nem voltak együttműködőek, és ugyanazt a választ adták az összes kérdésre (NAGY-JÓZSA-VIDÁKOVICH-FAZEKASNÉ 2004a, NAGY-JÓZSA-VIDÁKOVICH-FAZEKASNÉ 2004b: 18–29).

Röviden összefoglalva tehát a feladattípusokról elmondható, hogy mind a három klasszikus példája a beszédingerek bemutatásának (HONBOLYÓ 2008: 64–65). Míg az első és a második szubteszt azonosítási vizsgálat, a harmadik feladattípus a „diszkrimináció”, vagyis az „azonos–különböző módszer” eljárását alkalmazza. A DIFER alapján az azonosítási vizsgálat tűnt könnyebbnek a gyermekek számára, minden esetben egyértelműen választ adtak a feltett kérdéseimre (a képekre mutatással, illetve a második szubtesztben szóban), míg az óvodások egyes esetekben magát a feladatot sem értették.¹⁴

A DIFER beszédhanghallás résztesztjének hosszú változata felhívta a figyelmet arra, hogy a gyermekekkel végzett tesztek során fontos a megfelelő tesztszavak kiválasztása, illetve a képek, illusztrációk használata is. Például a beszédhanghallástereszt hosszú változatában az első szubtesztben szereplő *hidra – hidra* szópár nem megfelelő, mert a gyermekek nem ismerik a *hidra* szót, és ez befolyásolhatja őket a válaszadásban. Ezen kívül nem tartottam szerencsésnek, hogy a gyermekek egyszerre több feladatot is láttak azon az oldalon, ahol az aktuálisan feltett kérdés szerepelt, mert ez elterelte a figyelmüket annak ellenére is, hogy minden esetben rámutattam azokra a képekre, amelyek a feladathoz tartoztak. A feladatokhoz tartozó képek mérete sem minden esetben elég nagy, és ez is nehézséget okozhat a gyermekek számára. A teszttel kapcsolatban fontos kiemelni, hogy a vizsgálati eredmények nem minden esetben objektívek, reálisak, hiszen a gyermekek és a pedagógusok hangulata, attitűdje is befolyásolja az eredményeket.

A kritikai megjegyzések ellenére a DIFER-tesztek elvégzése hasznos az iskolákban, mert a teszt eredményeinek figyelembe vételével a pedagógusok differenciált tantervet

¹⁴ A feladat megértésének nehézségét jelezte az, hogy a képes analógiánál elbizonytalanodtak, mert nem értették az egyforma szót. A szókinszbeli hiányosságot bizonyította, hogy amikor rákérdeztem, miért nem egyformák a képek, azt a választ kaptam, hogy azért, mert ugyanolyanok.

készíthetnek, hogy felzárkóztassák azokat a gyermekeket, akik az osztály többi tagjához képest valamely részképesség tekintetében hátránnyal indulnak. Segítheti a pedagógusok munkáját a rendelkezésre álló, évről évre bővülő országos adatbázis is.

3.4.3. A szegmentálási kísérletek

A korábban említett szegmentálási kísérleteket, illetve a DIFER beszédhanghallás résztesztjének módszertanát és eredményeit figyelembe véve összeállítottam saját szótagolási és fonémákra bontási kísérletemet. A feladatok összeállítása során elsősorban LIBERMAN és kutatócsoportja szegmentálási kísérleteit (LIBERMAN–SHANKWEILER–FISCHER–CARTER 1974) vettem alapul, azaz két csoportra osztottam a kísérletben részt vevő gyermekeket, majd minden gyermekkel elvégeztem a szegmentálási teszteket. Mivel minden tesztben csak 30-30 feladat volt, így a kísérlet ideje egyetlen alkalommal sem haladta meg a tíz percet.¹⁵ A szótagolási kísérletben ugyanannyi egy, két és három szótagból álló szót kellett a gyermekeknek tapsolással szegmentálniuk, és ugyanígy azonos számú egy, két és három fonémából álló szót kellett fonémákra bontaniuk a fonémákra bontó kísérletben résztvevőknek. Minden szóhoz egy-egy neki megfelelő képet rendeltem, hogy az illusztrációval fenntartsam a gyerekek figyelmét. A szavak és a hozzájuk tartozó képek kiválogatásakor figyelembe vettem a gyermekek szókincsét, amelyhez elsősorban az elsős olvasókönyvek szavait tanulmányoztam, illetve kikértem a pedagógusok véleményét is. A szegmentálási tesztfonémáihoz MEIXNER (2004/2009) hívóképeit használtam, melyeknek nagy szerepe van a MEIXNER-féle olvasástanítási módszer kezdeti szakaszában, mert segítik az elvont vizuális jelek megértését (HARGITAI 2010: 63).

Fontosnak tartottam, hogy a gyerekekkel ismerős környezetben végezzem el a kísérleteket, hogy ne érezzék feszélyezve magukat, azonban arra is oda kellett figyelnem, hogy az adott helyiség elég csendes legyen. Az utóbbi biztosítása sok esetben gondot okozott, hiszen egy iskolában és egy óvodában szinte elkerülhetetlen a zaj, különösen a szünetekben. Bár laboratóriumban ezzel nem kellett volna számolni, a gyermekek az otthonos környezetben könnyebben beszélgettek velem a felvezető beszélgetés során, és ez segítette a további munkámat.

A gyakorlatban a kísérleteket minden esetben felvezető beszélgetéssel indítottam, hogy a gyermekek hozzászokjanak a szituációhoz, ezen kívül a kísérlet szempontjából hasznos

¹⁵ A rövid kísérleti idő ellenére is volt néhány gyermek, aki csak a kísérlet elején volt hajlandó szegmentálni.

információkat is megtudhattam a gyermekekről a beszélgetések ideje alatt.¹⁶ Ezek a beszélgetések kötetlenek voltak, idejüket nem számítottam bele a kísérlet hosszába (4,5–9 perc, a gyermekek által diktált tempó függvényében).

A felvezető beszélgetések után mind a szótagolási, mind a fonémabontási teszteket hat gyakorló feladattal kezdtem, hogy a gyermekek megértsék, mit kell tenniük a kísérlet során (*í, ír, sír, tőr, r, őr*, illetve *hal, halász, pókháló, dobverő, dob, dobol*). Ekkor még én is a gyermekekkel együtt tapsoltam el a szavakat, szükség esetén meg is ismételve őket. A kérdéseket ugyanúgy tettem fel minden kísérlet alkalmával, hogy a gyermekek eredményei összevethetőek legyenek egymással (vö. Melléklet 7.3.), majd a gyakorló feladatok után pontosan ugyanúgy folytattam a kérdésfeltevést. A gyerekek elé minden esetben csak az aktuális szóhoz tartozó képet tettem, így a figyelmüket nem terelte el a többi feladat. A gyermekek válaszait egy-egy értékelőlapra jegyeztem fel (figyelembe véve a szavak megismétlésének és szegmentálásának helyességét, majd leírva az esetleges hibákat), illetve a szülők beleegyezésével hangfelvételt készítettem a kísérletekről.

A korábban bemutatott példákban a gyermekeknek a szegmentálás során vagy le kellett kopogniuk a szavak szótag- vagy fonémaszámát, vagy le kellett tapsolniuk őket. Saját kísérleteim során a tapsoltatást választottam, mert ez nem igényelt semmilyen segédeszközt, illetve a kísérletben részt vevő gyermekek számára sem okozott nehézséget a feladat megértése. A gyermekek számára könnyű volt a feladat, hiszen már az óvodában is játszanak olyan játékokat, amelyek során szótagokat kell tapsolniuk, és az iskolában is szokás a szavakat letapsoltatni. Ezzel szemben módszertani problémaként merülhet fel, hogy a választott iskolában alkalmazott olvasástanítási módszerben a szavak fonémaszámát nem tapsoltatással, hanem az ujjakon való megszámlálással tanítják, azonban a kísérletet bevezető gyakorló feladatok során a gyermekek megismerkednek a feladattal, szükség esetén pedig újra eltapsoltam velük a szavakat, ha mégis nehezebben értették volna, mit kell tenniük. Azt, hogy a tapsolás választása hatással lehetett-e a kísérleteim eredményére, csak további kutatásokkal tudom majd megerősíteni, vagy éppen elvetni.

¹⁶ Ilyen volt például a beszédhiba, az óvodások esetében az, hogy tanultak-e már olvasni, illetve az iskolások esetében a kedvenc tanóra (különösen az elsősofoknál, ahol a jó olvasási képesség befolyásolhatta a szegmentálási kísérletek eredményét).

4. A komplex vizsgálat eredményei

Ebben a fejezetben részletesen tárgyalom, hogy milyen eredmények alapján milyen tanulságokat vontam le kísérleteimből. Az eredmények összefoglalása előtt röviden bemutatom azokat a vizsgálati csoportokat, ahol a korábban ismertetett komplex vizsgálatot elvégeztem, hiszen a vizsgálati csoport összetétele is lényeges szempont volt a kutatás során.

A rövid ismertetést követően különböző szempontok alapján megvizsgálom a vizsgálati csoportokban összegyűjtött kísérleti adatokat. Az eredmények makrovizsgálata során összefoglalom a kísérletek eredményeit, beleértve a DIFER és a szegmentálási kísérletek vizsgálatát is, elemzem a gyermekek teljesítményét a vizsgált korcsoportokban, majd összevetem a DIFER-tesztek és a szegmentálási kísérletek eredményeit.

Ezt követően a mikrovizsgálat során az egyes eredmények közötti összefüggésekkel foglalkozom. Itt elemzem a szülői kérdőívben feltett egyes kérdések és a szegmentálási képességek összefüggéseit (például sorra veszem a gyermekek életkorát, nemét, a szülők iskolázottságát stb.). A fejezet végén megvizsgálom, hogy saját kutatásaim mennyire állnak párhuzamban a korábbi kutatások eredményeivel, illetve azt, hogy az eredményeim mennyiben térnek el más vizsgálatok tapasztalataitól.

4.1. A vizsgálati csoport bemutatása

Eddigi kutatásaimat karcagi intézményekben végeztem. Ennek a választásnak több oka volt, elsősorban az, hogy ismertem a környezetet, illetve a választott intézményekben dolgozó pedagógusokat és óvodapedagógusokat. Ez rendkívül megkönnyítette a munkámat, hiszen egyszerűbbé tette a kommunikációt és az időpontok egyeztetését. Ez utóbbi különösen fontos szempont volt, hiszen még így is gyakran problémát okozott, hogy mindenkinek megfelelő időpontot találjunk az iskolai és óvodai teendők, illetve a tanórák miatt. Ezen kívül azért is Karcagot választottam, mert különböző szempontok alapján több intézmény közül választhattam ki, hogy hol végezzem el a kísérleteimet.

A Madarász Imre Egyesített Óvoda és Pedagógiai Szakszolgálat irányítása alatt álló óvodák közül a Takács Péter úti és a Csokonai úti tagóvodát választottam, elsősorban a két óvoda különböző programja miatt. Míg a Takács Péter úti tagóvoda elsősorban a mozgásfejlesztést választotta programjául, addig a Csokonai úti tagóvoda programjának címe *Nevelés a művészetek eszközeivel*. Az óvodai program azért volt fontos szempont, mert ma már nemcsak az óvoda közelsége, hanem ez is szempont a szülők számára az óvodaválasztás során. Mindkét intézményben egy-egy középső csoportra esett a választásom a kutatás

kezdeten, akikkel nagycsoportosként végeztem el a későbbiekben bemutatott vizsgálatokat. A két választott csoportnak az adatfeldolgozás megkönnyítése céljából a K1 és a K2 kódot adtam. A Takács Péter úti tagóvoda 21 fős csoportja a K1, a Csokonai 25 fős csoportja a K2 kódot kapta.

Az iskolák közül az óvodákhoz hasonlóan két-két intézményt választottam: a Karcagi Általános Iskolai Központ Kováts Mihály Tagiskoláját, illetve a Varró István Szakiskola, Szakközépiskola, Általános Iskola és Kollégium Arany János Tagiskoláját. A választás során figyelembe vettem, hogy az adott iskolák hol helyezkednek el a városban, hiszen a szülőket gyakran befolyásolta az iskolaválasztásban, hogy mennyire közel helyezkedik el az intézmény az otthonukhoz. Az előbbi iskolába a város több pontjáról érkeznek a gyerekek, a belvárosi iskolákhoz hasonlóan a szülők elsősorban az intézmény által nyújtott tagozatok miatt választják a gyermekeik számára. Ezzel szemben az Arany János Tagiskolába jellemzően a Déli külvárosból érkeznek a gyermekek, tehát az iskola tanulóinak bázisa lokálisabb, mint a belvárosi iskoláké. A két iskolában ennek köszönhetően jelentősen különbözik a gyermekek szociokulturális háttere.¹⁷ Ez lehetőséget biztosít számomra, hogy ebből a szempontból is megvizsgáljam az esetleges különbségeket a gyermekek eredményei között.

A Kováts Mihály Tagiskolában két-két első és második osztály közül a kompetenciás módszerrel tanuló 28 főből álló első osztályos és a 22 főből álló második osztályos csoportot választottam ki. Az Arany János Tagiskolában nem volt választási lehetőségem, mert csak egy első és egy második osztály volt. Itt az első osztályba 22 gyermek, a másodikba 23 gyermek járt. Az óvodás csoportokhoz hasonlóan ezeket is egy-egy kóddal jelöltem az iskola teljes neve helyett. Ilyen formában a későbbiekben a Kováts Mihály Tagiskola első osztályát KK1, második osztályát KK2, az Arany János Tagiskola első osztályát KA1 és a második osztályát KA2 csoportként jelöltem.

A pedagógusi interjúk alapján megtudtam, hogy a választott első osztályokban a pedagógusok ugyanabból az olvasókönyvből tanítanak. Ez lehetővé teszi, hogy a későbbi kutatások során a tankönyvet a két csoportban elvégzett komplex vizsgálatom alapján is megvizsgáljam.

Az ismertetett csoportokban összesen 45 óvodás és 95 iskolás gyermeket vizsgáltam a továbbiakban bemutatott komplex vizsgálat során. A gyermekek betegsége, illetve különböző

¹⁷ Az Arany János Tagiskolában az iskola tanulóinak összetétele miatt nagy szerepe van a cigány kisebbségi oktatásnak. A Déli külvárosához való közelsége miatt az iskolában nagy a cigány tanulók aránya, így az intézményben folyó kisebbségi oktatás célja az, hogy az írásban magukat cigánynak valló szülők gyermekei megismerkedjenek a cigányok kultúrájával, történelemmel, hagyományokkal.

óvodai és iskolai elfoglaltságai miatt nem minden adatot sikerült összegyűjtenem, de a hiányosságokat minden esetben jelölni fogom.

4.2. A kísérletek eredményei

4.2.1. Az eredmények makrovizsgálata

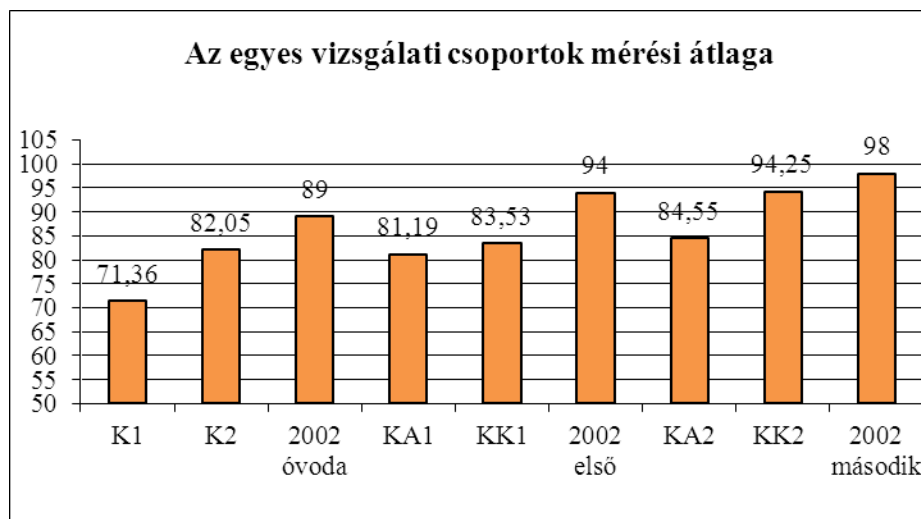
Korábbi elemzésem során összesen 66 gyermek szegmentálási adatai álltak a rendelkezésemre, és ezeket vizsgáltam különböző szempontok alapján. Ezúttal az összes Karcagon összegyűjtött vizsgálati eredményem alapján vizsgálom meg a gyermekek szegmentálási képességeit. Az alábbi táblázatban rendszereztem, hogy összesen mennyi adattal dolgoztam az egyes csoportokban.¹⁸

csoport	DIFER	kérdőívek	szegmentálási kísérletek	
			fonéma	szótag
K1	14	12	10	9
K2	20	18	9	11
KA1	16	16	10	11
KK1	23	23	7	8
KA2	22	18	10	11
KK2	20	21	10	11

A vizsgálati csoportok nagyságát nem csak az osztályok létszáma befolyásolta. Míg a kérdőívek kitöltése a szülőktől függött, a szegmentálási kísérletek elvégzése során minden esetben az óvodai és iskolai programokhoz kellett alkalmazkodnom, ezen kívül sok gyermek azért nem tudott részt venni a szegmentálási kísérletben, mert a mérés idején beteg volt. Ez különösen a KK1-es csoportnál szembetűnő, ahol arányaiban kevés gyermekkel tudtam elvégezni a kísérletet. Az egyes részesztek adatainak hiánya fontos kutatási tapasztalat volt, mely lényegesen nagyobb minta esetén feltételezésem szerint már nem nehezíti meg olyan nagy mértékben az adatok feldolgozását, mint hat arányaiban kis létszámú vizsgálati csoport esetében.

¹⁸ A szegmentálási kísérletek esetében a vizsgált adatok számát szerepeltettem a táblázatban, miután a K1-es és a K2-es csoportból is kizártam egy-egy gyermeket. Az előbbi csoportból a szótagolási kísérletek közül, mert a gyermek nem volt együttműködő, az utóbbi esetben a fonémaszegmentálási kísérletből, mert a gyermek nem értette a feladatot, és csak segítséggel volt hajlandó tapsolni. A KA2-es csoportból három kérdőívet zártam ki a vizsgálatból, mert a szülő a három gyermeke részére egyetlen kérdőívet töltött ki.

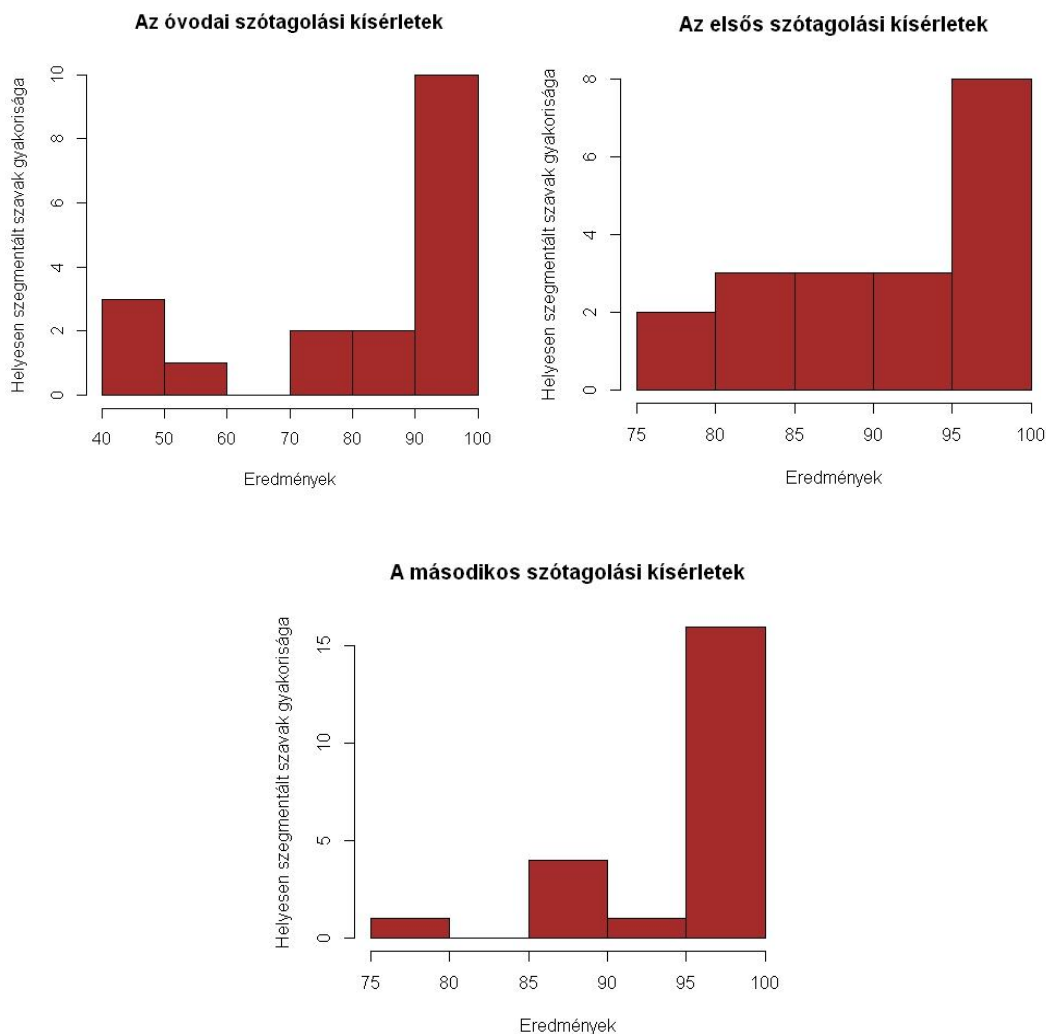
Eredményeim rendszerezését a DIFER-vizsgálatok kiértékelésével kezdtem, hiszen ezeket is figyelembe vettem a vizsgálati csoportok összeállítása során. A csoportokban elvégzett tesztek eredményeit az országos mérési eredményekkel összevetve megállapítottam, hogy a mért eredmények gyengébbek voltak, mint az országosak, azonban a nagycsoporttól a második osztályig tartó javulási tendencia mind a helyi, mind az országos mérési átlagokból leolvasható. Az általam elvégzett tesztek és az országos eredmények közötti különbség egyik oka, hogy míg a vizsgálataimat a tanév közepén végeztem, addig az országos mérések a tanév végén készültek¹⁹. Az is szembetűnő, hogy az egyes óvodai csoportok és iskolai osztályok között is nagy különbségek olvashatók le a grafikonról. Ezt nagyban befolyásolta az egyes gyermekek attitűdje, illetve a feladatok megértésének mértéke is. A gyermekek fejlettsége közötti különbség leginkább a második osztályos csoportok teljesítménye között volt.



Ezek az adatok azért voltak fontosak, mert a későbbiekben, a szegmentálási kísérleteim eredményeinek elemzése során megvizsgáltam, hogyan függenek össze a DIFER eredményei a szótagolás és a fonémákra bontás képességével.

A vizsgálati csoportokban mért DIFER-átlag összefoglalását követően elvégeztem a szegmentálási kísérletek eredményeinek statisztikai kiértékelését. Érdekes volt először a szótagolási kísérletekben részt vevő gyermekek eredményeit megvizsgálni az egyes csoportokban, mert a szakirodalom egyetért abban, hogy a szótagolási képesség az általam választott korcsoportban már kialakulnak tekinthető. Az egyes vizsgálati csoportokban mért eredményeket ábrázoló hisztogramokat egymás mellé helyezve látható, hogy a szótagolási képesség alapvetően hasonló képet mutat az óvodás, illetve az első és a második csoportokban is.

¹⁹ Ez azért érdekes, mert az iskolákban a DIFER mérést ősszel végzik, így ezek átlaga az elvárttól mindig alacsonyabb lesz.

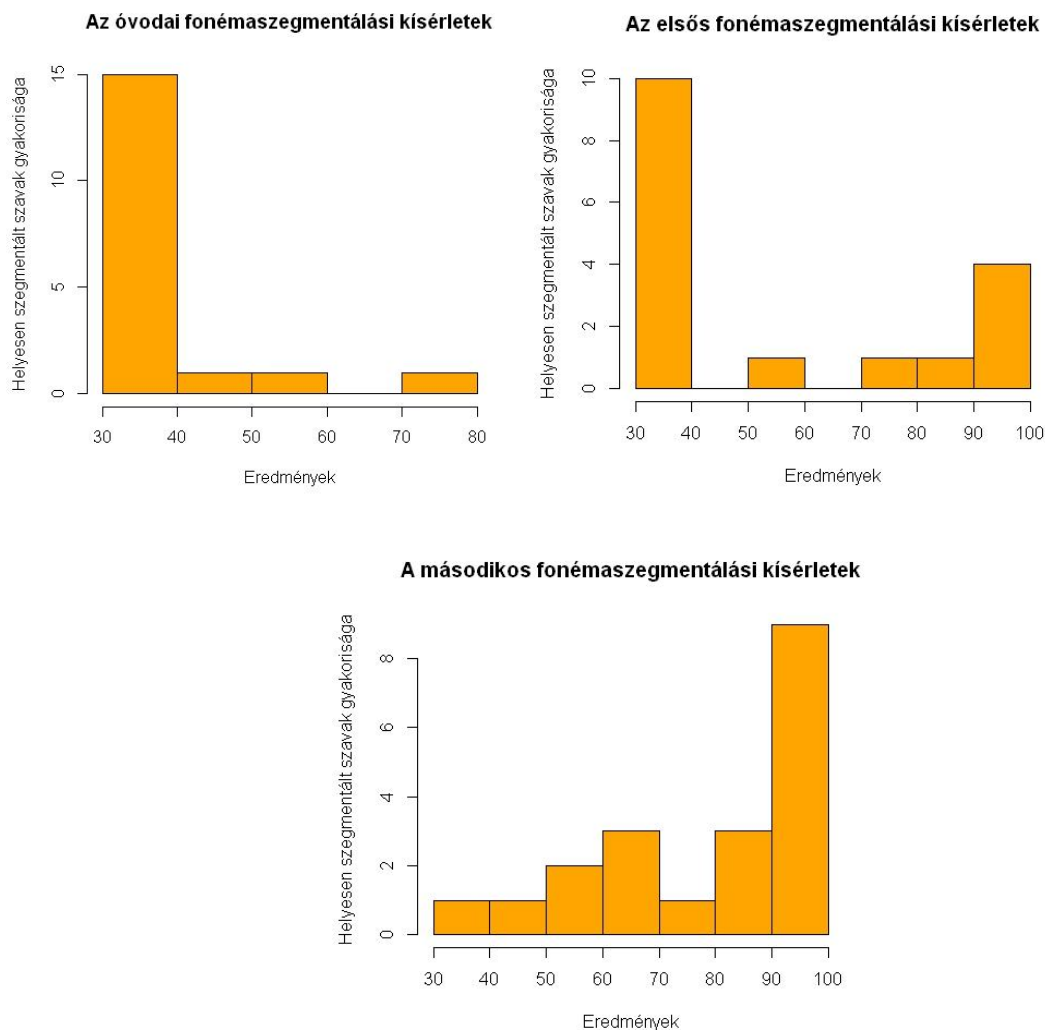


Az óvodás korcsoportban mért alacsonyabb százalékokat leginkább a kísérletekben részt vevő gyermekek attitűdje magyarázza, néhány esetben ugyanis azt tapasztaltam, hogy a gyermekeknek nem volt kedvük a kísérlethez, és csak az első néhány feladatban tapsoltak helyesen, majd minden szónál szisztematikusan egyszer tapsoltak. Ezt leszámítva látható, hogy már az óvodás gyermekek is legtöbb esetben 70% felett teljesítettek, az elsősök és másodikosok eredményei pedig rendre 75% felett vannak. Bár az eredmények között észrevehető különbségek vannak, és a hisztogramokról javuló tendencia olvasható le, tehát az iskolakezdéstől kezdve tudatosan gyakorolt szótagolás pozitívan befolyásolja a tesztek eredményeit²⁰, lényegesebb, hogy minden csoportban magas százalékokat értek el a gyermekek a kísérletek során.

A szótagolási kísérlet eredményeivel szemben a fonémákra bontási teszt átlaga jelentősen alacsonyabb a vizsgálati csoportokban. Ez különösen akkor figyelhető meg, ha a

²⁰ Mindkét első osztályban a MEIXNER-féle tankönyvből tanítanak, melyben lényeges szerepe van a szótagolásnak és a szótagoszlopok olvastatásának (2004/2009).

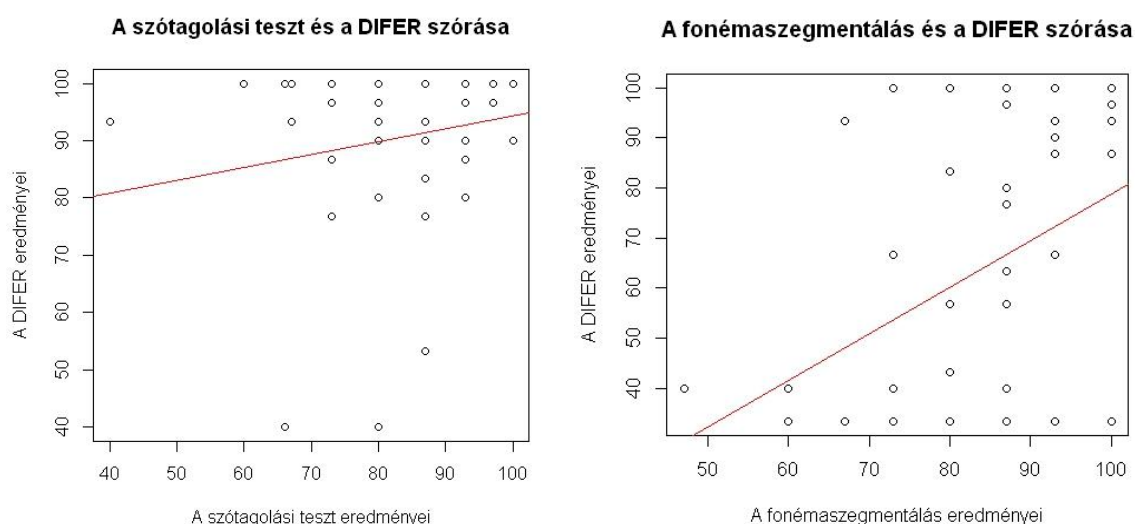
korábban bemutatott eredményeket összevetjük a fonémákra bontási tesztek eredményeivel. Ezeket az eredményeket a szótagolási teszthez hasonlóan hisztogramokon ábrázoltam.



Jól látható, hogy míg a szótagolási kísérletek eredményeiről készült hisztogramok minden esetben pozitívan ferdek, azaz a vizsgálatban részt vevő gyermekek rendre magas pontszámokat értek el, addig a fonémákra bontás esetében csak a másodikosok hisztogramja mutat hasonlóan pozitív ferde képet. A hat hisztogramból kiderül, hogy a gyermekek fonémákra bontási képessége jóval később alakul ki, és szorosan összefügg az olvasástanulással. Ez utóbbit jól mutatja, hogy második osztályban, ahol a gyermekek már elég jól tudnak olvasni, a fonémákra bontási kísérletben is magasabb pontszámokat érnek el, mint az elsősök vagy az óvodások, míg az elsősök, akik még csak fél éve tanultak olvasni, gyakran a nagycsoportosokéhoz közeli eredményeket értek el. Feljegyzéseim alapján azok az elsősök, akik a fonémaszegmentálási feladatban maximális pontszámot értek el, a felvezet beszélgetésekben rendre azt válaszolták, hogy szeretik az olvasás órát.

A statisztikai vizsgálatban figyelembe kell venni a véletlen mintavételből fakadó hibát, azaz a standard hibát is, melyet alapvetően meghatároz, hogy mekkora a kísérletben vizsgált minta. Mivel a standard hiba a nem túl nagy minta ellenére mindkét vizsgálat esetében csak néhány százalékos (a fonémaszegmentálás esetében 2,8%, a szótagolás esetében 5,3%), ezért valószínűleg a nagyobb minta vizsgálata során is hasonló eredmények fognak születni későbbi kutatásaimban.

A beszédhanghallástereszték és a szegmentálási kísérletek eredményeit összevetve megvizsgáltam, hogy milyen összefüggés fedezhető fel a DIFER eredményei és a saját szótagolási és fonémaszegmentálási tesztjeim eredményei között. Az alábbi szórásdiagramokról megállapítható, hogy míg a szótagolási teszt és a beszédhanghallástereszték eredménye között az összefüggések leginkább csak a véletlennek köszönhetőek az alacsony korreláció miatt, addig a fonémaszegmentálási teszt és a DIFER-részteszt között szorosabb, de nem feltétlenül releváns összefüggés figyelhető meg. Ebben az esetben a korreláció mértéke is magasabb.

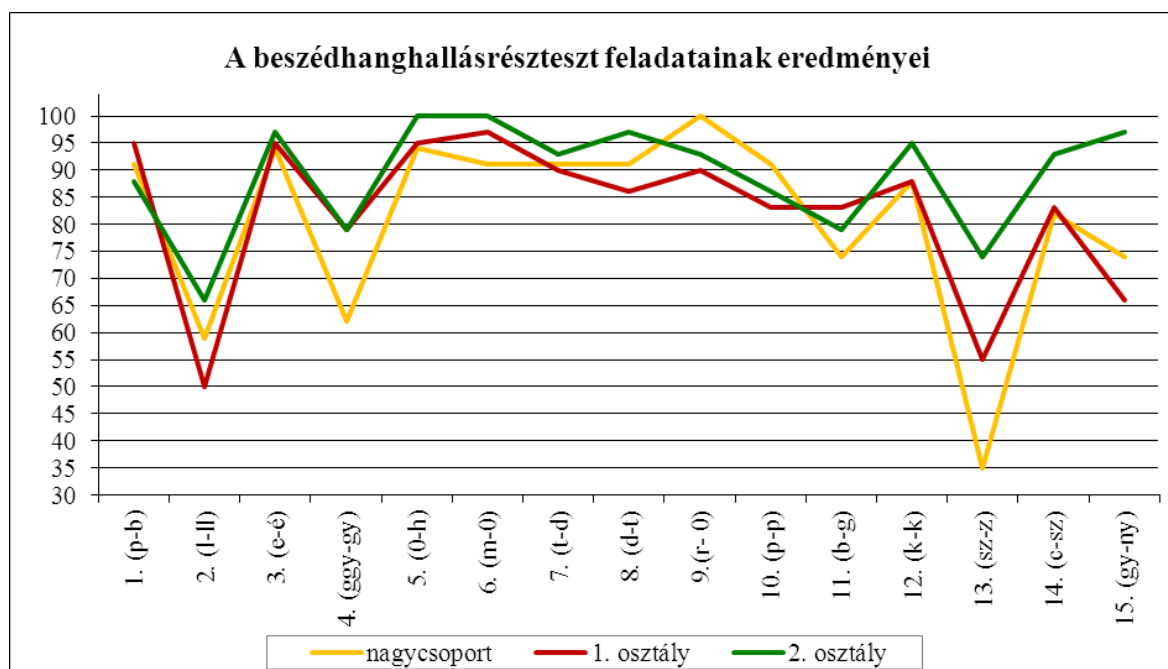


4.2.2. Az eredmények mikrovizsgálata

A továbbiakban néhány fontosabb részadatot fogok részletesebben megvizsgálni, mind a beszédhanghallásteresztékkel, mind a szegmentálási kísérletekkel kapcsolatban, ezen kívül bemutatom, hogy a két gyakorlati kísérlet eredményei hogyan függenek össze a szülői attitűdfelmérések adataival.

A DIFER makrovizsgálatát az egyes feladatok eredményeinek összegzésével kezdtem. Az alábbi diagramon jól látszik, mely szavak megkülönböztetése okozta a legnagyobb nehézséget a gyerekeknek. Minden vizsgált csoportban sokan tévesztettek a mássalhangzók

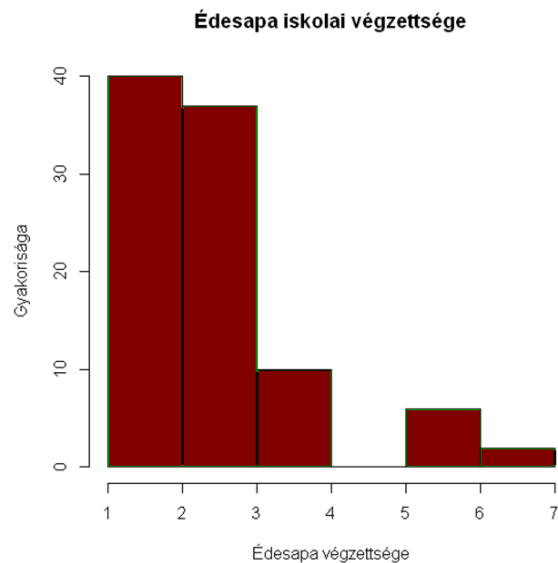
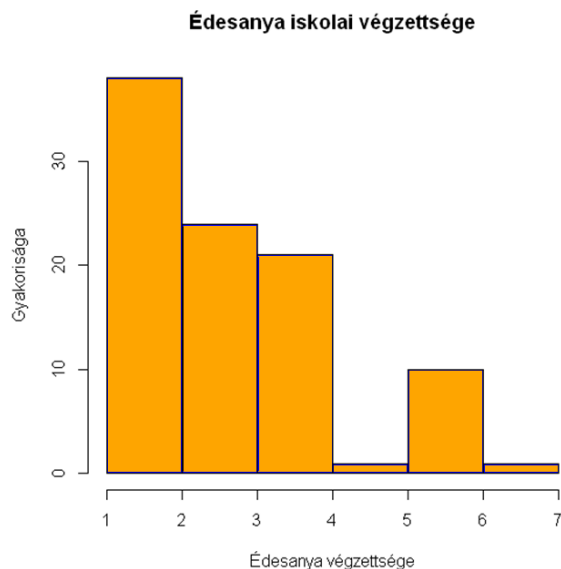
időtartamának felismerésében, illetve a zöngés és zöngétlen réshangok megkülönböztetésében.



Az eredmények értékelése során figyelembe kell venni azt a gyakorlati tapasztalatot, hogy a gyerekek az első néhány feladatban még nem minden esetben hangolódtak rá a tesztre, több hibát vétettek, azonban a további feladatokat hiba nélkül oldották meg (8 esetben), az utolsó szubteszt esetében pedig a feladat megértése és a gyermekek attitűdje okozhat nagyobb pontatlanságot az átlagok elemzésekor.

Mivel korábbi dolgozatomban részletesen bemutattam a beszédhanghallástereszt eredményeit, illetve részletesebben elemeztem a kérdőívek egyes adatait is, ezért most csak a legfontosabb eredményeket emelem ki. A gyermekek átlagéletkora az összes elvégzett kísérlet alapján 6,1 év volt. Mivel ez szorosan összefüggött azzal, hogy a gyermekek nagycsoportba, első osztályba vagy második osztályba jártak-e, ezért alapvetően hatással volt a DIFER és a szegmentálási kísérletek eredményeire.

Ezt követően a DIFER és a szegmentálási teszt eredményeit is összevettem a szülők iskolai végzettségével. Az alábbi hisztogramok azt mutatják, hogy a vizsgált csoportokban a szülők többsége általános iskolát vagy szakmunkásképzőt végzett, és ehhez viszonyítva alacsony a főiskolát, egyetemet végzettek aránya, azonban ez nem befolyásolta az általam elvégzett kísérletek eredményeit se a beszédhanghallástereszt, se a szegmentálási tesztek esetében.



A szegmentálási kísérletek mikrovizsgálata során foglalkoztam azzal, hogy a gyerekek neme és a szegmentálási képessége között megfigyelhető-e összefüggés. Összesen a figyelembe vett szótagolási kísérletben a 61 kísérletből 29-et fiúkkal és 32-t lányokkal végeztem, a fonémabontási kísérletben az 56 kísérletben 28 fiú és 28 lány vett részt. A szótagolási képesség és a gyermekek neme nem mutat korrelációt (0,05). A lányok és a fiúk átlaga között minimális volt a különbség, míg a lányok átlagban 92%-ot, a fiúk 91%-ot értek el a szótagolási kísérlet során. A korcsoportokban is hasonló arányú volt az eltérés a nemek között, de a korábban mért 5,3%-nyi standard hibát figyelembe véve ez az eltérés nem volt jelentős. Legnagyobb különbség az óvodások szótagolási eredménye között figyelhető meg, ahol a fiúk 82%-ot, a lányok pedig 85%-ot értek el a tesztekben. Az elsős fiúk és lányok átlaga egyaránt 91% a másodikosok eredménye pedig 98% volt. A hisztogramokon megfigyelt javulási tendencia ezekben az eredményekben is megmutatkozik.

A szótagolási kísérletekkel szemben a fonémákra bontási tesztben a fiúk és a lányok eredményei között nagyobb különbségeket figyeltem meg, és a korrelációs számítás eredményéből is szorosabb összefüggésre lehet következtetni, mint a szótagolás esetében (0,43). A fiúk átlaga 62%, a lányoké 58% volt. Az egyes korcsoportok között is nagyobb különbségeket figyeltem meg. Míg az óvodában a lányok átlaga 33%-volt, a fiúké 37%. A különbséget azoknak a gyermekeknek az átlaga okozta, akik otthon már elkezdték az olvasás tanulását. Első osztályban szintén a fiúk átlaga volt magasabb: 62%, míg a lányoké 53%, azonban másodikban már a lányok teljesítettek jobban, 88%-ra, míg a fiúk csak 72%-ot értek el. További kutatásom során ezzel a kérdéssel is érdemes lesz foglalkozni, hiszen nagyobb mintával dolgozva az átlagok is pontosabbak lesznek.

4.2.3. Az eredmények összevetése más kutatási eredményekkel

Kísérleteim összeállítása során legnagyobb részt LIBERMAN–SHANKWEILER–FISCHER–CARTER (1974) és KASSAI (1999b) tanulmányából indultam ki, így az ezekben szereplő kutatások eredményei a saját vizsgálataim szempontjából is lényegesek voltak. A továbbiakban saját kutatási eredményeimet vetem össze ezen kísérletek legfontosabb tapasztalataival, illetve kitérek GÖNCZ (2004) kísérleteivel kapcsolatban arra, hogy a fiúk vagy a lányok voltak-e sikeresebbek a tesztekben.

LIBERMAN és kutatócsoportja a szegmentálási kísérletek során két mutatót használt. Az első mutatóban azt vizsgálta, hogy hány gyermek tudott segítség nélkül szegmentálni, a másodikban pedig a helyesen és a hibásan szegmentált szavak arányát (LIBERMAN–SHANKWEILER–FISCHER–CARTER 1974: 208–211). LIBERMAN arra a megállapításra jutott, hogy a kísérletben részt vevő óvodásoknak csak 17%-a volt képes fonémákra szegmentálni, és a gyermekeknek majdnem a fele szótagolt segítség nélkül. Ezen kívül az első osztály végén a gyermekeknek csak 70%-a volt képes fonémákra bontani a szavakat, és 90%-uk tudott szótagokra bontani. Ezeket az adatokat alapul véve megállapította, hogy a gyermekek explicit fonémákra szegmentálási képesség később alakul ki, mint a gyermekek szótagolási képessége. Saját kísérleteimben más mutatót használva hasonló eredményre jutottam. Míg az óvodás gyermekek közül a fonémákra bontási tesztben csak egy gyermek ért el magasabb pontszámot, akit otthon már tanítottak olvasni, rajta kívül még ketten mutatták jelét annak, hogy értenék a feladatot, addig a többi gyermek nem tudott fonémákra bontani. Még első osztályban is a gyermekek többségének nehézséget okozott ugyanez. A szótagolási tesztben az óvodások közül négy gyermek teljesített hibátlanul, és további hét gyermek eredménye volt 90%-os vagy ezen felüli, elsőben pedig rendre 75% feletti eredményeket kaptam.

KASSAI (1999b) szótagolási kísérletei során hasonló módszer alapján hasonló következtetésre jutott, mint LIBERMAN és kutatócsoportja (1974). A szótagolási kísérleteinek eredményeit összevetve a saját eredményeimmel elsősorban az összegyűjtött típushibákat hasonlítottam össze saját tapasztalataimmal. KASSAI azt állapította meg, hogy az egyre nagyobb szótagszámú szavakban tendenciaszerűen egyre többet hibáztak a gyermekek (KASSAI 1999b: 159). Saját szótagolási kísérleteimben nem fedeztem fel ilyen tendenciát, a gyermekek az egy szótagú szavak 11%-ában, a két szótagú szavak 8%-ában és a három szótagú szavaknak szintén 11%-ában hibáztak, azonban a leggyakrabban tévesztett szó a három szótagúak közül került ki (*fogkefe*). A gyermekek a 30 szóból átlagban 2,3 szóban tévesztettek. KASSAI, miután megismételte az első osztályosokkal a szótagolási tesztet, arra a

következtetésre jutott, hogy a gyermekek szótagolási képessége javult az iskolakezdés után (KASSAI 1999b: 160–162).²¹ KASSAI azzal is foglalkozott, hogy a szülők iskolai végzettsége befolyásolja-e a szótagolási képességüket (KASSAI 1999b: 160). Biopszia-vizsgálatai ugyanazt mutatták, mint sajátvizsgálataim, hogy a szótagolási képességet nem befolyásolja az, hogy mennyire iskolázottak a gyermekek szülei.

Saját kutatásom szempontjából fontos volt megvizsgálnom a gyermekek szótagolása során a szabályostól eltérő szegmentálási módokat, amelyekkel KASSAI (1999b) részletesen foglalkozott. Összesen három jellegzetes módot különböztetett meg (KASSAI 1999b: 163). Az első esetben a gyermekek többször vagy kevesebbszer tapsoltak a szegmentálás során (például *stra-a-and+3* tapsolás, *elefánt+2* tapsolás). Kísérleteim során én is gyakran találkoztam azzal, hogy a gyermekek az említett módon szótagoltak (például *kő-önyv+2* tapsolás, *fogkefe+2* tapsolás). A gyermekek leggyakrabban a *könyv*, a *ház*, a *hold* és a *pók* szavak esetében tettek így az egy szótagú szavak közül, a *könyv* szót például 9 gyermek tapsolta el két szótagúként. Ezt nagyon gyakran a megelőző szó szótagszáma befolyásolta, így ebből nem lehet messzemenő következtetéseket levonni, azonban ebből a szempontból ki kell emelni a *pók* szót, amelyet szintén egy szótagú szó előz meg, mégis előfordult néhány eset, amikor a gyermekek többször tapsoltak. A második esetben a gyermekek tapsolás nélkül, vagy egyet tapsolva mondták vissza a szót. Ez csak olyan esetekben történt meg a kísérleteim során, amikor a gyermekeknek már nem volt kedve a játékhoz. Olyan eltérés is előfordult KASSAI kísérleteiben (1999b), amikor a tapsolással jelzett szótagszám nem felelt meg a kiejtett szótagszámnak. Saját kísérleteim során ez ritkán fordult elő, leginkább a gyermekek lelkesedése miatt, alkalmanként ezt rögtön ki is javították.

A szótagolási kísérletek analógiájára megvizsgáltam a fonémákra bontási kísérletek eredményeit is. Azok a gyermekek, akik képesek voltak fonémákra bontani a szavakat, jellemzően a szótagolási kísérlet kapcsán felsorolt módon tértek el az elvárttól (például *rák+2* tapsolás). Egyes gyermekek esetében az is előfordult, hogy pontosan meg tudták állapítani, hány fonémából állt egy-egy szó, de nehézséget okozott nekik, hogy meghatározzák ezeket a fonémákat (*óra* → /ó/-/r/-/ó/), vagy azok sorrendjét (*rák* → /r/-/k/-/á/).

GÖNCZ (2004: 71–72) a szegmentálási képességek fejlődését vizsgálva végzett szótagolási és fonémákra bontási tesztek. Míg saját fonémákra bontási tesztjeimben összességében a fiúk pontszámai magasabbak voltak, illetve a fiúk a nagycsoportban és az

²¹ Ámlyalja az eredményt, hogy az óvodában hibátlanul szótagoló 23 gyermek közül csak 11 gyermekkel tudták újra elvégezni a tesztet, és közülük csak 7-en értek el ugyanilyen eredményt (KASSAI 1999b: 161).

első osztályban is sikeresebbek voltak, GÖNCZ hat éves óvodás gyermekekkel végzett kísérleteiben (2004) a lányok voltak sikeresebbek.

6. Összegzés

Dolgozatomban az adatok rendszerezése, majd statisztikai elemzése alapján arra a következtetésre jutottam, hogy bár a statisztikai vizsgálatokhoz érdemes lesz a jövőben további méréseket végezni, a kísérleti eredmények mégis tendenciaszerűen igazolják az alaphipotézist, miszerint a percepció alapegységét illető szótag–fonéma dilemma jól vizsgálható, ha összevetjük az óvodáskorú gyermekek szegmentálási képességeit az elsősökével és a másodikosokéval. Saját mérési eredményeimet elemezve és más kapcsolódó kutatásokkal összevetve világosan látszik, hogy míg a gyermekek többsége már a nagycsoportban is az elvártnak megfelelően szótagolt, addig a fonémákra bontási kísérletben csak a másodikosok eredménye volt a szótagoláshoz hasonlóan magas. A nagycsoportosok közül csak az azok a gyermekek mutatták jelét annak, hogy képesek a szavakat fonémákra bontani, akiket otthon már tanítottak olvasni, illetve az elsősök esetében is azt figyeltem meg, hogy azok a gyermekek voltak sikeresebbek a fonémákra bontási tesztben, akik a felvezető beszélgetések során kiemelték, szeretik az olvasás órákat. Mérési eredményeim alapján megállapítottam, hogy a fonémákra bontási kísérletben csak a másodikosok értek el a szótagolási tesztekhez hasonlóan magas pontszámot. Ez az ugrásszerű fejlődés szorosan összefügg az olvasási képesség fejlődésével: míg az elsősök közül jellemzően a jól olvasó gyermekek értek el magas pontszámot, addig a másodikosok többsége rendre az elvártnak megfelelően bontotta fonémákra a szavakat. Az említetteket figyelembe véve komplex vizsgálataim tehát igazolni látszanak azt, hogy a szótag természetes nyelvi egység, míg a fonéma tanult, az olvasástanulással összefüggő szegmentum.

Szegmentálási kísérleteim elvégzése után megállapítottam, hogy a képek használata nagyban hozzájárult a gyermekek figyelmének fenntartásához, így a kísérletek eredményességéhez. Az a tény, hogy a kísérletből csak néhány gyermek adatát kellett kizárni, nagyban segítette a munkámat. Összességében a komplex vizsgálat felépítése és módszertana mind a kísérletben részt vevő gyermekek, mind a kísérlet kiértékelése szempontjából sikeres volt. A korábbi vizsgálatok kritikáját és saját statisztikáimat szem előtt tartva fontosnak tartom, hogy a későbbiekben további vizsgálati csoportokban is elvégezzem a méréseimet, lehetőleg az ország különböző pontjain, hogy nagyobb minta alapján pontosabb adatokra tegyek szert. Az újabb vizsgálatok során megfontolandónak tartom, hogy a jelen kísérletben

használt *Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer* beszédhanghallás résztesztje helyett a felvetett módszertani problémák miatt más módszerrel (lehetőség szerint egy rendelkezésre álló intelligenciateszttel) osszam két csoportra a kísérletben részt vevő gyermekeket. Az intelligenciateszt elvégzése újabb vizsgálati lehetőségeket biztosítana a nagyobb vizsgálati csoportban gyűjtött adatok elemzése során, annak ellenére, hogy a DIFER-hez hasonlóan az intelligencia mérését is több kritika érte (CRYSTAL 2003: 35–36, RICHARSON 2002: 283–314). További kutatási lehetőséget jelent az olvasókönyvek és a különböző olvasás tanítási módszerek vizsgálata a korábbiakban bemutatott kísérlet tapasztalatai alapján. Korábbi dolgozatomban már foglalkoztam ennek a lehetőségével, de a kísérletek során összegyűjtött adatok részletesebb elemzése, illetve a későbbikben tervezett tesztek további elemzési szempontokat nyújthatnak az olvasókönyv-vizsgálathoz.

7. Melléklet

7.1. Kérdőívek és interjúk az attitűdfelmérésekhez

7.1.1 Szülői kérdőív az óvodás gyermekek szülei részére

Kód:

Kérdőív szülőknek

Kedves Szülő!

A Debreceni Egyetem hallgatójaként segítségét kérem a kérdőív kitöltéséhez.

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

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

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

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

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

I. Általános kérdések

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

II. A szülővel kapcsolatos kérdések

1. Körülbelül naponta hány órát foglalkoznak otthon a gyermekkel?

1 óránál kevesebbet	☐	3–4 órát	☐
1–2 órát	☐	4–5 órát	☐
2–3 órát	☐	5 óránál többet	☐

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

.....

.....

.....

.....

3. Apa iskolai végzettsége:

4. Anya iskolai végzettsége:

Általános iskola	☐
Szakmunkásképző	☐
Szakközépiskola, gimnázium	☐
Főiskola	☐
Egyetem	☐

Általános iskola	☐
Szakmunkásképző	☐
Szakközépiskola, gimnázium	☐
Főiskola	☐
Egyetem	☐

III. Kérdések az óvodával és az óvodai foglalkozásokkal kapcsolatban

1. Járt gyermeke bölcsődébe? IGEN / NEM

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

3. Miért?

.....

.....

.....

4. Milyen a viszonya az óvodapedagógussal?

.....

-
5. Mennyire elégedett az óvodapedagógus munkájával?
-
-
-
6. Ha lehetősége van rá, mely óvodai eseményekben és mennyire vesz részt?
-
-
-
7. Tanul-e a gyermek idegen nyelvet? IGEN / NEM
8. Ha tanul, szervezett, óvodai formában? IGEN / NEM
9. Ha a gyermek tanul idegen nyelvet, melyik ez?
10. Ha a gyermek tanul idegen nyelvet, mennyi ideje?
11. Tanul-e a gyermek írni vagy olvasni? IGEN / NEM
12. Ha igen, mennyi ideje? Kitől?
-
13. Ha igen, milyen módszerrel?
-
-
-
14. Mi a véleménye a logopédiáról? Elfogadja az eredményeit?
-
-
-
15. Járt, vagy jár-e a gyermek logopédushoz? IGEN / NEM
16. Ha igen, akkor milyen okból volt ez szükséges?
-
-
-
17. Ha igen, mennyi ideig?
18. Eredményesnek találja ezeket a foglalkozásokat? Miért?
-
-

.....

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

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

21. Ha igen, mennyi ideje?

22. Mi a véleménye az ilyen jellegű foglalkozásokról?

.....

.....

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

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

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

.....

.....

.....

.....

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

.....

.....

.....

.....

IV. A gyermek beszédértéséhez kapcsolódó kérdések

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

Gyermekem szeret beszélni, közlékeny.	1	2	3	4	5
Gyermekemmel otthon sokat beszélgetünk.	1	2	3	4	5
Gyermekem mindenre kíváncsi, sokat kérdez.	1	2	3	4	5
Gyermekem rákérdez, ha valamilyen szót nem ért.	1	2	3	4	5
Gyermekemet kíváncsivá teszi, ha egy általa nem ismert szót hall.	1	2	3	4	5
Gyermekem kíváncsi az idegen nyelvekre.	1	2	3	4	5
Gyermekem szeret a többi gyerekekkel játszani.	1	2	3	4	5
Gyermekem szeret a többi gyerekekkel beszélgetni.	1	2	3	4	5
Gyermekem könnyen beszélget olyanokkal, akiket nem ismer.	1	2	3	4	5
Gyermekem szeret mesét hallgatni.	1	2	3	4	5
Gyermekemnek szoktam felolvasni.	1	2	3	4	5
Gyermekem szereti a verseket, mondókákat.	1	2	3	4	5
Gyermekem szeret tévét nézni.	1	2	3	4	5
Gyermekem hallása ép.	1	2	3	4	5
Gyermekem szókinccse a korának megfelelő.	1	2	3	4	5
Gyermekem a korának megfelelően érti, amit mondanak neki.	1	2	3	4	5
Gyermekem pontosan meg tudja ismételni azt, amit mondok neki.	1	2	3	4	5
Gyermekem ritkán téveszt beszéd közben.	1	2	3	4	5
Gyermekemnek nincs beszédhibája.	1	2	3	4	5

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

.....

.....

-
3. Milyen gyakoriak ezek a keverések, félrehallások?
-
4. Gyermekein szakember végzett már hallásvizsgálatot? IGEN / NEM
5. Ha igen, milyen eredménnyel?
-
-
6. Gyermekein szakember végzett már beszédészleléssel kapcsolatos vizsgálatot? IGEN / NEM
7. Ha igen, milyen eredménnyel?
-
-
-

V. Az iskolakezdéshez kapcsolódó kérdések

1. Ha azt javasolnák Önnek, hogy gyermeke még egy évig maradjon az óvodába az iskolakezdés előtt, elfogadná a javaslatot? IGEN / NEM
2. Miért döntene így?
-
-
-
-
3. Kinek a javaslatát fogadná el ebben a kérdésben a leginkább, miért?
-
-

Köszönöm, hogy a kérdőív kitöltésével segítette a munkámat!

Ládi Zsuzsa

7.1.2 Szülői kérdőív az elsős gyermekek szülei részére

Kód:

Kérdőív szülőknek

Kedves Szülő!

A Debreceni Egyetem hallgatójaként segítségét kérem a kérdőív kitöltéséhez.

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

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

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

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

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

I. Általános kérdések

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

II. A szülővel kapcsolatos kérdések

1. Körülbelül naponta hány órát foglalkoznak otthon a gyermekkel?

1 óránál kevesebb	☐	3-4 óra	☐
1-2 óra	☐	4-5 óra	☐
2-3 óra	☐	5 óránál többet	☐

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

.....

.....

.....

.....

3. Anya iskolai végzettsége:

általános iskola	☐
szakmunkásképző	☐
szakközépiskola, gimnázium	☐
főiskola	☐
egyetem	☐

4. Apa iskolai végzettsége:

általános iskola	☐
szakmunkásképző	☐
szakközépiskola, gimnázium	☐
főiskola	☐
egyetem	☐

III. Óvodával kapcsolatos kérdések

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

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

.....

.....

.....

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

4. Miért?
-
-
-
5. Jár gyermeke iskola-előkészítő foglalkozásra az óvodában? IGEN / NEM
6. Ha igen, mit tanult ott?
-
-
7. Hasznosnak találta ezeket a foglalkozásokat? IGEN / NEM
8. Miért?
-
-
-

IV. Iskolával kapcsolatos kérdések

1. Megfelelőnek tartja az osztály létszámát? IGEN / NEM
2. Miért?
-
-
-
-
3. Milyen a viszonya a tanítóval?
-
-
-
-
4. Mennyire elégedett a tanító munkájával?
-
-
-
5. Ha lehetősége van rá, mely iskolai eseményeken és mennyire vesz részt?
-
-

-
-
6. Tanul-e a gyermek idegen nyelvet? IGEN / NEM
7. Ha tanul, szervezett, iskolai formában? IGEN / NEM
8. Ha a gyermek tanul idegen nyelvet, melyik ez?
9. Ha a gyermek tanul idegen nyelvet, mennyi ideje?
10. Mi a véleménye a logopédiáról? Elfogadja az eredményeit?.....
-
-
11. Járt, vagy jár-e a gyermek logopédushoz? IGEN / NEM
12. Ha igen, akkor milyen okból volt szükséges?.....
-
-
13. Ha igen, mennyi ideig?
14. Eredményesnek találja ezeket a foglalkozásokat? Miért?
-
-
15. Jár gyermeke korrepetálásra? IGEN / NEM
16. Ha igen, miért?
-
-
17. Jár a gyermek fejlesztő órára? IGEN / NEM
18. Ha igen, milyen fejlesztő óra ez?
-
-
19. Miért szükségesek ezek az órák?
-
-
20. Ha igen, mennyi ideje?

21. Eredményesnek találja ezeket az órákat? Miért?

.....

.....

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

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

V. A gyermek beszédértéséhez kapcsolódó kérdések

1. Osztályozza, mennyire tartja jellemzőnek az alábbi mondatokat!

Gyermekeket szeret beszélni, közlékeny.	1	2	3	4	5
Gyermekekkel otthon sokat beszélgetünk.	1	2	3	4	5
Gyermekeket mindenre kíváncsi, sokat kérdez.	1	2	3	4	5
Gyermekeket rákérdez, ha valamilyen szót nem ért.	1	2	3	4	5
Gyermekeket kíváncsivá teszi, ha egy általa nem ismert szót hall.	1	2	3	4	5
Gyermekeket kíváncsi az idegen nyelvekre.	1	2	3	4	5
Gyermekeket szeret a többi gyerekekkel játszani.	1	2	3	4	5
Gyermekeket szeret a többi gyerekekkel beszélgetni.	1	2	3	4	5

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

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

.....

.....

.....

3. Milyen gyakoriak ezek a keverések, félrehallások?

.....

4. Végzett szakember hallásvizsgálatot a gyermekén? IGEN / NEM

5. Ha igen, milyen eredménnyel?

.....

.....

.....

Köszönöm, hogy a kérdőív kitöltésével segítette a munkámat!

Ládi Zsuzsa

7.1.3. Szülői kérdőív a másodikos gyermekek szülei részére

Kód:

Kérdőív szülőknek

Kedves Szülő!

A Debreceni Egyetem hallgatójaként segítségét kérem a kérdőív kitöltéséhez.

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

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

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

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

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

I. Általános kérdések

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

II. A szülővel kapcsolatos kérdések

1. Körülbelül naponta hány órát foglalkoznak otthon a gyermekkel?

1 óránál kevesebb	☐	3-4 óra	☐
1-2 óra	☐	4-5 óra	☐
2-3 óra	☐	5 óránál többet	☐

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

.....

.....

.....

.....

3. Anya iskolai végzettsége:

4. Apa iskolai végzettsége:

általános iskola	☐
szakmunkásképző	☐
szakközépiskola, gimnázium	☐
főiskola	☐
egyetem	☐

általános iskola	☐
szakmunkásképző	☐
szakközépiskola, gimnázium	☐
főiskola	☐
egyetem	☐

III. Óvodával kapcsolatos kérdések

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

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

.....

.....

.....

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

4. Miért?

.....

.....

.....

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

6. Ha igen, mit tanult ott?

.....

.....

7. Hasznosnak találta ezeket a foglalkozásokat? IGEN / NEM

8. Miért?

.....

.....

.....

IV. Iskolával kapcsolatos kérdések

1. Megfelelőnek tartja az osztály létszámát? IGEN / NEM

2. Miért?

.....

.....

.....

.....

3. Milyen a viszonya a tanítóval?

.....

.....

.....

.....

4. Mennyire elégedett a tanító munkájával?

.....

.....

.....

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

.....

.....

.....

6. Tanul-e a gyermek idegen nyelvet? IGEN / NEM
7. Ha tanul, szervezett, iskolai formában? IGEN / NEM
8. Ha a gyermek tanul idegen nyelvet, melyik ez?
9. Ha a gyermek tanul idegen nyelvet, mennyi ideje?
10. Mi a véleménye a logopédiáról? Elfogadja az eredményeit?.....
.....
.....
11. Járt, vagy jár-e a gyermek logopédushoz? IGEN / NEM
12. Ha igen, akkor milyen okból volt szükséges?.....
.....
.....
13. Ha igen, mennyi ideig?
14. Eredményesnek találja ezeket a foglalkozásokat? Miért?
-
-
15. Jár gyermeke korrepetálásra? IGEN / NEM
16. Ha igen, miért?
-
-
-
17. Jár a gyermek fejlesztő órára? IGEN / NEM
18. Ha igen, milyen fejlesztő óra ez?
-
-
-
19. Miért szükségesek ezek az órák?
-
-
-
20. Ha igen, mennyi ideje?
21. Eredményesnek találja ezeket az órákat? Miért?
-
-

.....

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

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

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

.....

.....

.....

.....

.....

V. A gyermek beszédértéséhez kapcsolódó kérdések

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

Gyermezem szeret beszélni, közlékeny.	1	2	3	4	5
Gyermekeimmel otthon sokat beszélgetünk.	1	2	3	4	5
Gyermezem mindenre kíváncsi, sokat kérdez.	1	2	3	4	5
Gyermezem rákérdez, ha valamilyen szót nem ért.	1	2	3	4	5
Gyermekeimet kíváncsivá teszi, ha egy általa nem ismert szót hall.	1	2	3	4	5
Gyermezem kíváncsi az idegen nyelvekre.	1	2	3	4	5

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

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

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

3. Milyen gyakoriak ezek a keverések, félrehallások?

.....

4. Végzett szakember hallásvizsgálatot a gyermekén? IGEN / NEM

5. Ha igen, milyen eredménnyel?

.....

.....

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

7. Ha igen, milyen eredménnyel?

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

8. Milyen tipikus hibákat fedezett fel gyermeke olvasása közben?

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

Köszönöm, hogy a kérdőív kitöltésével segítette a munkámat!

Ládi Zsuzsa

7.1.4. Óvodapedagógusi interjúk kérdéskatalógusa

1. FELVEZETŐ KÉRDÉSEK

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

2. SZÜLŐKKEL KAPCSOLATOS KÉRDÉSEK

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

3. LOGOPÉDIÁVAL KAPCSOLATOS KÉRDÉSEK

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

4. BESZÉDMEGÉRTÉSEL KAPCSOLATOS KÉRDÉSEK

- Felmérték a gyerekek beszédmegértését, vagy megteszik-e azelőtt, hogy iskolaérettnek minősítik a gyerekeket?
- Mennyire tartja fontosnak az ilyen vizsgálatokat?
- Milyen beszédkésztség-fejlesztő gyakorlatokat, játékokat használ?

5. ÓVODAI FOGLALKOZÁSOKKAL KAPCSOLATOS KÉRDÉSEK

- Mennyire tartja fontosnak a felolvasást, versmondást, mondókák tanítását a gyerekeknek?
- Milyen játékokat játszanak a gyerekekkel?
- Mely foglalkozásokat tartja a legfontosabbnak?
- Hogyan tervezi meg a napi programot a gyerekek számára?
- Mely foglalkozások nem maradhatnak el a napi programból, miért?
- Mi a szülők véleménye a foglalkozásokról?
- Mi a gyerekek véleménye a foglalkozásokról?

6. ÍRÁS-OLVASÁSTANULÁSSAL KAPCSOLATOS KÉRDÉSEK

- Mennyire gyakori, hogy a gyerekek írni-olvasni tanulnak az iskola előtt?
- Ha igen, kitől és milyen módszerrel tanulnak?
- Szorgalmazza, vagy nem javasolja a szülőknek, hogy írni-olvasni tanítsák a gyerekeiket? Miért vélekedik így?
- Szoktak a szülők javaslatot kérni Öntől, hogy tanítsák-e gyermeküket írni-olvasni?

7. IDEGEN NYELV TANULÁSÁVAL KAPCSOLATOS KÉRDÉSEK

- Tanulnak a gyermekek idegen nyelvet? Ha igen, milyen módszerrel? Milyen rendszerességgel?
- Van az óvodának külön idegennyelv-tanára?
- Mennyire tartja fontosnak az idegennyelv-tanítását? Miért?
- Mi a szülők és a gyerekek véleménye az idegen nyelv tanulásáról?

8. ISKOLA-ELŐKÉSZÍTŐVEL ÉS ISKOLAÉRETTSÉGGEL KAPCSOLATOS KÉRDÉSEK

- Van az óvodán kívül iskola-előkészítő foglalkozás?
- Mennyire van igény az ilyen foglalkozásokra?
- Milyen módszerrel és mit tanítanak a gyerekeket ezeken a foglalkozásokon?
- Mikor tartanak egy gyereket iskolaérettnek?

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

7.1.5. Iskolapedagógusi interjúk kérdéskatalógusa

1. FELVEZETŐ KÉRDÉSEK

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

2. SZÜLŐKKEL KAPCSOLATOS KÉRDÉSEK

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

3. ÓVODÁVAL KAPCSOLATOS KÉRDÉSEK

- Mennyire tartja fontosnak az iskolát megelőző óvodába járást? Miért?
- Mekkora hatással van az óvoda az Ön munkájára?
- Milyen változtatásokat javasolna az óvodai foglalkozásokban, hogy könnyebb legyen a munkája?
- Ön szerint minden gyerek iskolaérett, amikor iskolába kerül?
- Miben mutatkozik meg leginkább, ha még nem iskolaérett a gyermek?
- Problémának látja ezt? Ha igen, mi lenne erre a legmegfelelőbb megoldás?
- Mennyire gyakori, hogy a gyerekek tudnak írni-olvasni az iskolakezdés előtt?
- Tapasztalatai szerint milyen módszerrel tanítják a szülők gyermeküket írni-olvasni az iskolába kerülés előtt?
- Rossz módszerek esetén ez a szülői segítség hátráltathatja az iskolai munkát?

4. TANKÖNYVEKKEL, MÓDSZEREKKEL KAPCSOLATOS KÉRDÉSEK

- Milyen tankönyvcsaládból, milyen módszerrel tanít jelenleg írni-olvasni, miért?
- Milyen tankönyvcsaládokból, módszerekkel tanított eddigi munkája során?
- Melyik módszert, tankönyvcsaládot tartja a legjobbnak?
- Mekkora különbségeket figyelnek meg az egyes gyerekek képességei között, és ezek hogyan befolyásolják a kiválasztott módszert/tankönyvcsaládot?
- Általában milyen tanítási módszereket szokott használni? Miért ezeket tartja legjobbnak? (szemléltetés, csoportmunka, páros munka stb.)

5. TANULÁSI ÉS TANÍTÁSI NEHÉZSÉGEKKEL KAPCSOLATOS KÉRDÉSEK

- Milyen alapvető nehézségeket figyel meg az olvasás- és írástanítás kezdetén?
- Milyen gyakoriak ezek a nehézségek, és minek tulajdonítja ezeket?
- Szembetűnő különbségeket tapasztal az egyes gyermekek beszédértése között?
- Mit gondol, hogyan fejleszthető ez, és mikor kellene rá időt szakítani?
- Mennyire gyakori, hogy a gyerekeknek írási, olvasási vagy számolási nehézsége van?
- Ez hogyan befolyásolja az osztály előrehaladását?
- Milyen módszerrel segít ezeknek a gyerekeknek?
- Milyen megoldást tartana a legjobbnak, hogy ők se maradjanak le?

6. LOGOPÉDIÁVAL KAPCSOLATOS KÉRDÉSEK

- Az iskolában van logopédus?
- Tapasztalatai szerint mennyi beszédhibás gyerek van, és ezek a beszédhibák befolyásolják-e az olvasás-írás tanulás folyamatát?
- Ki dönti el, hogy a gyermeknek van-e szüksége logopédus segítségére?

7. KORREPETÁCIÓVAL KAPCSOLATOS KÉRDÉSEK

- Milyen módszerrel zárkóztatja fel azokat a gyermekeket, akik le vannak maradva? (órán külön feladat, korrepetáló óra stb.)
- Mennyire tartják fontosnak ezt?
- Kiknek van szükségük erre?
- Hogyan viszonyulnak ehhez a kérdéshez a szülők és a gyerekek?

8. FEJLESZTŐ ÓRÁKKAL KAPCSOLATOS KÉRDÉSEK

- Van az iskolában fejlesztőpedagógus?
- Ha igen, akkor milyen gyakran, kiknek tart órákat?

- Mennyire tartja fontosnak a fejlesztőpedagógus munkáját?
- A fejlesztőpedagógus egyeztet Önnel arról, mit érdemes a gyermekkel gyakorolnia, vagy külön tanterve van?
- Ki javasolja, hogy a gyermeknek van-e szüksége fejlesztő órára?
- Milyen esetben van szükség ezekre a fejlesztő órákra?

9. PSZICHOLÓGUSSAL KAPCSOLATOS KÉRDÉSEK

- Van az iskolában pszichológus?
- Ha igen, milyen gyakran foglalkozik a gyerekekkel?
- Mennyire tartja mérvadónak az iskolapszichológus véleményét?
- Milyen esetben tartja fontosnak, hogy a gyermek beszélgessen az iskola pszichológusával?
- Az iskolapszichológus konzultál Önnel, vagy önállóan működik?

10. IDEGENNYELV-TANULÁSSAL KAPCSOLATOS KÉRDÉSEK

- A kisiskolában a gyermekek tanulnak idegen nyelvet?
- Ha igen, milyen rendszerességgel?
- Ha igen, milyen módszerrel tanítják a gyerekeket?
- Mennyire tartja az idegen nyelv tanítását fontosnak?
- Ha az Ön döntésén múlna, mikor kezdené az idegen nyelv tanítását?
- Milyen nyelveket tanítanak a gyerekeknek?
- Mindenkinek kötelező az idegen nyelv tanulása, vagy a szülő döntésén múlik?
- Hogyan viszonyulnak ehhez a kérdéshez a szülők?

11. AZ ORSZÁGOS KOMPETENCIAMÉRÉSSSEL KAPCSOLATOS KÉRDÉSEK

- Mennyire tartja megfelelőnek, reálisnak az országos kompetenciamérés eredményeit?
- Milyen tipikus hibákkal találkozik a javítás során?
- Mely feladatok eredményeit tartja mérvadónak a saját munkája szempontjából, miért?

7.2. A DIFER beszédhanghallási tesztje

Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer 4-8 évesek számára

BESZÉDHANGHALLÁS

(rövid változat)

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

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



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

PONT / BONT

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



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

HAL / HALL

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

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



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

MER / MÉR

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



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

MEGGY / MEGY

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

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



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

OLLÓ / HOLLÓ

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



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

DOMB / DOB

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

Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer 4-8 évesek számára

BESZÉDHANGHALLÁS

(a rövid változat folytatása)

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



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

KÖT / KÖD

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



HOLD / HOLT

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



CITOM / CITROM

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

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



10) TOPOG-TOPOG



11) BÓJA-GÓLYA



12) KONGAT-KONGAT



13) HÚSZ-HÚZ

14) CEB-SZEB

15) GYEK-NYEK

BESZÉDHANGHALLÁS

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

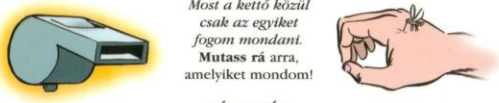
16) Mutassuk! Ez egy *doboz*. Ez meg a *toboz*.



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

DOBOZ / TOBOZ

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



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

SÍP / CSÍP

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

7.3. A szegmentálási kísérletek anyaga

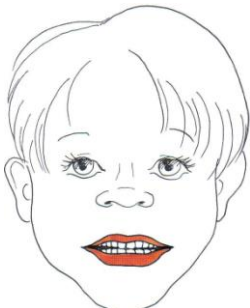
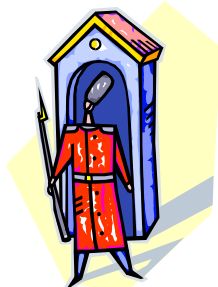
7.3.1. A fonémákra bontási kísérlet kérdésfeltevése

„Most játsszunk egyet, jó? Mutatni fogok neked képeket, és elmondom, mit látsz rajtuk. Ismételd utánam, mi van a képeken, utána pedig azt szeretném, ha megint mondanád, és tapsolnál is. Megmutatom, hogy csináld, jó? Először csináljuk együtt! Itt egy kisfiú azt mondja *í*. Mondd utánam, *í*. Most tapsoljuk el együtt, és mondjuk, hogy *í*. Stb.”

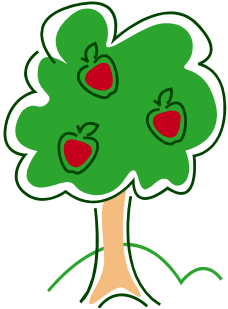
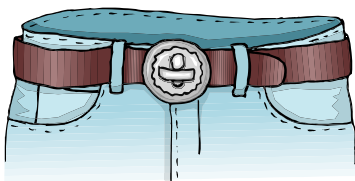
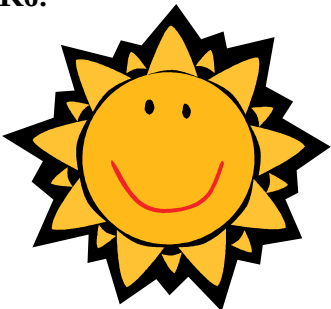
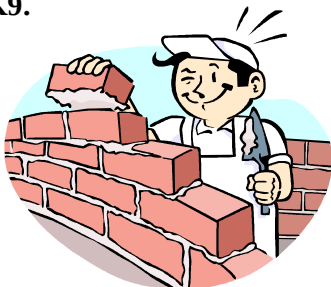
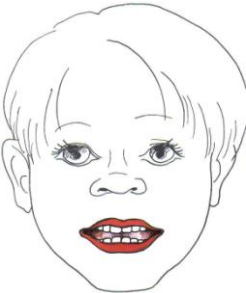
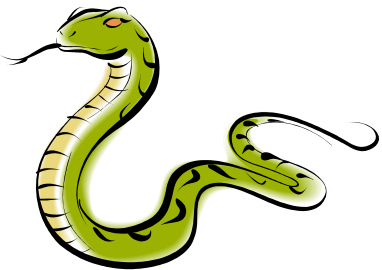
7.3.2. A szótagolási kísérletek kérdésfeltevése

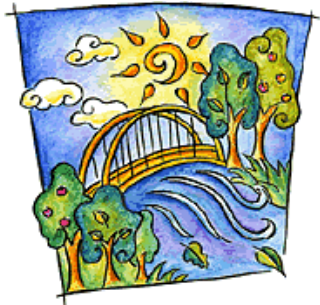
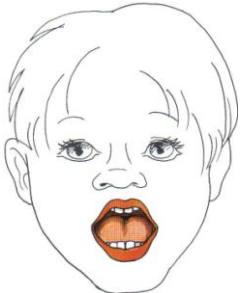
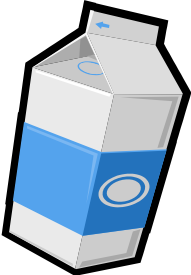
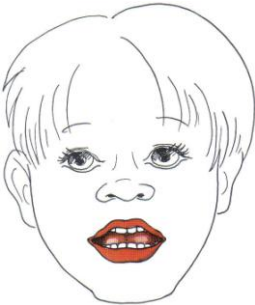
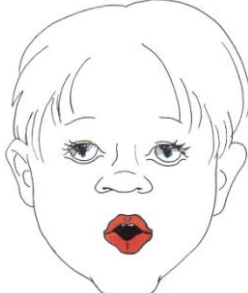
„Most játsszunk egyet, jó? Mutatni fogok neked képeket, és elmondom, mit látsz rajtuk. Ismételd utánam, mi van a képeken, utána pedig azt szeretném, ha megint mondanád, és tapsolnál is. Megmutatom, hogy csináld, jó? Először csináljuk együtt! Ez itt egy *hal*. Mondd utánam, *hal*. Most tapsoljuk el együtt, és mondjuk, hogy *hal*. Stb.”

7.3.3. Illusztrációk a fonémákra bontási teszt gyakorlófeladataihoz

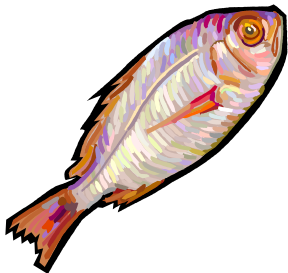
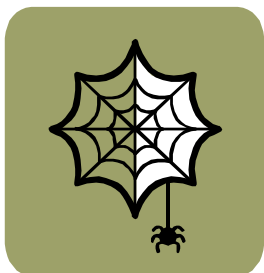
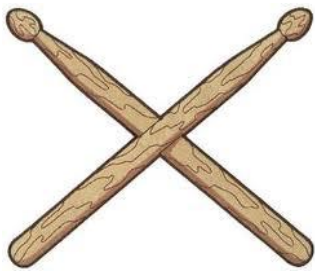
FGY1. 	FGY2. 	FGY3. 
FGY4. 	FGY5. 	FGY6. 

7.3.4. Illusztrációk fonémákra bontási teszthez

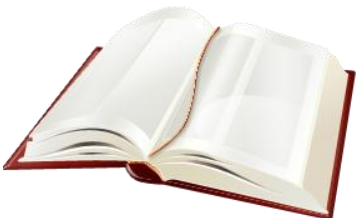
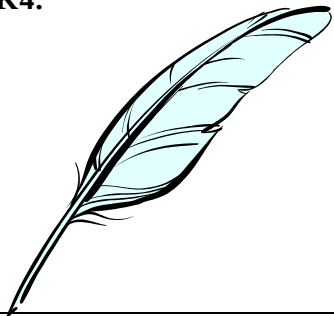
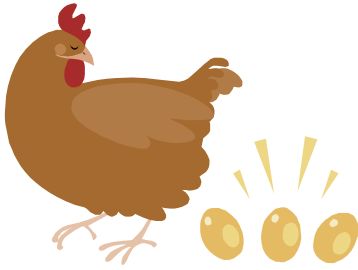
FK1. 	FK2. 	FK3. 
FK4. 	FK5. 	FK6. 
FK7. 	FK8. 	FK9. 
FK10. 	FK11. 	FK12. 
FK13. 	FK14. 	FK15. 

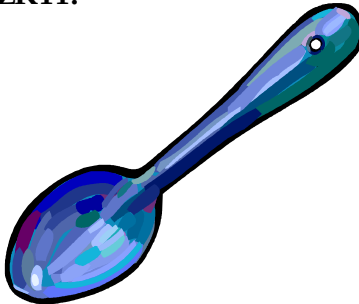
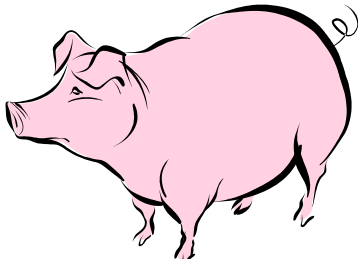
FK16.		FK17.		FK18.	
FK19.		FK20.		FK21.	
FK22.		FK23.		FK24.	
FK25.		FK26.		FK27.	
FK28.		FK29.		FK30.	

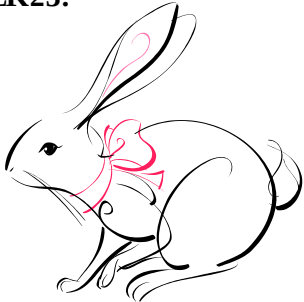
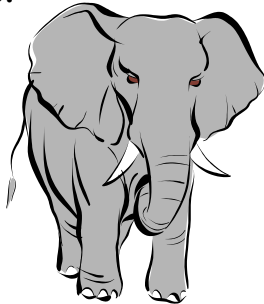
7.3.5. Illusztrációk a szótagolási teszt gyakorlófeladataihoz

SZGY1. 	SZGY2. 	SZGY3. 
SZGY4. 	SZGY5. 	SZGY6. 

7.3.6. Illusztrációk a szótagolási teszthez

SZK1. 	SZK2. 	SZK3. 
SZK4. 	SZK5. 	SZK6. 

SZK7. 	SZK8. 	SZK9. 
SZK10. 	SZK11. 	SZK 12. 
SZK13. 	SZK14. 	SZK15. 
SZK16. 	SZK17. 	SZK18. 
SZK19. 	SZK20. 	SZK21. 

SZK22. 	SZK23. 	SZK24. 
SZK25. 	SZK26. 	SZK27. 
SZK28. 	SZK29. 	SZK30. 

7.3.7. Értékelőlap a szegmentálási tesztekhez

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

7.3.8. Felhasznált képek jegyzéke:

FGY1 – *í* (Forrás: HARGITAI 2006)

FGY2 – *ír* (Forrás: Word ClipArt)

FGY3 – *sír* (Forrás: Word ClipArt)

FGY4 – *tőr* (Forrás: Word ClipArt)

FGY5 – *r* (Forrás: Word ClipArt)

FGY6 – *őr* (Forrás: Word ClipArt)

FK1 – *rák* (Forrás: Word ClipArt)

FK2 – *fa* (Forrás: Word ClipArt)

FK3 – *kéz* (Forrás: Word ClipArt)

FK4 – *c* (Forrás: Word ClipArt)

FK5 – *öv* (Forrás: Word ClipArt)

FK6 – *nap* (Forrás: Word ClipArt)

FK7 – *áll* (Forrás: Word ClipArt)

FK8 – *óra* (Forrás: Word ClipArt)

FK9 – *fal* (Forrás: Word ClipArt)

FK10 – *ősz* (Forrás: Word ClipArt)

FK11 – *s* (Forrás: Word ClipArt)

FK12 – *dob* (Forrás: Word ClipArt)

FK13 – *le* (Forrás: Word ClipArt)

FK14 – *e* (Forrás: HARGITAI 2006)

FK15 – *sz* (Forrás: Word ClipArt)

FK16 – *hid* (Forrás: Word ClipArt)

FK17 – *ás* (Forrás: Word ClipArt)

FK18 – *á* (Forrás: HARGITAI 2006)

FK19 – *ad* (Forrás: Word ClipArt)

FK20 – *tej* (Forrás: Word ClipArt)

FK21 – *ágy* (Forrás: Word ClipArt)

FK22 – *h* (Forrás: Word ClipArt)

FK23 – *ló* (Forrás: HARGITAI ClipArt)

FK24 – *ú* (Forrás: HARGITAI 2006)

FK25 – *szív* (Forrás: Word ClipArt)

FK26 – *a* (Forrás: HARGITAI 2006)

FK27 – *z* (Forrás: Word ClipArt)

FK28 – *meggy* (Forrás: Word ClipArt)

FK29 – *tű* (Forrás: Word ClipArt)

FK30 – *ó* (Forrás: HARGITAI 2006)

SZGY1 – *hal* (Forrás: Word ClipArt)

SZGY2 – *halász* (Forrás: Word ClipArt)

SZGY3 – *pókháló* (Forrás: Word ClipArt)

SZGY4 – *dobverő* (Forrás: Word ClipArt)

SZGY5 – *dob* (Forrás: Word ClipArt)

SZGY6 – *dobol* (Forrás: Word ClipArt)

SZK1 – *cica* (Forrás: Word ClipArt)

SZK2 – *könyv* (Forrás: Word ClipArt)

SZK3 – *telefon* (Forrás: Word ClipArt)

SZK4 – *toll* (Forrás: Word ClipArt)

SZK5 – *tyúk* (Forrás: Word ClipArt)

SZK6 – *kutya* (Forrás: Word ClipArt)

SZK7 – *labda* (Forrás: Word ClipArt)

SZK8 – *ház* (Forrás: Word ClipArt)

SZK9 – *alszik* (Forrás: Word ClipArt)

SZK10 – *fogkefe* (Forrás: Word ClipArt)

SZK11 – *kanál* (Forrás: Word ClipArt)

SZK12 – *sír* (Forrás: Word ClipArt)

SZK13 – *pók* (Forrás: Word ClipArt)

SZK14 – *béka* (Forrás: Word ClipArt)

SZK15 – *ajándék* (Forrás: Word ClipArt)

SZK16 – *olló* (Forrás: Word ClipArt)

SZK17 – *szivárvány* (Forrás: Word ClipArt)

SZK18 – *hold* (Forrás: Word ClipArt)

SZK19 – *boszorkány* (Forrás: Word ClipArt)

SZK20 – *homokvár* (Forrás: Word ClipArt)

SZK21 – *malac* (Forrás: Word ClipArt)

SZK22 – *esernyő* (Forrás: Word ClipArt)

SZK23 – *nyúl* (Forrás: Word ClipArt)

SZK24 – *tulipán* (Forrás: Word ClipArt)

SZK25 – *megy* (Forrás: Word ClipArt)

SZK26 – *torta* (Forrás: Word ClipArt)

SZK27 – *tűz* (Forrás: Word ClipArt)

SZK28 – *maci* (Forrás: Word ClipArt)

SZK29 – *elefánt* (Forrás: Word ClipArt)

SZK30 – *hóember* (Forrás: Word ClipArt)

8. Irodalomjegyzék

- BERECZKEI TAMÁS (2008): *Evolúciós pszichológia*. Budapest.
- CRYSTAL, DAVID (2003): *A nyelv enciklopédiája*. Budapest.
- CSÉPE VALÉRIA (2005): A nyelv agyi reprezentációjának fejlődési változásai és zavarai. *Magyar Tudomány* 2005/11: 1336–1347.
- GERVAIN JUDIT (2011): A csecsemőkori beszédészlelés mechanizmusai és a nyelvelsajátítás. *Magyar Tudomány* 2011/8: 913–919.
- GOODENOUGH, FLORENCE (1926): A new approach to the measurement of intelligence of young children. *Journal of Genetic Psychology* 33, 185-211.
- GÓSY MÁRIA (1989): *Beszédészlelés*. Budapest.
- GÓSY MÁRIA (1994): *A beszédészlelés és a beszédmegértés fejlesztése óvodásoknak. Szülők számára*. Budapest.
- GÓSY MÁRIA (2005): *Pszicholingvisztika*. Budapest.
- GÖNCZ LAJOS (2004): A metanyelvi képességek fejlődése egynyelvű és kétnyelvű gyermekeknél. In: GÖNCZ LAJOS: *A Vajdasági Magyarország kétnyelvűsége. nyelvpszichológiai vonatkozások*. Szabadka: 65–81.
- HARGITAI KATALIN (2006): *Hívóképek a Játékház – Játékvár tankönyvcsaládhoz* (Rajzolta FALTISZ ALEXANDRA). Budapest.
- HARGITAI KATALIN (2010): *Módszertani kézikönyv a Játék tankönyvekhez*. Budapest.
- HONBOLYGÓ FERENC (2008): Beszédészlelés, mentális lexikon, beszédmegértés, beszédprodukció. In: CSÉPE VALÉRIA–GYÖRI MIKLÓS–RAGÓ ANETT (szerk.): *Általános pszichológia 3. Nyelv, tudat, gondolkodás*. Budapest. 59–115.
- KASSAI ILONA (1999a): Szótaghatárok és fonológiai jólfarmáltság nagycsoportos óvodások intuitív szótagolásában. In: KASSAI ILONA (szerk.): *Szótagfogalom – szótagrealizációk*, Budapest: 132–142.
- KASSAI ILONA (1999b): Szótagtudat és olvasástanulás. In: KASSAI ILONA (szerk.): *Szótagfogalom – szótagrealizációk*. Budapest. 153–166.
- KUHL, PATRICIA K.–MELTZOFF, ANDREW N. (1997): Evolution, nativism and learning in the development of language and speech. In: GOPNIK, MYRNA (szerk.): *The inheritance and innateness of grammars*. New York. 7–44.

- LIBERMAN, ISABELLE Y.–SHANKWEILER, DONALD–FISCHER, WILLIAM F.–CARTER BONNIE (1974): Reading and awareness of linguistic segments. *Journal of Experimental Child Psychology* 18: 201–212.
- MAYE, JESSICA–GERKEN, LOUANN (2000): Learning phonemes without minimal pairs. In: HOWELL, CATHERINE S.–FISH SARAH A.–KEITH-LUCAS, THEA (szerk.) *BUCLD 24 Proceedings. Proceedings of the 24th annual Boston University Conference on Language Development*. Somerville: 522–533.
- MEIXNER ILDIKÓ (2004/2009): *Játékház. Képes olvasókönyv az általános iskola 1. osztálya számára*. (Kilencedik kiadás). Budapest.
- MOON, CHRISTINE–FIFER, WILLIAM P. (1990): Syllables as signals for 2-day-old infants. *Infant Behavior and Development*, 13: 377–390
- NAGY ISTVÁN–JÓZSA KRISZTIÁN–VIDÁKOVICH TIBOR–FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT (2004a): *Differenciált fejlődésvizsgáló rendszer. Beszédhanghallás részteszt*. Szeged.
- NAGY ISTVÁN–JÓZSA KRISZTIÁN–VIDÁKOVICH TIBOR–FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT (2004b): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban. Az eredményes iskolakezdés hét kritikus alapkészségének országos helyzetképe és a pedagógiai tanulságok*. Szeged.
- PLÉH CSABA (2006): A gyermeknyelv. In: KIEFER FERENC (főszerk.): *Magyar nyelv*. Budapest. 753–782.
- RATHVON, NATALIE (2004): *Early reading assessment*. New York.
- RÉGER ZITA (2002): *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Budapest.
- RICHARSON, KEN (2002): What IQ Tests Test. *Theory & Psychology* 12(3): 283–314.
- ROBERTSON, CAROLYN – SALTER, WANDA (1995): *The Phonological Awareness Profile* East Moline.
- ROBERTSON, CAROLYN – SALTER, WANDA (1997): *The Phonological Awareness Test*. East Moline.
- SAFFRAN, JENNY R.–ASLIN, RICHARD N.–NEWPORT, ELISSA L. (1996): Statistic learning by 8-month old infants. *Science* 274: 1926–1928.
- TORGESSEN, JOSEPH K.–MATHES, PATRICIA G. (2002): *Assessment and instruction in phonological awareness*. Florida.
- VASS ZOLTÁN (2006): *A rajzvizsgálat pszichodiagnosztikai alapjai: projekció, kifejezés, mintázatok*. Budapest.
- YOPP, HALLIE K. (1995): A test for assessing phonemic awareness in young children. *The Reading Teacher* 49: 20–29.

9. A választott intézmények és tagintézmények elérhetőségei

Az Arany János Tagiskola elérhetőségei: Karcag, Arany János utca 13–15; URL: <http://www.varroi-karcag.sulinet.hu/arany.html>

A Madarász Imre Egyesített Óvoda és Pedagógiai Szakszolgálat elérhetőségei: Karcag, Táncsics körút 17; URL: <http://www.ovikarcag.hu/>

A Kováts Mihály Tagiskola elérhetőségei: Karcag, Kálvin út 9; URL: <http://kovats.altisk-karcag.hu/>