

BZS-105

Bevezetés	4
A gyermekversek irodalmi megközelítése és esztétikai hatásai	5
A gyermekvers szóképei.....	6
A gyermekvers ritmusa.....	7
A gyermekvers stílusa és a szóhangulat	7
A vers szerepe az élményközpontú tevékenységben.....	8
A verstanulás és – gyakorlás hasznossága.....	9
A gyermeki beszéd fejlődése.....	10
A fonológiai tudatosság vizsgálata	13
Beszédfejlődési zavarok az óvodáskor végén	17
A cerebrál paretikus gyerekek beszédfejlődési zavarai.....	21
A vizsgálat bemutatása	23
A vizsgálat koncepciója.....	23
A vizsgálat előzményei és az adatok felvétele	24
A vizsgálat szerkezeti jellemzői.....	25
A vizsgálatban résztvevők bemutatása.....	27
A mérőeszköz bemutatása	28
A vizsgálat módszerei.....	29
A kutatás hipotézisei és kérdései.....	29
Az eredmények bemutatása.....	29
Az előteszt eredményei.....	30
Az előteszten elért eredmények a többségi csoportban.....	30
A szegregált csoport eredményei az előteszten	31
Az integrált csoport eredményei az előteszten.....	33
Az előteszten elért eredmények összegzése	35

A 2012 második félévében történt mérések eredményei a szegregált és az integrált csoportokban.....	35
Az utóteszt eredményei	38
Az utóteszt eredményei az integrált óvodai csoportban	38
Az utóteszt eredményei a többségi csoportban	39
A szegregált csoport eredményeinek összegzése.....	39
A versgyakorlatok alkalmazásának visszahatása a csoportban dolgozó szakemberekkel készített interjúk alapján.....	40
A kutatás további irányai	41
A kutatás pedagógiai jelentősége	42
A kutatás korlátai.....	42
Függelék	45

Bevezetés

A gyermekek fonológiai tudatosságáról és annak fejlesztéséről számos nemzetközi és hazai tanulmány látott már napvilágot (Goswami, 2002; Gillon, 2004; Csépe, 2006; Jordanidisz, 2010). A dolgozat olyan kutatást mutat be, amely egyben fejlesztő program, és arra tesz kísérletet, hogy rávilágítson, milyen szerepet játszik a vers, a mondóka és mindezek gyakorlása a sajátos nevelési igényű és többségi óvodás korú gyermekek fonológiai tudatosságának kialakulásában és fejlődésében.

A kutatás első lépéseként a témával kapcsolatos háttérelméleteket fogom ismertetni, több megközelítésből. Elsőként a gyermekversek irodalmi jelentőségét mutatom be, amelyet azért tartottam indokoltnak tárgyalni, mert az esztétikai hatásuk, az eleven rímek, a bennük megjelenő szóképek, különösen az alliterációk és a megszemélyesítések fokozzák a gyermekek vers iránti vonzódását. Ezt követően a gyermeki beszédfejlődés elméleti háttérét és a beszédfejlődést vizsgáló kutatásokat mutatom be, majd a gyermekversek lélektani hátterén keresztül a gyermekversek azon funkcióját fogom elemezni, amely az esztétikum kialakításáért felel (Csépe, 2006, Jordanidisz, 2009, Mérei, 1970; Lőrök, 2011; Vigotszkij, 1967; Jacobson, 1960; Clark, 1977). Ezt követően az eddig meglévő beszédfejlődési vizsgálatokat vetem össze, illetve az általam végzett vizsgálatok eredményeit fogom elemezni. A vizsgálatomat beágyazó elméleti háttér célja, hogy képet kapjunk arról, hogy a versek és a mondókák mennyiben fejlesztik a gyermekek beszédkészségét, bővítik szókincsét, kulturális tájékozottságukat, a finommanipulációjukat, milyen szinten vannak jelen a konduktív pedagógiában és annak komplex programjában, illetve milyen hatásuk van a fonológiai tudatosság kialakulásában. A vizsgálatban a Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézet (a továbbiakban: MPANNI) konduktív óvodai szegregált csoportja és a Mesevár Óvoda Pillangó csoportjának gyermekei vesznek részt. A vizsgálatban kontroll csoportként szerepel egy vidéki többségi óvoda vegyes korcsoportú (5-6 évesek) óvodai csoportja is.

A fejlesztő program időtartama: 6 hét mind a külső óvodában, mind a konduktív, szegregált óvodai csoportokban. Heti egy alkalommal 15 percben történt a megfigyelés februártól májusig. A megfigyelést az általam megadott szempontok szerint végeztem. A megfigyelések eredményeivel, – amelyeket a jegyzőkönyvek alapján elemzek – zárom a dolgozatomat. A mérési jegyzőkönyv az általam összeállított feladatokból áll, ezt összegezve

végeztem kvalitatív elemzést. Ez a mérőeszköz *Jordanidisz (2010)* fonológiai tudatosságot vizsgáló tesztjén alapszik, amit egy saját összeállítású feladattal is kiegészítettem. A feladatok alapját a rímképzés, a magánhangzó- és mássalhangzó differenciálás, a szótag izoláció és szintézis, a beszédhang izoláció és szintézise képezik. A kutatás elején előtesztet végeztem, amellyel a vizsgálatban részt vevő gyerekek fonológiai tudatosságát mértem fel. A csoportok konduktorainak és óvodapedagógusainak a méréssel és a fejlesztő programmal kapcsolatos véleményét, illetve a csoportokban jelenleg alkalmazott anyanyelvi játékok gyakoriságát egy interjú segítségével tártam fel. Elsőként tehát a gyermekvers óvodásokra gyakorolt esztétikai hatását mutatom be.

A gyermekversek irodalmi megközelítése és esztétikai hatásai

Ahogy a felnőtteknek szóló versek, így a gyermekversek is a mágiához, vagyis a regölésekhez, rigmusokhoz vezethetők vissza. A világ minden táján megtalálható, és ugyanaz az ősi jelentése. A népköltészet, a népi játékok elválaszthatatlanok egymástól és szerves részei a gyermekköltészet történetének is. Többen értelmezték már Weöres Sándortól Beney Zsuzsáig a jó gyermekvers fogalmát, most elsőként azt az értelmezést közlöm, ami a gyermeki esztétikumot ragadja meg: „Emberi élmények rögzítése, tárolása, tovább sugárzása az irodalom eszköznyelvének segítségével.” (*Hankiss, 1985: 157. o.*). Ha a gyermek és a mű között kommunikáció jön létre, akkor az a mű a gyermeké lesz, innentől már a gyerekirodalom körébe tartozik. Amennyiben a mű nem a megfelelő olvasóhoz érkezik, akkor kommunikációs zavar lép fel. A szülőknek, illetve a pedagógusoknak kell felmérnie, hogy az adott gyermekvers valóban befogadható-e a gyermek számára (*Bognár, 2004*).

A gyermekvers esztétikai hatása a gyermekvers szóképeinek, ritmusának és stílusának köszönhető. *Beney Zsuzsa* költő röviden az alábbiakkal határozta meg a jó gyermekvers kritériumait: segíti a gyermeket abban, hogy a nyelv nem csak informatív eszközként használható, észrevétlenül közelíti a gyermek világképét a valósághoz, a gyermekversek által megkapja az érzelmi világ alapmintáját, melynek későbbi kifejezését elsajátítja (*Lőrök, 2011*).

Weöres Sándor, korunk egyik legelismertebb költője, pontosan meghatározta, milyen a gyerekek versigénye. Határozottan állította, hogy a gügyögésnek nincs keresni valója a versekben, mivel szerinte a gügyögés csupán a felnőttek érzelm kitörése, a gyermekek pedig nem gügyögnek, hanem hangokat gyakorolnak. „A gyerekversnek sokszor varázsigé jellege van, éppen mert közel került a nyelvi ősi világhoz, de ennek semmi köze a gügyögéshez.”

(Lőrík 2011, idézi Weöres, 1974: 128. o.) A költő korai verseit sokan nem is tartják tisztán gyermekverseknek, melyek például a Rongyszőnyeg korszakában, könnyed stílusban ám véresen komoly mondanivalóval íródtak. Egy-egy vers egészen horrorisztikus képet láthatunk magunk előtt. (Leszállt a tóba / giling-galang / nagypapa leszállt a tóba...). A Gyümölcskosár, a Bóbita és az ezt követő kötetek egészen a Hallgatás Tornya c. kötetig egyértelműen a gyermekvers kategóriának remekei. Versei tulajdonképpen nem oktatják a gyermekeket az irodalomtól megszokott értékekre, inkább kisugárzásuk által nevelnek. Versei, rigmusai annyira szuggesztívek, képszerűek, hogy szinte beleformnak a gyermeki lélekbe és belülről formálják, óvják azt. Ezáltal esztétikai nevelést hordoznak a versei, amely segítségével már a korai életkorban kialakul a gyermekek művészet iránti érzékenysége, majd igénye is. Weöres célja, hogy olyan verset adjon a gyermek kezébe, amely egész életében végigkíséri, gyönyörködteti. Így nyernek a versei kettős értelmezést. A költő több ízben hangoztatta, hogy ő szándékosan csak kevés gyermekverset írt. Idővel az egészen egyszerű versei váltak gyermekversekké. Állítása szerint több olyan verse is napvilágot látott, amelynek pillanatában még nem tudta eldönteni, hogy gyermekeknek vagy felnőtteknek szánja-e. Ezeket a verseit az óvodában a gyerekek nem tanulják, azonban sok olyan verset köszönhetünk nekik, amit a mai kor gyermekei egytől-egyig ismernek. (Haragosi, Pletykázó asszonyok, Ha a virág rigó lenne, Mély erdőn. Paripám csodaszép pejko...stb.).

A gyermekvers szóképei

A jó gyermekvers kritériumai elsősorban, hogy egyszerre keltsen auditív és vizuális ingert a hallgatóban. A gyermekvers plasztikus, élményszerűen kínálja fel a látvány lehetőségét. A vágyak beteljesülése jelenik meg bennük. A gyermeknek író költők, gyakran indítják verseiket természeti képekkel, mivel ezek megnyugtatók, kellemes érzetet keltenek. (Weöres: Mély erdőn ibolya virág...) Ezért elmondhatjuk, hogy a gyermekversek céljai között szerepel az esztétikai nevelés és a gyönyörködtetés is. A gyermekversekben elsősorban egyszerű szóképek vannak jelen, olyanok, amelyek könnyen befogadhatóvá teszik a gyermek számára a verset. Az esztétikai hatást, a tetszést elsősorban az ismétlések („Róka-rege róka”), a halandzsa („Apacuka, fundaluka”), az egyszerű metaforák („égi fagyalt”), az alliteráció („Bóbita, bóbita”), a hasonlat („Találtam egy falevelet, gesztenyefa levelét, mintha megtaláltam volna egy óriás tenyerét...”), vagy az allegória („Kontyos, kendős őszanyó...”) váltja ki. Jelen van továbbá a gyermeki humor is, például a „Piripócsi rossz fiú” esetében ez a

sor: „Csak állt, csak állt, még a száját is tátva hagyta.” A versekben rejlő szóképek erősítik a vers zeneiségét is.

A gyermekvers ritmusa

Zeneiségük, hangzósságuk akár eltúlzott is lehet, mivel a gyermekek alapvetően nagyon érzékenyek a ritmusosságra. A ritmusra való érzékenység visszavezethető arra, hogy a gyermeket magzati korától kezdve a ritmus veszi körbe, kezdve az anyaméhben hallott szívdobbanástól, a bölcső ringásán át az eső kopogásáig a párkányon. Az évtizedes dallamok, ritmusok elvezetnek a mai költészethez. A világ minden táján megtalálható, és ugyanaz az ősi hangzása, ami az ütemhangsúlyos verselésben rejlik. A kétütemű, a háromütemű és a négyütemű verselésű mondókák elősegítik a gyermek fonémahallását is, például a verssorok ütemes nyomatékainak mondása a szótagolást készíti elő. A népköltészet, a népi játékok elválaszthatatlanok egymástól és szerves részei a gyermekköltészet történetének is, amit az első gyermekversek és gyermekkönyvek megalkotói (például *Bezerédj Amália*) is érzékelték (Bognár, 2004). A műköltészet gyermekverseinek zeneisége elsősorban a szimultán ritmusban rejlik, (Weöres Sándor: *Kacsaúsztató, Galagonya*), ami miatt könnyen megtanulhatóvá válik a vers a gyermek számára.

A gyermekvers stílusa és a szóhangulat

A gyermekversek szóhasználata szorosan ragaszkodik a gyermek szókincséhez, így sok hangutánzó, hangfestő szót, például „Nappal az égen caplat a Nap...” (*Havasi Attila: Éjjel-nappal*), „Szív dobban” (*Weöres Sándor: Építők*) „Vörös-arany falevél, ripeg-ropog, zörren.” (*Tarbay Ede: Őszanyó*) találunk bennük. Olyan műalkotás, amit a felnőtt is értékel, de a gyermek számára is befogadható a játékossága, szóhasználata és az általa idézett hangulat. Emellett fontos, hogy a jó gyermekvers azt a stílust találja meg, ami felkelti a gyermek érdeklődését, individuumként kezeli. „Az igaz gyermekverset egy újra feltámasztott gyermek írja, a felnőtt tudásával, de a gyermeki világlátással. Szereplőre és önvallomásra egyszerre.” (Beney 1980: 145. o.)

Összefoglalva, tehát a gyermekvers irodalmi hatásai komplex módon hatnak a gyermekekre, jelentős szerepük van az esztétikai érzék alakításában, a ritmusérzék fejlődésében, a szókincsük bővülésében, a kultúrájukhoz kapcsolódó szokásaik

megismerésében. Ebbe a komplex hatásmechanizmusba beletartozik a gyermekversek pszichológiai háttere, amit a következő részben fogok tárgyalni.

A vers szerepe az élményközpontú tevékenységben

Az élményközpontú pedagógiát egészen *Rousseau-ig* visszavezethetjük, aki az *Emil*, avagy a nevelésről című művében olyan nevelési példákat hoz elénk, amivel azt támasztja alá, hogy a gyermek spontán módon, a saját ismeretei és tapasztalatai által fejlődik a legeredményesebben. Több reformpedagógus, mint *Dewey*, *Steiner*, *Montessori* is tovább gondolta a neves filozófus alapgondolatát. Az élményközpontú pedagógiai lényege tehát, hogy a gyermeknek olyan lehetőségeket kínáljunk az életkori sajátosságainak megfelelően, amelyek során a maga módján és tempójában, tapasztalatok és élmények útján fejlődik (*Makai*, 1994).

Piaget (1967) szerint a gyermeknek a tanulás aktív résztvevőjének kell lennie, hiszen a saját tapasztalatai útján fejlődik a legeredményesebben, például a verselés elősegíti a beszéd fejlődését az intenzív versmondáson keresztül. *Piaget* (1967) fejlődéslélektanában négy nagy szakaszt különít el. A szenzomotoros szakaszt, a műveletek előtti szakaszt, a konkrét műveletek szakaszát illetve a formális műveletek szakaszát. A második szakaszra, a műveletek előtti szakaszra térnék ki részletesebben, hiszen ebben a stádiumban foglalkozik az elmélet a 2-6 éves óvodás korosztállyal (*Piaget*, 1967). A műveletek előtti szakaszban a gyermeket elsősorban az érzelmei irányítják és nem az értelem. Ebben a korban beszélhetünk az úgynevezett mágikus világról, ami magába foglalja az animizmust, a finalizmust, az artificializmust és a szinkretizmust. A gyermeki világról e jellemzői jelen vannak több magyar gyermekversben is, például *Kányádi Sándor* Ha a napnak lába volna... „Nappal az égen caplat a Nap...”, *Weöres Sándor* Ha a világ rigó lenne, Nől a dér, álom jár, Táncol a hold, *Szabó Lőrinc* Esik a hó!, *Sarkady Sándor* Gólyahír, *Enyedi György* Hol az olló?, *Gazdag Erzsébet* Hol lakik a halacska? *Csukás István* Egérmese, *Zelk Zoltán* Hóvirágok, ibolyák, Hóvirág című versekben. Azok az élmények, amit a gyermekversek nyújtanak a gyermek számára még jobban megerősítik az óvodás korú gyermekek azon tulajdonságát, hogy időérzékelésük nem pontos, hiszen nem a konkrétumok ragadják meg a képzeletüket, hanem a hangulatok, élmények, melyekre többek között a gyermekversek is épülnek. Az óvodai mese- vers, ének- zene és egyéb játéktevékenységek a gyermekeket gyakran a hangulatukon keresztül ragadják meg. Ezt az élményközpontú gondolkodást használják fel munkájuk során a gyermekversek

költői is. *Weöres Sándor* így nyilatkozik: „Szerintem a gyermekvers az, ami közvetlen, szavakkal nem oktat, hanem olyan hangulatot, dallamot, élet-vagy természetdarabkákat próbál adni, ami a gyermek- és a felnőtt – lelkét gazdagabbá, finomabbá teszi”. (*Weöres*, 1986.)

Ezek a tevékenységek odavonzzák a gyermek figyelmét, élmény nyújtanak, így könnyebben megragadnak a tevékenységekbe ágyazott ismeretek is. Mindezek mellett fejlődnek a gyermekek szociális kapcsolatai is. Fontos, hogy a pedagógusnak is olyan személyisége legyen, amivel meg tudja nyerni a gyermek figyelmét és bizalmát. A versnek befogadhatónak kell lenni a gyermek számára. Például: *Weöres Sándor* *Galagonya* című versében, ha az óvodapedagógus megadja a lehetőséget, hogy a visszatérő sort - „ősi éjjel izzik a galagonya”- ismételjék a gyerekek is, akkor a gyerek szerepet kap a versben, annál inkább a magáénak érzi majd, fontos lesz számára és újra és újra várja a katartikus pillanatot, amikor a szerepébe léphet. A pedagógusnak igyekeznie kell megismerni a gyermek érdeklődését és igényeinek kielégítésén kell dolgozni a mese-vers tevékenységek alatt is. A vers dramatizálása újabb élményforrás, így az ismétlés által a gyermek már tudja, hogy mire számíthat. Egy külső motiváció belső szükségletté válik azáltal, hogy kialakul a gyermekben a vágyakozás az újabb katarzis élmény iránt. Az óvodás korosztálynak bemutatott művek közül a népköltészeti alkotások az elsők. A szerepjátszás és általában a versek, mesék dramatizálása felkészíti őket a felnőtt életre, könnyebbé teszi számukra a szocializációt. A gyermeki önkifejezés, kreativitás megnyilvánulásai is fontos pillanatok, például mikor önfeledten értelmetlennek tűnő hangzásjátékokat ismételve, olyan érzése támad az embernek, mintha egy ősi mágikus szertartás során szemtanúja lenne a vers születésének. Elmondhatjuk tehát, hogy a gyermekek számára a vers lélektani tartalmakkal is bír. Oktat, nevel mindezt úgy, hogy közben esztétikai hatást gyakorol és elmélyíti az esztétikai élményt.

A verstanulás és – gyakorlás hasznossága

A verstanulás jó hatással van az agyműködésre, a nevelés hatékony eszköze, bővíti a szókincset és fejleszti a memóriát (*Beney*, 1980). A gyermekeket fokozatosan érdemes bevezetni az irodalom világába, először rövid mondókákkal majd a hosszabb gyermekverseken át egy-egy klasszikust is bemutatathatunk nekik.

Bármilyen szöveg a memorizálásának jótékony hatása van, de néhány verssor megjegyzése a korai gyermekkorban további előnyös hatásokat gyakorol a ritmus fejlődésére, a nyelvi képességekre, a szószerkezetre és az érzelmi kapcsolatokra. Ezek a korai életkorban

tanult, hallott versek, versrészletek fejlesztő hatással vannak a kognitív képességekre illetve a kognitív fejlődésre való igény kialakulására a gyermekben. A költészet sokkal rendezettebb és ritmikusabb módon mutatja be a nyelvet, mint a próza. Ezek a technikák növelik a gyermek motivációs képességét, képzeletét, gondolkodását, érvelését és a világ megtapasztalását érzéki és esztétikus módon. A versek memorizálása fejleszti a gyermek mentális kapacitásának erejét. A költészetben rejlő kultúra, szokások, hagyományok, régies szavak megismertetik velük hazájuk kultúráját. A gyermekversek memorizálásával a gyermek önkéntelenül szívja magába a magyar nyelv ritmusát, szerkezetét, szabályait. Amikor a memorizálás után hangosan elmondja a verset, megváltozik a gyermek kiállása, oldódnak a gátlásai, tisztábban, kifinomultabban beszél. Ezt az igényes, választékos megnyilvánulási formát a versek tanulásával és ismétlésével belső szükségletté alakíthatjuk a gyermekben. E mellett élményt, örömforrást biztosít a vers szavalása mind a gyermek, mind a szülő és a pedagógus számára (családivilág. hu)

A gyermeki beszéd fejlődése

A beszédfejlődés elméletének mind nemzetközi, mind hazai tekintetben széles irodalma van, amely különböző területével foglalkoznak a beszédfejlődésnek. Ezek közül csak néhányat említek: megkésett beszédfejlődés (*Méreiné*, 1970); nyelvelsajátítás (*Pléh*, 2003; 2008) gyermeknyelv (*Lengyel*, 1981), szófelismerés (*Spoehr*, 1989). A fonológiai tudatosság és a vers ritmus kapcsolatában a gyermeki beszédfejlődésnek azt a területét tárom fel, amely a beszédhangok kiejtésének fejlődését és a hangok képzésének alakulását fedi le. Ahhoz, hogy a fonológiai tudatosság óvodáskori alakulását megvilágítsuk, indokoltnak vélem folyamatában bemutatni a beszédhangok alakulását a csecsemőkortól kezdve.

A gyermeki beszédfejlődés már csecsemőkorban elkezdődik. Ez olyan folyamat, amelyben, ha a gyermeket valamilyen pszichés vagy fizikai károsodás éri megszakad, és a beszéd fejlődése akadályozottá válik, súlyosabb esetekben meg is állhat. Ezek vezethetnek az ép és a mozgássérült gyermekek beszédzavarához is.

A csecsemők első próbálkozásainál a mássalhangzók és a magánhangzók még nem különíthetők el élesen, eleinte csak jelzésként szolgálnak a különböző szükségletek kielégítésére. Pszichiáterek megfigyeléseiből azt is megtudhatjuk, hogy a pszichés problémák következtében illetve a fejsérülés következtében lett afáziás betegek leépülése során ezek a gyermeki alaphangok maradnak fenn a legtovább. A felnőtt számára sem egyértelműek

kezdetben a jelzések, hiszen gyakran az első hangadással kapcsolatos próbálkozások a sírással keverednek. A második hónapban már differenciálódnak annyira a jelzések, hogy már a felnőtt is meg tudja különböztetni az elégedettséget jelző hangokat a panaszhangoktól. Ebben az időszakban még nem adekvátan ad jelzést a csecsemő, hanem kellemes és kellemetlen szituációkra reagál az egész testével. Tehát ekkor még nem tudatos a hangadás, mint jelzés. A harmadik hónap vége körül veszi észre a csecsemő az összefüggést a hangadás és az azt követő történések között. Ekkor kezdődik a játék a hangokkal, a gagyogás.

A gagyogás első fázisában a magánhangzók és a mássalhangzók még nem különböztethetők meg. Először az alacsony nyelvtámaszú magánhangzók (a) illetve a labiális és dentális mássalhangzók jelennek meg (m, n, p, t). A mássalhangzók differenciálódása történik meg hamarabb, mivel a magánhangzók támaszként szolgálnak ekkor, így a magánhangzók még nem bírnak külön értékkel. Így a mássalhangzók is hamarabb lesz fonéma értéke, és válnak hamarabb megkülönböztetetté. A mássalhangzók ezután tovább differenciálódnak orális és nazális hangokká. Kezdetben a csecsemők anyanyelvüktől függetlenül körülbelül 200 hangot használnak. Később a környezetük hatására alakulnak ki az anyanyelvükre jellemző hangkészlet. Minden hangot kipróbálnak, és amit nem hallanak vissza a környezetükből az idővel szelektálódik. Így szűnik meg a magyar csecsemőknél a francia torokhang, vagy például az afrikai „csettingető” hang és elkezdődik a beszéd mímélése a gyermek részéről.

A következő szakaszban először a szótagokkal és a hanglejtéssel játszik a gyermek, utánozva a körülötte lévő felnőtteket. Ebből alakulnak majd ki az első szavak, melyek eleinte még nem adekvátak, hiszen a szituációkhoz köti a szavakat a gyerek és nem tárgyakhoz. *Mérei* (1981; 1998) kutatásai bizonyítják, hogy annál hamarabb alakul ki a beszédértés, minél különbözőbb szituációkban alkalmazza a felnőtt a gyerek előtt az adott szót. Gyermekcsoportokat figyeltek meg, akiknél a „könyv” szó rögzítésével próbálkoztak. A három csoport közül az a csoport volt képes legkönnyebben beépíteni tévesztés nélkül a tudásába a szót, amely úgy gyakorolt, hogy több tárgy közül kellett választania és mindig más megfogalmazásban kapta az utasítást arra, hogy adja oda a felnőttnek a könyvet. Ezzel a módszerrel az adott gyermekcsoportnak gyorsabban alakult ki a beszédértése, mint a többinek (*Mérei*, 1981; 1998). A gyermekek szituatív gondolkodása miatt fontos a fogalmak tisztázása óvodás korban. Ezt szorgalmazza *Vigotszkij* (1967) is műveiben, mikor arról beszél, hogy a gyermeknek először meg kell tanulnia értelmezni a hallottakat, hogy

adekvátan tudjunk a kérdésekre felelni. Nagyon fontos a nyelvi tudatosság is, erre jó példa Vigotszkij (1967) példája: „*Ha megkérdezik egy óvodáskorú gyermektől: »Tudod-e, hogy hívnak?« –, azt feleli »Kolja«*”. Ekkor a gyermek nem érti még, hogy a kérdés arra irányul, hogy tudja-e a nevét és nem arra, hogy mi az ő neve, így még nem beszélhetünk ebben az esetben kialakult nyelvi tudatosságról.

Vigotszkij (1967) a helyes nyelvtanítást is a nyelvi tudatosság fontosságára vezeti vissza. A gyermekek természetesen már az iskolába lépés előtt is ismernek sok igét, főnevet és egyéb szófajt, sőt ragozni is képesek őket. Azonban ez a ragozás még mechanikus, nem tudatos. Megismert és a mindennapi beszédben használt struktúrákat használnak, amelyeket új szavaknál nem feltétlenül helyesen alkalmaznak. „Ha a kísérletek során felszólítunk egy kisgyermeket, hogy alkosson valamilyen összetett hangot, például az ‘szk’-t, nem tudja megoldani, mert az ilyen tudatos artikuláció nehézséget jelent számára, de a ‘Moszkva’ szóban ugyanezeket a hangzókat önkéntelenül és szabadon ejti ki.” (Vigotszkij, 1967, idézi: Lőrök, 2006: 246. o.). Tehát a gyermek az ehhez hasonló hangzókat ki tudja ejteni, de nem tudja akaratlagosan kiejteni őket. Kisebb túlzással azt is mondhatjuk, hogy a gyermekek az iskolában a nyelvtanulás alkalmával nem tanulnak újat, hanem a már meglévő tudásukat tanulják meg tudatosan alkalmazni és ezzel lépésről lépésre kialakul a nyelvi tudatosságuk. A nyelvi tudatosság kialakulása szorosan összefügg a metanyelv és a fonológiai tudatosság kialakulásával (Vigotszkij, 1967).

A beszéd fejlődés fontos része a metanyelv, amely egy olyan nyelv, ami másképpen kódolja a nyelvi jeleket, mint a természetes nyelv. Az anyanyelv használata egy idegen nyelv magyarázatára; egy nyelvi kifejezés más nyelvi kifejezésekkel történő definiálása. A gyermek a beszédfejlődése során a metanyelvet is elsajátítja, hiszen ahhoz, hogy a kommunikációja illetve a mások által közölt információ zavartalan legyen, arra van szükség, hogy a felek közös kódot használjanak. Ezt a kódot a metanyelv segít felismerni, megtanulni, és alkalmazni az emberek számára (Jacobson, 1977.) Továbbá segít a fonológiai tudatosságban.

A beszéd fejlődését egy komplex folyamatnak kell tekintenünk. A gyerekeknek évekbe kerül, amíg az anyanyelvük különálló hangjainak kiejtését tökéletesen elsajátítják. Az anyanyelv hangrendszerének elsajátítása nem mutat egyenletes fejlődést. A hangok megfelelő ejtésének feltétele az ép beszédszervek és az ép intellektus. Ebbe a folyamatba beleszólhat az a jelenség, amikor a gyermek már differenciáltan hallja a hangokat, de a

hangok kiejtése során hibákat ejt, amivel viszont tisztában is van. A 2-3 éveseknél gyakori jelenség az imént említett életkorhoz köthető beszédhibák, mint például a raccsolás, és a pöszeség (Cole és Cole, 2005).

A gyermeki beszédfejlődés egy egyenetlen folyamat. Ebben a folyamatban fontos szerepet játszik a gyermek környezete, ahonnan a beszéd mintáját kapja illetve az életkori sajátosságok és az ép intellektus. Mindezek fejlődése során alakul, fejlődik a gyermekek fonológiai tudatossága is, amit a következő részben tárgyalok.

A fonológiai tudatosság vizsgálata

A fonológiai tudatosság által képesek vagyunk szótagokat, hangokat kiemelni, elkülöníteni a hangsorból; más szótagokkal, hangokkal helyettesíteni, a szótagok, hangok sorrendjét megváltoztatni, egymásutánját újrendezni; különálló hangokból szavakat létrehozni. Mára a fonológiai tudatosságra nem úgy tekintenek, mint hirtelen felbukkanó jelenségre, hanem a fejlődéssel összefüggően egyre differenciáltabbá váló képességre, amely a tanulási folyamatban teljeseedik ki és az olvasás-írás elsajátításának előfeltétele is egyben. A fonológiai tudatosság értelmezési kereteit *Lőrík* (2006) ismertette részletesen. A fonológiai tudatosság kutatása az 1970-es évekre nyúlik vissza, ugyanis a pszicholingvisztikai kutatások azt mutatták, hogy az olvasási nehézségekkel küzdő tanulóknak gondjaik vannak a hangosan kiejtett szavak hangsorrendjének rögzítésével (*Liebermann, Shankweiler, Fischer és Carter* 1974, idézi: *Lőrík*, 2006).

A fonológiai tudatosság szintekre bontását az angolszász kutatások határozták meg (*Goswami*, 2002). Az első szint, az a korábban kialakuló, könnyebben hozzáférhető fonológia szint, a második a később kialakuló fonémaszint. A fonológiai szint a rímképzésből, a szótagokra bontásból, valamint a szótagkezdet és a rím különválasztásából áll. A fonémaszint a beszédhangokkal való komplexebb műveleteket foglalja magába, mint a szegmentálás, szintézis, hangizolálás, beszédhang manipuláció (*Goswami*, 2002). A fonológiai tudatosság fejlődése mindezek alapján az angol gyermekeknél a következőképpen alakul: Először a rímképzést sajátítják el, majd a mondatokban a szavak szegmentálását. A szavak szegmentálását követi a szótagok szegmentálása és szintézise. A kutatások alapján a nem angol nyelvű gyermekek fonológiai tudatosságának fejlődése többnyire hasonlóan alakul, eltérést okozhat azonban az, hogy az adott nyelvben a fonológiai tudatosság szintjeinek a kialakulási sorrendje változik. A magyar nyelvű gyerekeknél a fonológiai tudatosság

kialakulásának sorrendjében a legnagyobb különbséget az jelentheti az angolokéhoz képest, hogy az angol nyelv kevés szuffixumot használ, nem úgy, mint az agglutináló magyar. E miatt az angol gyerekek 60 %-ban szótöveket hallanak, míg a magyar gyerekek a magyar szavaknak hozzávetőlegesen a 30 %-át hallják tőalakban. További különbség, hogy az angol egytagú szavak többsége rímel, a magyar szavakkal ellentétben, ezért a magyar gyermekek számára komoly mentális erőfeszítést igényel a rímek használata. A mássalhangzó kapcsolatok szó eleji gyakorisága jellemző az angol nyelvre (street, throw) a magyarral ellentétben. Ezen jelenség gyakoriságának köszönhető, hogy az angol nyelvű gyermekek nehezebben differenciálják ezeket a mássalhangzó-kapcsolatokat.

A fonológiai tudatosság fejlődésének mérésére az amerikai NILD *Phonological Awareness Skills Survey* (2003) által dolgozta ki a magyar adaptációt *Jordanidisz* (2009). A teszt nyolc alszintből áll az angol kutatás eredményei alapján, illetve a *Jordanidisz*-féle magyar adaptáció kiegészül egy kilencedik alszinttel, ami a magyar nyelvre jellemző hangokat vizsgálja. A kilenc alszint a következő:

1. Rímképzés
2. Szótagelhagyás
3. Szókezdő beszédhang-vagy beszédhangcsoport-leválasztás
4. Szótagszintézis
5. Beszédhang-izolálás
6. Beszédhangszintézis
7. Szegmentálás
8. A hosszú beszédhang azonosítása
9. Beszédhang-manipuláció

A tesztben lévő feladatok során a szavak fokozatosan nehezednek. A nehézségi fokot a beszédhangok, a szótagszám növekedése illetve az egyre nehezedő beszédhang-kapcsolatok jelentették. *Jordanidisz* (2009) a tesztet 22 ép hallású és intellektusú gyermekkel végezte el, akik ugyanabba az osztályba járnak és ugyanazzal a hangoztató-elemző módszerrel tanultak olvasni. A teszt elemzése rámutatott arra, hogy elmaradások tapasztalhatóak a rímképzés, a hangok szegmentálása, a hosszú magánhangzók ill. mássalhangzók azonosítása, és a beszédhangokkal való manipuláció során, valamint, arra is, hogy a beszédhang- izoláció az olvasás képességének elsajátításával párhuzamosan alakul ki (*Csépe*, 2006).

A mérési sor mellett *Jordanidisz* (2009) felmérte a gyerekek olvasási képességét az első osztály végén illetve a második osztály végén is. A jól olvasó gyerekek fonológiai tudatossága a legrosszabb esetben is 63 % volt, ami alátámasztja *Jordanidisz* hipotézisét, illetve *Vigotszkij* (1967) korábban említett elméletét, miszerint a sikeres olvasástanulás feltétele egy bizonyos szintű fonológiai, sőt fonématudatosság (*Jordanidisz*, 2009).

A nyelvi tudatosság szintjeiről és megjelenési formáiról az óvodás korúak körében *Clark* (1989) tanulmánya alapján elmondhatjuk, hogy már az óvodás korosztály is képes ítéletet alkotni a szavak, mondatok bonyolultságáról, helyénvalóságáról, formájáról.

Az óvodás korú gyermekeknél a helyénvalóságot azzal vizsgálták, hogy különböző korú, beosztású embereknek tegyenek fel kérdéseket. A gyermekeknek kellett megválasztaniuk a beszédmodot, meg kellett ítélniük, hogy melyik lenne az udvariasabb. A gyerekek a hallgatók korához, neméhez, státuszához való viszonyulását elég korán elsajátították. A viszonylagos komplexitást is képesek megítélni a gyerekek. A mondatad formai, szórendbeli helyességét, hiányosságát is képesek megítélni akár már a kétévesek is. A gyerekek többsége, aki nem a pöszeség egy-egy változatával küzd, azok képesek felismerni az általuk hibásan ejtett hangokat, idővel javítani is tudják a hibáikat. (Hozz labda!/Hozd nekem a labdát!) Ettől szemléletesebb az angol példa: Song me a sing! /Sing me a song! A mások és saját beszédük javításának ismert a spontán és a kiváltott formája. Spontán javítás, amikor a gyermek maga javítja a saját beszédhibáját. Ekkor a fő célja önmaga megértetése, vágyainak kifejezése, ezért addig ismétli variálva a hibás szót, amíg az felismerhetővé nem válik a felnőttek számára. A javítás másik módja, amikor néhány év korkülönbség van a gyerekek között és az idősebb a nagyobb tapasztalatánál fogva javítja a kisebb hibásan kimondott szavait. *Gleitman* (1977), aki saját gyermekét is alávetette a nyelvi tudatosságra vonatkozó tesztnek, rájött arra, hogy 7 éves kislánya már képes elmagyarázni a saját szavaival, hogy mi a hiba a helytelen mondatokban. *Gleitman* (1977) és munkatársainak vizsgálata rávilágított arra, hogy ötéves kor körül a gyerekek egy része már nagyon finoman képes reflektálni a nyelvre. A definíciók, pontos fogalom meghatározások azonban még kis iskolás korban is nehézséget okoznak. Az óvodások, de még a kisiskolások többsége is egy-egy tárgy definiálása helyett, hétköznapi szóhasználatokat alkalmazva leírja a tárgy használatára jellemzőket.

A fonológiai tudatosság kialakulása már óvodás korban elkezdődik. Ezt támasztják alá a fentiekben felsoroltak. Újabb bizonyítéka ennek a nyelv, nyelvi egységekre való lebontása. Ennek az első szintje, mikor a gyermek képes a mondatokat szavakra bontani és kiemelni 1-1

szót. A következő szint a mondatokon belül a szavak szótagokra való bontása. Vannak, akik maguktól fedezik fel a morféma fonémákra való tagolhatóságát és variálhatóságát. Azok a gyerekek, akik hamarabb tanulnak meg írni, mint tanítanak őket rá, valószínűleg tudatában vannak ezeknek az elemzési szinteknek és így képesek ésszerű betűhang megfeleléseket kidolgozni. Ezeknek a minősége, minél kisebb egységekre való bontása és annak képessége, hogy ezt tevékenységet felismerje és el is tudja magyarázni az, az életkorral egyenesen arányban növekszik. (Clark, 1977.) Az alábbi táblázatban azt követhetjük végig, hogy a metakognitív készségek fejlődése milyen nyelvi szintekből áll össze. Ennek a nyomon követése segíthet bennünket a gyermek beszédfejlődési szintjének megismerésében és ezáltal, a fonológiai tudatosságuk fejlettségéről is információkat kapunk (1. táblázat).

1. Táblázat: A metakognitív készségek csoportosítása (Clark, 1989.)

Metakognitív készségek és a nyelvi tudatosság
1. A saját beszéd-megnyilatkozások nyomon követése: a) Saját beszéd spontán javítása b) Hangok, szavak és mondatok gyakorlása c) a saját beszéd hozzáigazítása a hallgató korához, státuszához.
2. A beszéd-megnyilatkozás eredményeinek ellenőrzése: a) Annak ellenőrzése, hogy a hallgató megértette-e vagy sem b) Saját vagy mások beszéd-megnyilvánulásainak kommentálása c) Mások beszédének javítása
3. Valóságtesztelés: Annak megítélése, hogy működik-e egy szó vagy egy leírás (ha nem, akkor másikkal próbálkozik)
4. Szándékos tanulási próbálkozás: a) Új hangok, szavak és mondatok gyakorlása b) Szerepjáték és különböző szerepek hangjának utánzása
5. A ragozás, a szavak, szó szerkezetek és mondatok használati következményeinek bejósolása: a) Ragok alkalmazása új szavakra a kontextustól függetlenül b) Annak a megítélése, hogy melyik megnyilatkozás lenne a legudvariasabb c) Korábban „furcsának” ítélt mondatok szórendjének és szóhasználatának javítása
6. Gondolkodás a beszéd-megnyilatkozások eredményéről: a) Nyelvi egységek azonosítása b) Definíciók adása
7. Szójátékok és találós kérdések készítése Annak elmagyarázása, hogy miért lehetségesek egyes mondatok, és hogyan kell őket értelmezni.

Születtek olyan vizsgálatok, amelyek a gyermekversek és a mondókák iskolai tanulásra gyakorolt fejlesztő hatásaira irányultak. Lőrök (2006) tanulmányában megemlíti egy ilyen célú követéses vizsgálatot: 4-5 éves óvodásoknál vizsgálták, hogy hogyan képesek megoldani a rím és alliterációs feladatokat, például az összezsengő szavak közül kiválasztani a rímelő szót, vagy a más kezdőhangú szót. Majd négy év múlva felmérték, hogy ugyanezek a

gyerekek hogyan teljesítenek az olvasás és a matematika teszteken. A 400 tanulón végzett tesztek eredményei azt bizonyították, hogy a fonológiai tudatosság korai fejlesztése verseken és mondókákon keresztül jó indikátorai lehetnek az olvasás a helyesírás és a matematika tanulásának (Bradley és Bryant 1985, idézi: Lőrík, 2006).

Az eddigiekben bemutatott a fonológiai tudatosság elméleti kereteit (Goswami, 2002; Lőrík, 2006; Csépe, 2006), továbbá ismertettünk néhány tanulmányban bemutatott kutatási eredményt (például Jordanidisz, 2009), amelyek bizonyítékaul szolgálhatnak annak, hogy a fonológiai tudatosság korai fejlesztése kedvező hatással lehet a tanulásra, elsősorban a fonémahallásra olvasástanulás kezdeti szakaszában, a helyesírásra és a későbbiekben a beszédértésre és az olvasott szöveg megértésére.

Beszédfejlődési zavarok az óvodáskor végén

A következőkben az óvodáskor végén is esetlegesen fennálló beszédfejlődési zavarokra és azoknak okaira, következményei közül pedig a diszlexiával fogok részletesebben foglalkozni, mivel a fonológiai zavarok és az óvodáskori fonológiai fejlesztés elmaradása többek között diszlexiához is vezethet, amelynek az iskolai tanuláson belül különösen a szövegértésben jelentkezik.

Az utóbbi évek kutatásai a fonológiai deficitre vezetik vissza a diszlexia kialakulását (Csépe, 2006). A diszlexia a gyermekben a nyelvi feldolgozó rendszer fonológiai zavarát okozza, mely következtében nem képes az írott nyelv szavait felbontani fonológiai összetevőkre. A pszichológusok számára ebben a témában a legnagyobb dilemmát az jelenti, hogy az érintettek többségének intelligenciája alapján jól működő megismerő funkció, miért nem boldogul az olvasással és a helyesírással. Nehezen vagy egyáltalán nem képesek felismerni, kódolni az olvasott, írott szöveget, viszont a beszélt nyelvet helyesen tudják alkalmazni. A diszlexiások teljesítményét vizsgálva arra a következtetésre juthatunk, hogy valamiféle műveleti rugalmatlansággal állunk szemben. A diszlexiával foglalkozó tudományterületek sem egységesek abban a kérdésben, hogy a diszlexia esetében betegségről, zavarról, nehézségről kell-e tulajdonképpen beszélnünk. Csépe (2006) összegzésében a diszlexia a gyengébben olvasást jelenti, melyet a fonológiai tudatosság fejletlenségére vezet vissza. Pedagógiai szempontból a diszlexia az iskolai teljesítmény és az intellektuális képességek szignifikáns eltérése, melynek hátterében olvasási zavar áll. A pszichológia gyűjtőfogalomként használja, melybe a súlyos olvasási és egyes részképességek zavarai

tartoznak. A logopédiában Meixner (1993) határozza meg: a diszlexiások olvasási-írási eredményei lényegesen elmaradottak a gyermektől elvárt szinthez képest. A gyógypedagógia a sajátos nevelési igényűek (SNI) kategóriájába sorolja a „disz”-es gyerekeket. A tanulási zavarok közé sorolja és elengedhetetlennek tartja ezeknek a gyermekeknek a fejlesztését, osztályon belüli differenciálását, szakember segítségét.

A diszlexiát a különböző tudományterületek többféle okra vezetik vissza. Az egyik ilyen oka az idegrendszeri elváltozás. Az agyi vizsgálatok eredményeit vizsgálva arra a megállapításra jutottak, hogy a cerebellumban abnormális aktivitás észlelhető. Ez lehet az oka annak, hogy miért kell nekik sokkal jobban koncentrálniuk olvasás közben, miért ügyetlenebbek, miért tanulják nehezebben az automatikus mozgásokat, osztják meg nehezebben a figyelmüket. Ezt az eredményt Nicholson 2001-ben közölte, azonban a 2006-os publikációjában már csak feltevésként említi eddigi elméletét és inkább a fonológiai deficitre vezeti vissza a kiváltó okokat.

„A részképesség-zavar fogalma azon szemléleten alapul, hogy a gyermek teljesítőképesége komplex pszichikus funkciók sokaságából tevődik össze, amelyeket ismét csak egy sor egyszerűbb elemből épülnek fel. Amennyiben ezek a képességek nem alakulnak ki, magasabb kognitív funkciók sem lehetségesek.” (Englbrecht és Weigert, 1999; idézi: Csépe, 2006: 146. o.). Több kutatás az auditív feldolgozás zavarára vezeti vissza a diszlexiát (Jorm, Share, Maclean és Matthews, 1984). Mások szerint sajátos emlékezet zavar, a nyelvi információk visszahívásának és tárolásának a zavara okozza a problémát. Cornwall (1992) illetve egyes szakemberek a szemmozgás hibájaként határozzák meg a diszlexiát. (Stein, 1991.) 1999-ben egy orvos kutatócsoport lokalizálta a diszlexiáért felelős géneket is, így egyértelműen elmondható mára, hogy genetikai okai is vannak a problémának. A kutatás alapján legalább négy gén felel a diszlexiáért. Ezzel az eredménnyel lehetővé vált az olvasási rendellenesség korai szűrése és kezelése is.

A diszlexia megelőzésére, kezelésére több terápiát is alkalmaznak mind a szakemberek és mind a pedagógusok. Akadnak olyanok, melyek a mozgás fejlesztéséből indulnak ki Ayres terápia, Doman-Delacato-féle alapozó terápia, INPP – mások az anyanyelvi fejlesztést – Porkolábné-féle fejlesztés, a Gósy-féle beszédmegértést fejlesztő program, diszlexia prevenció és a ráépülő olvasástanítási módszer -, a figyelem fejlesztését - Torda-féle figyelemfejlesztés- illetve a komplex fejlesztést - a Sindelar-program, Meixner-módszer - tartják hatékonynak (2. táblázat). Amint azt a 2. táblázat is igazolja a fonológiai tudatosság

fejlesztésével a komplex terápiák illetve a figyelem fejlesztésére irányuló terápiák foglalkoznak. Bár kétségtelenül hasznosak a megkésett beszédfejlődésű gyermekeknek a mozgáson alapuló terápiák is, azonban azok közvetetten hatnak a gyermekek beszédfejlődésére.

2. Táblázat: A diszlexia megelőzésére vonatkozó terápiák és a fonológiai tudatosság kapcsolata

Diszlexia megelőzésére szolgáló terápiák	Fonológiai tudatosságra vonatkozó feladatok
Ayres- terápia- mozgás alapú terápia, amely hat a megkésett beszédfejlődésre is.	-
Doman- Delacato- féle alapozó terápia (mozgás alapú)	-
INPP (első 6-12 hónapban) : mozgás alapú terápia, ami a csecsemők primitív mozgásmintáira épít.	-
Porkolábné-féle fejlesztés: 5-7 évesek	• összetartozó részek értelmes egészként való észlelése • hallott auditív információk pontos észlelése • adott hangok helyes kiemelése, egymásutániságának felismerése • auditív és vizuális memória fejlesztése • ritmusemlékezet fejlesztése
Gósy-féle beszédmegértést fejlesztő program (5-7 évesek)	• Szóazonosítás • A vizuális észlelés • A rövid idejű verbális memória • A rövid idejű vizuális • Szókincs aktivizálás • A szövegértés • A beszédritmus észlelése • A mondatértés • A beszédhang-differenciálás
Torda-féle fejlesztés (5- 10 évesek)	• auditív és vizuális figyelem fejlesztés
Sindelar- program (5-7 évesek)	• vizuális alak-háttér differenciálás (tagolás) • auditív differenciálás • auditív alak-háttér differenciálás (tagolás)
Meixner-módszer • Olvasástanítás előtti gyakorlatok (óvodás korosztály) • olvasás tanítása (kisiskolás korosztály)	• Beszédfejlesztés beszédmozgás tudatosítása iránygyakorlatok.

A Porkoláb-féle módszer nem ad kész megoldásokat, csak iránymutatást a szülők és a pedagógusok számára. A fejlesztés játékba ágyazott, korosztályhoz igazodik és magába foglalja a mozgáskoordináció, az észlelés és érzékelés, a vizuális és auditív differenciálás, a rövid és hosszú távú emlékezet és a koncentráció fejlesztését. Gósy (1984-88) standardizált programot dolgozott ki az anyanyelv elsajátításának és a beszédértés fejlődésének vizsgálatára. Ezen területek fejlesztésére játékos programot dolgozott ki, melyben heti

időtervre bontja le a feladatok elvégzését, a terápiához eljárási módszereket ír le. Hatásos prevenciós és fejlesztő program mind az óvodás és mind az iskoláskorú gyermekek számára. A Meixner-módszer a fokozatosság elvén alapszik, a tananyagot lépésekre bontja le, a betűtanítással hármas asszociációs kapcsolatot alakít ki, oldani próbálja a gyermekben kialakuló gátlásokat és a gondolkodás merevségét illetve folyamatos visszajelzést és pozitív megerősítést biztosít a gyermek számára. A diszlexia prevenció és a ráépülő olvasástanítás az egyéni képességekhez igazodik, megtanítja a beszédhangok helyes ejtését, olvasását, fejleszti a szókincset a nyelvi játékokkal, álszavakkal és szótagokkal vezeti rá a gyermeket a szöveg értelmezésére (Gyarmathy, 2007).

A beszéd és az olvasás egyaránt a fonológiai feldolgozásra épül, lényeges különbség köztük, hogy míg a beszéd egy természetes folyamat, addig az olvasás egy tanult, az emberek által kialakított tevékenység. Az olvasó feladata, hogy az olvasás során vizuálisan észlelt nyelvi információkat, grafémákat fonémákká alakítsa. Ehhez elkerülhetetlen, hogy az olvasó teljes biztonsággal fel tudja dolgozni a szavak fonológiai szerkezetét. Amennyiben ez zavart szenved, a szavak a hangalakja, és az írott alakja nem megfeleltethető. A fonológiai tudatosság fejlődése korrelál a rímek iránti érzékenységgel, ami azt jelenti, hogy a fonológiai műveletek fejlettsége, a fonológiai jellemzőkre való érzékenység alapvetően befolyásolja az olvasástanulást, ill. annak kezdetét. *Snowling* (1980) szerint a fonológiai tudatosság hiányának egyértelmű eredménye az olvasás fejlődésének és a graféma-fonéma megfeleltetés készség szintű elsajátításának akadályozottsága. *Snowling* (1989) szerint, ameddig nem alakul ki a hallott szavak belső fonológiai szerkezetéhez való tudatos hozzáférés az olvasó részéről, addig nem alakulhat ki sem megfelelő szintű olvasás, sem helyesírás, hiszen a szavak írott alakját a fonológiával, az ismert szavak alakjával kell kapcsolatba hoznunk (*Kalmár*, 1996).

Ezen problémák megelőzésére illetve megoldására irányulnak a diszlexiás gyerekekkel folytatott fejlesztő munkák. A hangjelek elsajátításának első feladata, hogy a gyermek meg tudja különböztetni az élőbeszéd hangjait. Ez már fontos az óvodáskori fonológiai tudatosság fejlesztéséhez. A következő lépés, a betűk megtanulása és képessé válás a betűk és hangok egyeztetésére. Ezt követően alkot majd szótagokat illetve szavakat. Végezetül elérünk oda, hogy az olvasó gyermek meg is érti azt, amit olvas. Ez a folyamat akkor tud zökkenőmentesen létrejönni, ha a gyermek rendelkezik már fejlett fenometikus hallással, vizuális és auditív apparátussal, valamint érti a kapcsolatot a vizuális képek és az írott szöveg között.

Az óvodás gyermek a szavakat, mint hangképződményeket tekinti, nem képes még helyesen hangokra differenciálni. Az egyenként kiejtett hangokat megkülönbözteti, de a szavakban nem ismeri fel azokat. Külön nehézséget jelent ez a feladat a beszédhibás gyermek számára, mivel csak hozzávetőlegesen tudja kiejteni az adott hangot, a fonematikus hallása is még fejlődésben van, ezért több úton is torzul az információ. (Ezért célszerű a beszédhibás gyermeket még óvodáskorukban logopédiai terápiában részesíteni.) A fonematikus hallás fejlődése az egész gyerekkort végigkíséri. Kezdetben a gyermek a felnőtt szavait is akusztikai képekként fogja fel, ezért kezdetben beszédében a hangokat pontatlanul ejti, de a szavak hangképe megközelítőleg hasonlít az eredeti hangképhez. A beszédfejlődés során az egyes szavakat meghatározó hangok egyre finomodnak, differenciálódnak. Az iskolába kerülő gyerek már magával hozza a hanganalizáló képesség egyes elemeit. Az olvasás elsajátításához a gyermeknek képesnek kell lennie figyelmét összpontosítani és a beszédének és a gondolkodásának is megfelelő szinten kell lennie, be kell érnie a műveletre (Ligeti, 1986).

Mindezek alapján azt láthatjuk, hogy a fonológia tudatosság fejlődése a gyermek fejlődésének számos területére hatást gyakorol. Éppen emiatt a fonológiai tudatosság fejlődésének elmaradása súlyos problémákat eredményezhet, mint például a beszédészlelés zavara vagy a diszlexia. A következőkben azt fogom bemutatni, hogy mi történik akkor, ha a gyermek képességeinek spontán fejlődését valamilyen idegrendszeri károsodás akadályozza.

A cerebral paretikus gyerekek beszédfejlődési zavarai

A beszédértés és kifejezés területein - fonológiai tudatosság, lexikai-grammatikai- és szemantikai szintek - lévő nyelvi zavarok nem egyszer komoly tanulási problémákat okoznak a gyermekeknél. Ezek a zavarok okozhatnak beilleszkedési, tanulási illetve a verbális kifejezőképességben is zavarokat. Az egyik leggyakrabban előforduló nyelvi zavar a fejlődési diszfázia. A fejlődési diszfázia egy specifikus nyelvfejlődési zavar, melynek tünetei a receptív és expresszív beszéd területét, a nyelvi rendszer valamennyi szintjét érinthetik, és az egyéni tüneti kép szerveződésének megfelelően kognitív funkciózavarok különböző formáinak megjelenésével járnak együtt. A cerebral paretikus gyermekeknél az expresszív diszfázia okozza a beszédkifejezésben megjelenő problémákat. Az expresszív diszfázianak három típusát különböztethetjük meg: expresszív fejlődési diszfázia diszartriás jellegű artikulációs zavarral, expresszív-motoros fejlődési diszfázia enyhébb fokú artikulációs zavarral,

expresszív nyelvi diszfázia (Gereben, 2007). A diszfázia áttekintő táblázatát a 3. táblázat szemlélteti.

3. Táblázat: Az expresszív diszfázia típusai és jellemzői (Gereben, 2007)

Expresszív fejlődési diszfázia diszarthriás jellegű artikulációs zavar	Expresszív-motoros fejlődési diszfázia enyhébb fokú artikulációs zavar	Expresszív nyelvi diszfázia
– 2-3 éves kor között az expresszív beszéd teljes hiánya, esetenként csekély vokalizáció – 3-4 éves kortól igen nehezen érthető beszéd, – torz, hibás hangképzés, az artikuláció sérült neuromotoros kontrollja, – utánzásra nem javuló hangejtés, kifejezett hangképzési, ejtési nehézségek, – diszgrammatizmus – az aktív szókincs nagyfokú hiánya – jó szintű passzív szókincs, – beszédészlelési gyengeség, jó beszédértés – a rövid távú verbális emlékezet zavara – olvasás-, írás-, helyesírászavar, a diszlexia tipikus tünetei – a beszélt és írott nyelvi tünetek lassú, fokozatos javulása, megszűnése – az artikulációs zavar és a diszgrammatizmus (enyhébb formájú) tüneteinek fennmaradása – a diszlexia-típusú tünetek megszűnésének lehetősége – verbális típusú tanulási nehézségek különböző formái: olvasási, helyesírási gyengeség – idegen nyelv tanulásának nehézsége.	– 2-3 éves kor között vokalizáció, bébi nyelv fennmaradása – 3-4 éves kortól nehezen érthető, beszédkezdemények, töredékszavak – akusztikomotoros integrációs zavar következtében centrális diszlália, – után mondásra javuló beszédteljesítmények, – diszgrammatizmus – az aktív szókincs hiánya, korlátozottság – jó szintű passzív szókincs – beszédészlelési gyengeség, jó beszédértés – a rövid távú verbális emlékezet zavara – a beszélt és írott nyelvi tünetek lassú, fokozatos javulása, megszűnése – az artikulációs zavar és a diszgrammatizmus tüneteinek fokozatos megszűnése – a diszlexia-típusú tünetek megszűnésének lehetősége – verbális típusú tanulási nehézségek különböző formái: olvasási, helyesírási gyengeség, – idegen nyelv tanulásának nehézsége.	– hibátlan kiejtés és beszédészlelés vagy kisfokú ejtési és beszédészlelési nehézség – kifejezett diszgrammatizmus – szómondatok, sívár spontán beszéd, szómegtalálási, szövegszerkesztési nehézségek – a rövid távú verbális emlékezet zavara – verbális típusú tanulási nehézségek különböző zavarai: olvasási, helyesírási gyengeség – idegen nyelv tanulásának nehézsége – mondszerkesztési hibák beszédgyengeség fennmaradása.

A központi idegrendszeri sérülés következtében mind a beszédértésért, a beszédprodukcióért felelős agyi területek is sérülhetnek, illetve szomatikus elváltozások is megnehezíthetik a későbbi hangképzést a gyermekek számára. A nem megfelelően beidegzett

ajak, nyelv, garat, a gótikus szájpadrás, és a fogazat növekedésével kapcsolatos problémák, a gyenge hallás is közrejátszanak a hangok nem megfelelő képzésében.

A fent említettek mellett súlyos problémát jelent a cerebrál paretikus gyermekek egészen korán elkezdődő tapasztalat hiánya is. Az indítékszegénység és a nem megfelelő mozgáskoordináció nem csak a mozgás fejlődésének vet gátat, hanem a beszédfejlődésnek is. A gyermek nem tud az ingerek felé fordulni, a hangokat nem képes a megszokott módon képezni így idővel kihuny a vágy a jelzésadás iránt, akár már a gagyogás fázisában, tehát a többségük expresszív fejlődési diszfázia diszarthriás jellegű artikulációs zavarral küzd. Mindezek miatt fontos, hogy mindenképpen nagy figyelmet fordítsunk a cerebrál paretikus gyermekek beszédfejlődésére is. Kutatásom egyik céljaként is azt tűztem ki, hogy információt szerezzek a cerebrál paretikus gyermekek fonológiai tudatosságának szintjéről és annak fejlődéséről a vers hatásain keresztül.

A vizsgálat bemutatása

A továbbiakban elsőként a vizsgálat koncepcióját, majd ezt követően a vizsgálatot megelőző előzményeket, majd a vizsgálat szerkezetét, a mérőeszközöket mutatom be, és végül az eredményekből levonható következtetéseket vonom le.

A vizsgálat koncepciója

A fonológiai tudatosságra vonatkozóan már számos kutatás történt. *Csépe* (2006) eredményei szerint a ritmus fejleszti a fonológiai tudatosságot. *Jordanidisz* (2009) szerint az olvasás előkészítésében játszik nagy szerepet a fonológiai tudatosság, melyet a gyermek akkor tud megfelelően elsajátítani, ha képes a hangokat, szótagokat megfelelően izolálni illetve szintetizálni. *Lőrík* (2011) is a hangok különválasztásának képességét tartja az egyik legfontosabbnak, azonban abban mindannyian megegyeznek, hogy az iskolába kerülő kisgyermek már rendelkezik a szótagok különválasztásának képességével, viszont a fonémák megkülönböztetése csak később fejlődik, folyamatos gyakorlással. Mindezen al folyamatok az olvasáselsajátítás kezdeti szakaszában játszanak fontos szerepet. A vizsgálatom a gyermekversek és a mondókák fonológiai tudatosságra gyakorolt fejlesztő hatásait próbálta feltárni, különösen a szótagolás és a fonémák megkülönböztetésének a fejlesztését kutatta.

A vizsgálat előzményei és az adatok felvétele

A longitudinális vizsgálatot 2012 februárjában kezdtem el. A vizsgálatom 2012 februárjától 2012 májusáig tartott. Hat alkalommal vizsgáltam mind az integrált (a továbbiakban I csoport), mind pedig a szegregált (a továbbiakban SZ csoport) óvodában az óvodások fonológiai tudatosságát. A vizsgálat alapja a fonológiai tudatosság fejlesztésére irányuló program volt, amelynek a bemeneti szakaszában előtesztel mértem fel a gyerekek jelenlegi fonológiai tudatosságának állapotát, ami *Jordanidisz* (2009) fonológiai tudatosságot mérő tesztjét veszi alapul. Az előteszt célja, hogy felmérje a gyerekek fonológiai tudatosságának szintjét a fejlesztés előtt. A kutatás végeztével el fogok végezni egy utótesztet is – ugyanezekkel a feladatokkal, ami azt prezentálja majd, hogy mennyit fejlődött – amennyiben fejlődött - a gyerekek fonológiai tudatossága. A vizsgálat hat feladatot tartalmaz, amelyek közül ötöt a *Jordanidisz*-féle teszt alapján alkalmaztam, egyet pedig a saját illetve az óvodapedagógusok és a konduktorok tapasztalatait és javaslatait figyelembe véve vettem bele a mérésbe. Az általam összeállított feladat beemelése a mérésbe azért volt indokolt, mert jó hangulatot teremt, oldja a gyerekekkel való munka légkörét és egyértelműen bemutatja, hogy melyikük milyen szinten áll a magánhangzók differenciálásának ejtése kapcsán. Ez a feladat a „Manónyelv” volt, amit az alábbiakban részletezni fogok. Az előtesztet három csoportban végeztem el ugyanazzal a verssel, ami *Weöres Sándor* Kacsászató, az utótesztben felhasznált vers *Weöres Sándor* Birka-iskola című verse volt. Egyik óvodai csoportban sem ismerték az adott verset, így ugyanolyan esélyekkel indult mind a három csoport. Szükségem volt egy kontroll csoportra is, ahol nem történt az általam összeállított feladatok alapján fejlesztés. Erre egy vidéki többségi óvoda vegyes korcsoportú (a továbbiakban T csoport) csoportját választottam, ahol kizárólag az előtesztet és az utótesztet végeztem el. A mérések időpontját a 4. táblázatban összegeztem.

4. Táblázat: 2012 második felében végzett mérések időpontjai

Feladat Csoportok	„Manónyelv”	Rímképzés	Szótag- elhagyás	Szavak kezdőhangjának megadása	Szótag izoláció és szintézis	Beszédhang izoláció és szintézis
Szegregált (Sz. csoport)	február 24.	március 22. május 7.	április 5.	április 19.	március 8.	április 26.
Integrált (I csoport)	február 21.	március 16. május 9.	április 9.	április 16.	március 12.	április 23.

A vizsgálat szerkezeti jellemzői

A vizsgálat három egységből áll. Az első, bemeneti szakasz az előtesztel kezdődik, amely egy hat feladatot tartalmazó mérési sorból áll. Az előteszt – amit 2012 februárjában végeztem a csoportokban – adja a vizsgálatom alapját, azt, hogy milyen szinttel, milyen mélységű fonológiai ismeretekkel rendelkeznek az általam vizsgált óvodások. Az előtesztet követték a félév során longitudinálisan végzett fejlesztő feladatok (2012. február - május). A vizsgálat második részében folytatom a longitudinális fejlesztést a csoportokban, majd a vizsgálatot egy utótesztel zártam, ami azt mutatja meg, hogy milyen eredményeket értünk el a fejlesztés során. A fejlesztés az I csoportban teljes létszámmal, míg az Sz csoportban az általam kiválasztott beszélni és tiszta hangokat ejteni képes gyerekekkel történt. Ezekre a vizsgálatokra mind a két csoportban hat alkalommal került sor, minden alkalom körülbelül 20-25 percet vett igénybe. Az előteszt feladatait az 5. táblázat, az utóteszt feladatait pedig a 6. táblázat, az I és a Sz csoportban végzett előteszt feladatait a 7. és a 8. táblázat rögzíti.

5. Táblázat: Az előtesztben alkalmazott feladatok

Feladatok	Időtartam (perc)	Célok
Vers: Weöres Sándor: Kacsaúsztató		
Bemutatkozás a név magánhangzóinak hangoztatásával („manónyelv”): Kata, a-a.	5 perc	Nevek felismerése a magánhangzók alapján, jó hangulat megalapozása.
Szavak magánhangzóinak hangoztatása: Szavak: tó, ó, vize, i-e, csupa,u-a, nádszál, á-á, egy, e, két, é, oda, o-a, császkál, á-á, tóban, ó-a, ezer, e-e, kacsa, a-a, bogarászik, o-a-á-i, reszek, e-e, a tó, a, ó, vize, i-e, ki, i, se ,e, látszik, á-i.	5 perc	Magánhangzó ejtésének és hallásának differenciálása megadott szavak alapján.
Rímképzés: rímek: nádszál- mászkál bogarászik- látszik.	5 perc	A vers ritmusával a ritmus fejlesztése, a rímképzés megéreztetése.
Szótag elhagyás: Szavak: vize-vi, csupa-csu, nádszál-nád, kacsa-ka, odacsászkál-o, tóban-tó, ezer-e, bogarászik-bo, reszket-resz, látszik-lá.	5 perc	Szótag izoláció és szintézis előkészítése megadott szavakkal a versből.
Szavak kezdőhangjának megadás: szavak: tó-t, vize-v, csupa-cs, nádszál- n, tóban-t, kacsa-k, odacsászkál-o, tóban-t, ezer-e, bogarászik-b, reszket-r, látszik-l.	7 perc	Beszédhang izoláció és szintézis előkészítése megadott szavakkal a versből.
Szótag izoláció és szintézis: Szavak: vize vi-ze, csupa csu-pa, nádszál nád-szál, kacsa ka-csa, odacsászkál o-da-csász-kál, tóban tó-ban, ezer e-zer, bogarászik bo-ga-rá-szik, reszket resz-ket, látszik lát-szik.	7 perc	Szavak szótagolásának előkészítése a megadott szavakkal a versből.

Beszédhang izoláció és szintézis: Szavak: tó t-ó, vize v-i-z-e, csupa cs-u-p-a, nádszál n-á-d-sz-á-l, tóban t-ó-b-a-n, kacska k-a-cs-a, odacsászkál o-d-a-cs-ász-k-á-l, tóban t-ó-b-a-n, ezer e-z-e-r, bogarászik b-o-g-a-r-á-sz-i-k, reszket r-e-sz-k-e-t, látszik l-á-t-sz-i-k.	10 perc	A szavak hangjainak kihallása, összeolvasása hallás alapján.
--	---------	--

6. Táblázat: Az utótesztben alkalmazott feladatok

Feladatok	Időtartama (perc)	Célok
Vers: Weöres Sándor: Birka-iskola		
Bemutatkozás a név magánhangzóinak hangoztatásával („manónyelv”): Kata, a-a.	5 perc	Nevek felismerése a magánhangzók alapján, jó hangulat megalapozása.
Szavak magánhangzóinak hangoztatása: Szavak: egyszer, e-e, volt, o, egy, e, nagy,a, csoda, o-a, neve, e-e, birka, i-a,iskola, i-o-a, ..stb	5 perc	Magánhangzó ejtésének és hallásának differenciálása megadott szavak alapján.
Rímképzés: rímek: csoda-iskola bégetett-dicséretet ballagott-kapott oda- iskola	5 perc	A vers ritmusával a ritmus fejlesztése, a rímképzés megéreztetése.
Szótag elhagyás: Szavak: egy-egyszer,cso-csoda,ne-neve, bir-birka, is-iskola..stb.	5 perc	Szótag izoláció és szintézis előkészítése megadott szavakkal a versből.
Szavak kezdőhangjának megadás: szavak: e-egyszer, v-volt, e-egy, n-nagy, cs-csoda...stb	7 perc	Beszédhang izoláció és szintézis előkészítése megadott szavakkal a versből.
Szótag izoláció és szintézis: Szavak: egyszer egy-szer, cso-da csoda, ne-ve neve, bir-ka birka, is-ko-la iskola...stb.	7 perc	Szavak szótagolásának előkészítése a megadott szavakkal a versből.
Beszédhang izoláció és szintézis: Szavak: egyszer e-gy-sz-e-r, volt v-o-l-t, egy-e-gy, nagy n-a-gy, csoda cs-o-d-a...stb.	10 perc	A szavak hangjainak kihallása, összeolvasása hallás alapján.

7. Táblázat: A fejlesztőprogramban alkalmazott feladatok az integrált csoportban

Feladatok	Idő összesen
1. Manónyelv 2. Rímképzés 3. Szótag elhagyás 4.Szavak kezdőhangjának megadás 5.Szótag izoláció és szintézis 6.Beszédhang izoláció és szintézis	kb.: 15 perc

8.Táblázat: A fejlesztőprogramban alkalmazott feladatok a szegregált csoportban

Feladatok	Idő összesen
1. Manónyelv 2. Rímképzés 3. Szótag elhagyás 4.Szavak kezdőhangjának megadás 5.Szótag izoláció és szintézis 6.Beszédhang izoláció és szintézis	kb.: 15

A vizsgálatban résztvevők bemutatása

A Nemzetközi Pető Intézet konduktor-óvodapedagógus hallgatóinak lehetősége van az Intézeten belül egy szegregált csoportban, illetve a harmadik év második felében egy integrált óvodában is gyakorlatot teljesíteni. Ezt felhasználva választottam ki a I csoportot, ahol elvégeztem a vizsgálatot és magam is gyakorlatot végeztem. A Sz óvoda csoportja kisebb létszámmal működik, mint az integrált illetve a többségi óvodai csoportok. A szegregált csoportban 18 gyermekből öt gyermek képes tiszta, érthető beszédre, rendelkezik ép intellektussal. Ez az öt gyermek iskolaérett a szakértői vizsgálatok alapján, májusban elballagtak.

Az I csoport, középsős csoport, jó szociális körülmények közül jövő, Budapest XII. kerületében élő gyerekek. Többségében 4-5 évesek. A nemek arányi kiegyenlített. A gyerek csoport alapvetően kiegyensúlyozott, kevés köztük a szorongó gyermek. Az óvodapedagógusok kellő odafigyeléssel viseltetnek azzal a gyermekkel, aki hiperaktivitással küzd, illetve azokkal, akik valamilyen családi változás következtében viselkedésbeli változást mutattak (durvaság, szorongás, gyakori sírás, önzőség a társakkal szemben). A beszédhibákkal küzdő gyerekekkel logopédus foglalkozik egyénileg, heti rendszerességgel.

A többségi óvoda (T) csoportja vegyes csoport, a mérésben 13 gyerek vett részt, közülük hat gyermek kezdi szeptemberben az iskolát. Az óvoda egy körülbelül 3500 fős községben található. A gyerekek szociális helyzete változó. Ép értelemmel bíró, egészséges gyerekek. Van köztük beszédhibával küzdő, velük az óvoda logopédusa foglalkozik heti rendszerességgel. A 9. táblázat a vizsgálatban résztvevő gyerekek fejlesztés előtti állapotát szemlélteti, a 10. táblázat pedig a mintavételt.

9. Táblázat: A gyerekek fejlettségi állapota

	Szegregált csoport (Sz)	Integrált csoport (I)	Többségi csoport (T)
Beszédfejlettségi állapotuk	Egy fő disztríás, egy fő súlyos beszédhibával küzd (pöszeség, raccsolás), egy fő mentálisan enyhén érintett.	Öt gyermek küzd beszédhibával, a csoportból két fő a beszédindítás szakaszánál tart. Mentálisan érintett gyerek nincs.	Egy fő küzd komoly beszédhibával, a kisebbek közül 5 főnek van életkori sajátosságukból adódó beszédhibája.

10. Táblázat: Az előtesztben és utótesztben résztvevők létszáma

A csoport létszáma (n)	Szegregált csoport (Sz)	Integrált csoport (I)	Többségi csoport (T)
Az előtesztben résztvevők létszáma	n=5	n= 16	n=13
Az utótesztben résztvevők létszáma	n=5	n= 10	n=10
Az előteszt feladatainak típusai: 1. Manónyelv 2. Rímképzés 3. Szótag elhagyás 4. Szavak kezdőhangjának megadás 5. Szótag izoláció és szintézis 6. Beszédhang izoláció és szintézis			

A mérőeszköz bemutatása

Az előteszt első feladata a konduktorok és az óvodapedagógusok által ajánlott „Manónyelv” volt, amelynek lényege, hogy az ismert verset, mondókát a csak magánhangzókat hangoztatva mondhatják el a gyerekek. Például: „Tó vize, tó vize” helyett „ó ie, ó ie”. A „Manónyelv” nevet a I óvodai csoport óvodapedagógusa adta. A játékosság volt ennél a feladatnál az egyik cél. A feladat megfelelően bemutatta, hogy mennyire képesek az új szöveggörnyezetből kiemelt szavak magánhangzóit hallás illetve ejtés alapján differenciálni. A második feladat során az ismeretlen vers sorvégi rímpárjait kellett kitalálnia a gyerekeknek. A harmadik feladatnál szavakat emeltem ki a versből, melyeknek utolsó szótagját elhagytam így a gyerekeknek kellett kikövetkeztetni a szavak végét. A negyedik feladatban csak a szavak kezdőhangját adtam meg. A célom az volt, hogy az előzőleg elhangzott vers hívóképként szolgáljon és segítse a szóalkotást a kezdőhang megadásával. A szótag izoláció és szintézis feladata arra vonatkozott, hogy képesek-e szétbontani szótagokra a szavakat, illetve összekapcsolni értelmes szavakká. A beszédhang izoláció és szintézis az előző feladat nehezített változata volt, hiszen itt a fonémák hallásának és differenciálásának szintjének megismerése volt a célom. A versgyakorlatokban felhasznált verseket a csoportok óvodai anyagaiból merítettem. A 11. táblázatban a mérőeszközt rendszereztem.

11. Táblázat: A fejlesztőprogram mérőeszközének feladatai:

A feladatok száma	A feladatok típusai
1. feladat	Manónyelv
2. feladat	Rímképzés
3. feladat	Szótagelhagyás
4. feladat	Szavak kezdőhangjának megadása
5. feladat	Szótag izoláció és szintézis
6. feladat	Beszédhang izoláció és szintézis

A vizsgálat módszerei

A vizsgálat eredményeit kvalitatív módon, dokumentum-elemzéssel dolgoztam fel. Az adatokat jegyzőkönyvben rögzítettem, majd a tapasztalatok összegyűjtése után az egyes feladatokon elért eredményeket összegeztem. A jegyzőkönyvek elemzésével kvalitatív módon tártam fel az egyes feladatokon elért eredményeket. A kutatásom végeztével, egy interjú segítségével összegeztem az óvodapedagógusok és a konduktorok véleményét a versgyakorlatokról.

A kutatás hipotézisei és kérdései

Kutatásom kérdéseit és hipotéziseit az elméleti háttér feltárásából származó következtetések figyelembe vételével állítottam össze. A kutatás kérdései a következők:

K1: A Jordanidisz-féle feladattípusok szerint összeállított fonológiai tudatosság fejlesztésére irányuló versgyakorlatok célzottan fejlesztik-e az integrált és a szegregált óvodások fonológiai tudatosságát?

K2: Kielégítően fejlesztik-e az általam összeállított versgyakorlatok az integrált és a szegregált óvodások fonológiai tudatosságát?

A kutatási kérdések az alábbi hipotéziseken alapulnak:

H1: Az előtesztben felmért állapothoz képest a folyamatosan alkalmazott versgyakorlatok fejlesztik az óvodások rímképzését és szótagolását, és kis mértékben fejlesztik a szavak fonémákra bontását a többségi, az integrált és a szegregált csoportokban.

H2: Különbséget lehet kimutatni a többségi, az integrált és a szegregált csoportokban a fonológiai tudatosság fejlettségét tekintve elsősorban a szavak szótagokra bontásában.

Az eredmények bemutatása

A kutatásom eredményeit a kutatásom kérdései és hipotézisei alapján fogom elemezni. Az alábbiakban azt fogom alátámasztani, hogy az általam összeállított versgyakorlatok célzottan fejlesztik az óvodáskorúak fonológiai tudatosságát. Ezt az előteszt, az utóteszt és a fejlesztő programban elért eredmények közötti pozitív változással kívánom alátámasztani. Mivel az eredmények nagy része az előteszten elértékből származik, ezért a széles körű elemzését is megkíséreltük bemutatni. A fejlesztő program eredményeire a folyamatosan rögzített

jegyzőkönyvi adatokból illetve az utóteszt eredményei alapján következtethetünk. A fejlesztő program konkrét tartalmi elemeire a Függelékben szereplő jegyzőkönyvekben tesztek utalást.

Az előteszt eredményei

Az eredményeket az 5. táblázat feladatainak sorrendjében közlöm elsőként a többségi, másodikként a szegregált és harmadikként az integrált csoportban elért eredményeket mutatom be.

Az előteszten elért eredmények a többségi csoportban

A feladat ismertetése után bemutatkoztam nekik Manónyelven. Először nem értették a feladatot. Ezt követte *Weöres Sándor* Haragosi című verse, amit ismertek a gyerekek. Először felelevenítettük együtt a verset, majd elmondtuk „Manónyelven”. Az első két versszakot hibátlanul mondták végig az iskolába készülők, a kisebbek is csak keveset tévesztettek. A kis és középsős csoportosok feszülten figyelték a számát, az utánpótlás sokat segített nekik abban, hogy kevés hibával végezzék a feladatot. A harmadik versszaktól kezdtek el hibázni, a negyedik versszakot már csak két kisfiú tudta követni az iskolába készülők közül, a többi gyerek találmányra mondta a verset, engem próbáltak utánózni.

A rímképzés feladatát elsőre nem értették, érdeklődve hallgatták a verset. A feladat lényegére úgy vezettem rá a gyerekeket, hogy a verstől független példákat mondtam nekik. („Mici, nem is vagy te kicsi.”) Miután a példák segítségével megértették a feladatokat, ők alkottak egy mondatos példákat. Ezután tértünk rá *Weöres Sándor* *Kacsaúsztató* című versére. Az előteszt alkalmával nem segítette őket a vers szövegkörnyezete a rímalkotás szempontjából, szabad asszociáció során rímben odaillő, de szövegkörnyezetbe nem illő megoldásokat adtak. A további feladatok során is a *Kacsaúsztató* című verssel dolgoztunk.

A vers szavainak szótagolásában az iskolába készülők gyerekek vettek részt, a kisebbek a szótagolást segítő tapsban vettek részt, de azt is pontatlanul végezték. Az 5-7 éves korosztály hiba nélkül oldotta meg a feladatot.

A szótagelhagyás során a gyerekek nem a szótaghatárokat figyelték, hanem a kezdő hangra, így emiatt adtak sok esetben pontatlan válaszokat (mász - mászóka). Ebben is, mint az előző feladatban is az iskolába készülők 6-7 éves gyerekek vettek részt sikerrel.

A következő feladat során, mikor a szókezdő beszédhangot adtam meg, minden gyerek részt vett a feladatban. A feladat sikeres volt, sok jó választ adtak a gyerekek, de ennél a feladatnál is jellemző volt, hogy emlékeztetni kellett őket a versre, hogy ahhoz kapcsolódó szavakat alkossanak.

A szavak beszédhangokra bontása bizonyult a legnehezebb feladatnak. A vers szavait hangokra bontottuk, megszámláltuk a hangokat együtt és csak ezután sikerült a gyerekeknek önállóan hangokra bontani a szavakat. A szintézis ettől könnyebben ment, ennél a csoportnál volt a legsikeresebb, mivel könnyedén megértették a szintézist és tagolás nélkül mondták ki az előzőleg általam hangokra bontott szavakat. A 12. táblázat foglalja össze az eredményeket.

12. Táblázat: A többségi óvodás csoport számszerűsített eredményei az előtesztben

Az előteszt feladatai	Többségi n=13	%
A vers: Weöres Sándor: Kacsaúszató		
Bemutakozás Manónyelven	13	100
Manónyelv	13	100
Rímképzés	5	45
Szavak kezdőhangjának megadás	7	53
Szótag izoláció és szintézis	7	53
Beszédhang izoláció és szintézis	7	53

Az eredmények alapján látható, hogy a gyermekversre épített feladatok közül a rímképzés és a szótag-izolációra épített feladatok bizonyulnak megfelelőnek a fonológiai tudatosság fejlesztésére, abban az esetben, ha fejlesztés gyakori és kifejezetten erre a célra irányul.

A szegregált csoport eredményei az előteszten

A „Manónyelvet” azaz feladat lényegét könnyedén megértették, mivel az iskolai előkészítők alkalmával már gyakoroltak hasonló jellegű feladatokat a fejlesztést végző konduktorral.

A rímképzés feladatát először nem értették, érdeklődve hallgatták a verset. A feladat lényegére úgy vezettem rá a gyerekeket, hogy a verstől független példákat mondtam nekik. („Nóra, falon van az óra.”) Miután a példák segítségével megértették a feladatokat, ők alkottak egy mondatos példákat. Ezután tértünk rá a versre. Az előteszt alkalmával nem segítette őket a vers szöveggörnyezete a rímalkotás szempontjából, szabad asszociáció során rímben odaillo, de szöveggörnyezetbe nem illő megoldásokat adtak.

Az előteszt alkalmával a szótagelhagyás feladatánál teljesen figyelmen kívül hagyták a vers szövegét, szabadon asszociáltak a kezdő szótőre. Számos esetben a kezdő szótőre is emlékeztetni kellett a gyerekeket.

A vers szavainak szótagolása hiba nélkül ment végbe, az iskolai előkészítők alkalmával már gyakoroltak hasonló jellegű feladatokat a fejlesztést végző konduktorral. A szótagolást segítő tapsolás nem volt pontos. A szótagok szintézise nehezebben ment, ez a feladat teljesen ismeretlen volt számukra. A szintézis során izoláltan ejtették a szavak szótagjait, tehát a művelet inverz módon nem valósult meg.

A következő feladat során a szavak kezdő hangját adtam meg, ezek alapján kellett a vers szavait felidézniük. Ismeretlen volt számukra a feladat, a verset figyelmen kívül hagyva oldották meg a feladatot, de a kezdőhangot egy alkalommal sem tévesztették el.

Az utolsó feladat során a szavakat beszédhangokra bontottuk. Az izoláció pontatlan volt, nem hangokra, hanem szótagokra bontották a szavakat. Ez a teljesítmény igazolja Csépe (2006) kutatásait, miszerint óvodáskorban a szavak hangokra bontásának fejlettsége még nem kész, hanem ez a folyamat az olvasástanulással együtt érik be. A szintézis során a maximum négy-öt hangból álló szavakat képesek voltak összekapcsolni (például: tó, kacska, vize, oda, ezer). A vers szövegkörnyezete hívóképként szolgált mind az szintézis és mind az izoláció során. A 13. táblázat a szegregált csoport teljesítményét mutatja.

13. Táblázat: A szegregált óvodás csoport számszerűsített eredményei az előtesztben

Az előteszt feladatai	Szegregált n= 5	%
A vers: Weöres Sándor: Kacsaúszató		
Bemutakozás Manónyelven	5	100
Manónyelv	5	100
Rímképzés	5	100
Szavak kezdőhangjának megadás	5	100
Szótag izoláció és szintézis	5	100
	5	10
Beszédhang izoláció és szintézis	5	10
	5	50

Az integrált csoport eredményei az előteszten

Ismerték a „Manónyelv” játékot, könnyedén és hibátlanul alkalmazták. Bemutakoztunk egymásnak, elmondták hibátlanul a Dolgozzatok legények című ismert mondókát önállóan. Ezt követte *Weöres Sándor* Kacsászató c. verse, amit először bemutattam nekik. A Kacsászatót nem tudták hibátlanul elmondani, mechanikusan utánoztak engem.

A második feladat a rímképzés volt. Ennél a feladatnál egy ismeretlen vers rímeit kellett kitalálniuk. Ez a vers az elő tesztben a Kacsászató volt. Minden csoportnál hasonló volt a tapasztalat, így nem csoportra bontva írom ezeket le, hanem összefoglalva.

A rímeket nem a vers szövegéhez kötötték. Az első próbálkozások egyáltalán nem rímelték, néhány példa szemléltetése után - a gyerekek neveit szedték rímbe – értették meg a feladatot. A feladat megértése után kitalálták a megfelelő rímeket, illetve találtak ki új szavakat is, melyek rímként megállták ugyan a helyüket, de a szöveggörnyezetbe nem mindig illettek bele.

A harmadik feladat a szótagelhagyás volt. Ennél a feladatnál elmondtam újra a Kacsászató című verset, majd a szavai első szótagját mondtam csak meg, így a szó végét a gyerekeknek kellett kitalálnia. A feladatot nehezen értették meg, sok példán kellett bemutatni ahhoz, hogy világossá váljon a gyermekeknek az, hogy mit is várok tőlük. Ezután nem tartották be a szótaghatárokat, bár a szó eleje megfelelő volt, de a megalkotott szavak nem a versből valóak, hanem véletlenszerűek voltak. Például versben szerepel a vize illetve a csibe szó. Ezekből megadtam nekik az első szótagokat; a szótaghatárokat figyelmen kívül hagyva a következőket mondták: vissza, csillag. Feltételezhető, hogy ez az eredmény javulni fog a beszéd spontán fejlődésének hatására.

A negyedik feladat az volt, hogy csak a szavak kezdő hangját adtam meg. A feladat előtt elmondtam újra a Kacsászató c. verset, és ebből emeltem ki a szavak első hangját. A vers támpontként szolgált, példa volt a szavak képzésére. Mind három csoportra jellemző volt, hogy miután megértették a feladatot - nem véletlenszerűen találtak ki szavakat – sok jó választ adtak, azonban mindezt a verstől függetlenül tették, annak a szavai ritkán merültek fel.

Az ötödik feladat a szótag-izoláció és szótagszintézis volt. A feladat során a Kacsaúszató szavait szótagokra bontva mondtam ki, amit a gyerekeknek fel kellett ismernie és egyben kimondania. A második része a feladatnak az volt, hogy megadott szavakat kellett a gyerekeknek szétbontani és a társaiknak felismerni. Ezt a feladatot mozgással segítettük. A szótagokra bontást tapssal segítetttem. Minden szótagnál tapsoltunk egyet.

Mind a három csoportnál kihívást jelentett ez a feladat, ez bizonyult a legnehezebbnek. Többször ismertetni kellett a feladatot. A verstől függetlenül, az első szótag után az első eszükbe jutó értelmes szót mondták. A helyes válaszok elenyészők voltak. Ezzel szemben, az Sz csoport óvodásai hamar megértették a feladatot – az iskolai előkészítő foglalkozások során már rendszeresen gyakoroltak hasonló feladatot a konduktorral -, sok jó válasz született, azonban őket is figyelmeztetni kellett arra, hogy próbáljanak a vers szavaira emlékezve szavakat alkotni. Azt tapasztaltuk, hogy a szótag-izoláció haladó, míg a szótagszintézis kezdő szinten áll.

A hatodik feladat a beszédhang-izoláció és beszédhang-szintézis volt. A feladat lényege az volt, hogy miután újra felidéztük a Kacsaúszató c. verset, a vers szavait hangokra bontva ejtettem ki, amit a gyerekeknek fel kellett ismerniük, majd egyben kiejteniük.

Ez a feladat is hasonló eredményekkel zárult mind a három csoportnál, egyértelműen ez számított a legnehezebbnek a feladatok közül. Az izoláció pontatlan volt, többnyire mindig szótagokat mondtak. Miután hangokra bontva kiejtettem egy szót a felismerés nehezen ment. Jellemző volt, hogy az első két-három hang után értelmes szót kaptak, akkor kimondták szóként, nem figyelve a szó többi részére. Például: n-á-d-sz-á-l szónál csak a nádig jutottak el, a b-o-g-a-r-á-sz-i-k szónál csak a bogárig. A csoportok önállóan nem bontották hangokra a szavakat, kizárólag az én segítségem mellett végezték a feladatot. Az integrált csoport teljesítményét rögzíti a 14. táblázat.

14. táblázat: Az integrált óvodás csoport számszerűsített eredményei az előtesztben

Az előteszt feladatai		
A vers: Weöres Sándor: Kacsaúszató	Integrált n=16	%
Bemutatkozás Manónyelven	16	80
Manónyelv	16	100
Rímképzés	12	75
Szavak kezdőhangjának megadás	14	85,5
Szótag izoláció és szintézis	16	100
Beszédhang izoláció és szintézis	14	85,5

Az előteszten elért eredmények összegzése

Az előteszt eredményei azt bizonyítják, hogy az iskolába készülő gyermekek nagyobb arányban vettek részt a versgyakorlatokban. Ennek a megállapításnak két magyarázata lehetséges: értették a feladatokat és sikerélmény volt bennük az életkori sajátosságaik miatt, hiszen az iskolába készülő gyermek már magában hordozza a hanganalizáló képesség egyes elemeit (Lőrík, 1986), illetve figyelmük is kevésbé fluktuálódik, mint középsős csoportos társaiknak. A nagycsoportos korosztály számára az iskolai előkészítő foglalkozások tartalmazznak a fonológiai tudatosságuk fejlesztésére vonatkozó gyakorlatokat valamint életkorukból adódóan több és mélyebb kapcsolatuk van a versekkel, mint kisebb társaiknak.

Az előteszt során arra is fény derült, hogy a szótag-izoláció és szintézis, a beszédhang-izoláció és szintézis szorul a legtöbb fejlesztésre a vizsgált csoportoknál, hiszen, ahogy erre már Csépe (2006) is rámutatott, a beszédhang-izoláció az olvasás képességének elsajátításával párhuzamosan alakul ki. Hipotézisem, hogy az utóteszt során igazolni tudom, hogy a versgyakorlatoknak köszönhetően pozitív eltérés mutatható ki a gyerekek fonológiai tudatosságának fejlődésében.

Az előteszt alapján a vers és a fonológiai tudatosság összefüggésében feltételezhető, hogy a versritmus a szótagolásra, a rímképzés pedig a beszédhanghallásra hat elsősorban. A versben a rímek hatására a rövid és hosszú magánhangzók összezsengése segítheti a gyerekek hangizolációs készségének fejlődését.

A 2012 második félévében történt mérések eredményei a szegregált és az integrált csoportokban

A kutatásom eredményeit a dolgozatomban kérdései és hipotézisei mentén kívánom feltárni. Elsőként elemzem a versgyakorlatokra épített feladatok eredményeit abból a szempontból, hogy mennyire vált be a vers alkalmazása a fonológiai tudatosság fejlesztésének szempontjából. Ez a K1 kérdésre adja meg a választ, és a H1 feltételezéseit próbálja alátámasztani.

A vizsgálatomban a mérésekre a Sz és az I csoportban hat-hat alkalommal került sor. A versgyakorlatok sok esetben hasonló eredménnyel zárultak, amely feltehetőleg a Sz csoport komplex módon való fejlesztésének és az I csoport szakmailag felkészült óvodapedagógusainak volt köszönhető.

A „Manónyelv” a szegregált csoport számára ismeretlen, az integrált csoport számára ismert volt. Ez magyarázza azt a jelenséget, hogy a Sz csoportban példákon keresztül kellett bemutatni a feladatot, náluk jelentett egyedül problémát az „a-o” magánhangzók ejtésének differenciálása. A vers ritmusossága azonban mind a két csoportban komoly segítséget jelentett a gyermekek számára a manónyelv használata során. *(Függelék: 1. sz. Függelék)*

A második vizsgálat alkalmával, a versgyakorlatokkal a szótag-izoláció és szintézisre fektettük a hangsúlyt. A szótagolást mozgássorral kísérve mutattam be, ami a nagyobb gyerekeknek segítséget nyújtott a szótagolásban, a kisebbeknek azonban nem nyújtott támaszt, mivel a tapsolásuk számban pontatlan volt. A szintézis minden csoportban egyértelműen nehezebbnek bizonyult. A szótaghatárokat nem vették figyelembe, az első értelmesnek hangzó szavakat mondák megoldásként. Ez az arány javult a második szótag-izoláció és szintézis versgyakorlat során. *(Függelék: 2. és 3. sz. Függelék)*

A rímképzés során az ismeretlen verseket azzal a céllal választottam, hogy a gyerekek ne az emlékeikre hagyatkozva alkossák meg a rímpárokat. Ez így is történt, azonban a rímeket a vers szövegkörnyezetének figyelembe vétele nélkül alkották meg. A nevelő instrukciók segítettek a szöveghez értelemben is kapcsolódó rímek alkotását. *(Függelék: 4. és 5. sz. Függelék)*

A szótagelhagyás során ismert vers szavait adtam a gyerekeknek. A vers segítette a szóalkotást, azonban jellemző volt, hogy a szótaghatárokat figyelmen kívül hagyták. *(Függelék: 6. és 7. sz. Függelék)*

Az utolsó két alkalommal is ismert versekkel gyakoroltuk. Amikor a szavak kezdőhangját adtam meg a gyerekeknek, akkor a vers tartalmát és szövegét figyelmen kívül hagyva adtak sok a kezdőhang szempontjából helyes választ. A másik feladat, ami mind a két csoportnál a legnehezebbnek bizonyult – ahogy ez az előteszt eredményeiből is kiderült – a beszédhang-izoláció és szintézis volt. Ennél a feladatnál is hasonló eredményeket kaptunk mind a két csoportnál. *(Függelék: 8. és 9. sz. Függelék)*

A kutatásom első kérdésére már a mérések elvégzése során is választ kaptam, hiszen az előteszt eredményeihez képest már most tapasztalható javulás a csoportok fonológiai tudatosságának bizonyos területein (magánhangzó differenciálás, szótagelhagyás, szótag izoláció és szintézis). A beszédhang-izoláció és szintézis fejlődött a leglassabb mértékben, azonban még ezen a területen is történt pozitív változás a csoportokban. A kutatásom második

kérdése: kielégítően fejlesztik-e az általam összeállított versgyakorlatok az integrált és a szegregált óvodások fonológiai tudatosságát?

Az előteszt és a fejlesztőprogram jelenlegi eredményeit látva megállapíthatjuk, hogy az általam összeállított versgyakorlatok jó előkészítései a beszédhang-izoláció és szintézis további célzott fejlesztésének, míg a többi versgyakorlat kielégítően fejleszti az óvodások fonológiai tudatosságát. A Függelékben feltüntettek támasztják alá a kutatásom második hipotézisét, amely az volt, hogy különbséget lehet kimutatni a többségi, az integrált és a szegregált csoportokban a fonológiai tudatosság fejlettségét tekintve elsősorban a szavak szótagokra bontásában. A „Manónyelv” minden csoportban a legmagasabb fejlettségi szinten állt. A legnagyobb fejlődést a szótag-izoláció és szintézis versgyakorlatai során érték el a gyerekek. Kiemelkedő fejlődést tapasztaltam a rímképzés és a szóképzés területén, a legjelentősegteljesebb eredmények mégis a szótag-izoláció és szintézissel kapcsolatban voltak kimutathatóak. A szótag-izoláció és szintézissel kapcsolatos versgyakorlatok alkalmával is a szótagokra bontás hibalehetőségeinek aránya is csökkent a folyamatos gyakorlással.

A csoportok fejlettségét összehasonlítva azt tapasztalhattuk, hogy a Sz csoport és a I csoport fonológiai tudatossága hasonló szinten áll, azonban ez annak köszönhető, hogy míg a I csoport beszédfejlődése és fonológiai tudatossága – a méréstől függetlenül is- spontán módon fejlődött, a Sz csoport fonológiai tudatossága a mérés és az egyéni fejlesztések nélkül nem ért volna el a I csoportéhoz hasonló szintet. Tehát a két csoport fonológiai tudatosságának fejlődési dinamikájában fedezhetünk fel jelentős különbségeket. *(Függelék: 2. és 3. sz. Függelék)*

Következésképpen tehát, hogy az általam összeállított feladatokkal és ezekhez témában és funkcióban illeszkedő versekkel a fonológiai tudatosság fejlesztése elérhető. A nehézséget a szókezdő beszédhang leválasztása illetve a beszédhang-szintézis és izoláció jelentette – melyek a fonológiai tudatosság legfelső szintjei -, mivel számukra a kiejthető hangok még nem rendelkeznek rögzült sorrenddel a szavakban. Ez mindenképpen folyamatos és tudatos gyakorlást igényel a későbbiek során. A kutatásom második kérdésére válaszolva megállapíthatjuk, hogy ez a versgyakorlat jó előkészítése a beszédhang-izoláció és szintézis további célzott fejlesztésének, míg a többi versgyakorlat kielégítően fejleszti az óvodások fonológiai tudatosságát. A függelékben feltüntettek támasztják alá a kutatásom második hipotézisét. A „Manónyelv” minden csoportban a legmagasabb fejlettségi szinten állt. A

legnagyobb fejlődést a szótag izoláció és szintézis versgyakorlatai során érték el a gyerekek. (Függelék: 2. és 3. sz. Függelék)

Az utóteszt eredményei

Az utótesztet szándékosan több hónappal a versgyakorlatok után végeztem el, mivel arra kerestem a választ, hogy hosszútávon célzottan fejlesztették-e a fonológiai tudatosság bizonyos területeit a versgyakorlatok. Az utóteszt során az előtesztben szereplő versgyakorlatokat végeztük el, ezúttal *Weöres Sándor* Birka-iskola című versével. Az eredményeket az 6. táblázat feladatainak sorrendjében közlöm elsőként az integrált, másodikként a szegregált és harmadikként a többségi csoportban elért eredményeket mutatom be.

Az utóteszt eredményei az integrált óvodai csoportban

Az utóteszt az előteszthez hasonlóan a „Manónyelv” feladattal kezdődött. A gyerekek ismerték a játékot, könnyedén bemutatkoztak újra és ismételték „Manónyelven” a vers sorait. A rímek képzése is könnyedén zajlott, minden rímpárnál megfejtették a vershez illőt és egy rímnél alkottak vers szövegéhez nem illő, de rímként megfelelő szót. (rímpár: oda-iskola, helyett: oda-áfonya). A következő feladat a szótag elhagyás volt. Ennél a feladatnál is könnyedén alkottak a versbe illő szavakat, ritka volt a téves válasz. A szavak kezdőhangjának megadása jelentette az első problémát. Ezt a feladatot nehezen értették meg, elvont fogalom volt számukra. A gyerekek válaszai nem minden esetben voltak a vers szövegéhez illeszkedők. Segítséget jelentett nekik, ha a vers hallgatása közben a megadott hangra figyelve koppintással kellett jelezniük megadott kezdőhangot. Ezt hiba nélkül végezték. A szótag-izolációt és szintézist hiba nélkül végezte minden gyerek az I csoportban. A beszédhang-izoláció és szintézis az utóteszt során is a legnehezebb feladatnak bizonyult a gyerekek számára. Az óvodapedagógussal a fejlesztés során segítséget jelentő „labdázással” (minden hangnál átdobtuk a másiknak a labdát) mutattuk be a feladatot a gyerekeknek. Egyénileg kevés sikerrel, csoportosan kevés hibával voltak képesek megoldani a feladatot. Elmondható, hogy a három hangból álló szavak szintézise illetve izolációja csoportosan sokkal könnyebbnek bizonyult a fejlesztő program végén, mint az előteszt alkalmával.

Az utóteszt eredményei a többségi csoportban

Az utóteszt feladatai ezúttal is a megszokott sorrendben követték egymást. A gyerekekkel bemutatkoztunk egymásnak „Manónyelven”. Az eddigiekben könnyen érthetőnek vélt versgyakorlat nehézségekbe ütközött, aminek az oka az volt, hogy a gyermekcsoport „hangzós játékként” ismerte a feladatot. A félreértés tisztázása után könnyedén vették az akadályt. A vers elmondása „Manónyelven” az iskoláskorúaknál illetve azoknál, akik ismerték a verset nem jelentett nehézséget. A rímpárokat két gyermek hamar megfejtette, mint később kiderült ismerték a verset. A szótag elhagyás során a válaszként megadott szavak között szerepeltek a vers szavai és a verstől független szavak illetve a szótó szempontjából pontatlan szavak is. A szavak kezdőhangjának megadása során, figyelmen kívül hagyták a vers szövegét. A vers hallgatása közben a megadott hangra figyelve koppintással kellett jelezniük megadott kezdőhangot, azonban ezt a tíz főből csak két gyermeknek sikerült pontosan elvégeznie. A szótag-izoláció és szintézis hiba nélkül végezte minden gyermek a csoportban. Az utolsó versgyakorlat, a beszédhang-izoláció és szintézis volt itt is a legnehezebb és legkevésbé sikeres feladat. Sok példa útján értette meg két gyermek a tíz főből.

A szegregált csoport eredményeinek összegzése

A szegregált csoport gyermekei, ahogy azt már említettem 2012 májusában elballagtak az konduktív óvodából, ennek következtében az utótesztre ennél a csoportnál nem került sor. Az utótesztet terveim szerint a fejlesztő program befejezése után néhány hónappal kívántam elvégezni. Ennek oka az volt, hogy azt kívántam bebizonyítani, a versgyakorlatok nem csak az óvodások emlékezetébe vésődik be, hanem maradandó tudást alapoz meg a fonológiai tudatosságuk bizonyos területein. Tehát így a szegregált csoport eredményeit az előteszt illetve a fejlesztő program során tapasztaltak alapján fogom összegezni.

Az előteszt során eltérő eredményeket tapasztaltunk a Sz és I csoportnál. A fejlesztés során, majdnem azonos sikereket értek el a két csoport gyermekei. A két csoportban hasonló volt a féléves vers anyag, egy alkalom kivételével megegyező versekkel történtek a versgyakorlatok. Ebből következtethetünk arra, hogy a megfelelően megválasztott versek segítettek az I és Sz csoport fejlődését a rímképzés és a szótag-izoláció és szintézis során. Ez a két terület érte el a legjelentősebb fejlődést az I csoportnál és mivel a Sz csoport hasonló eredményekkel végezte a 6 versgyakorlatot, arra a következtetésre juthatunk, hogy az

elvégzett utótesztben is hasonló eredményeket produkáltak volna, mint az I csoport. Ez az idő hiánya, a Sz csoport speciális élethelyzete és az utóteszt elmaradása miatt csak feltételezhető. A 15. táblázatban az előteszt és az utóteszt kimeneti és bemeneti szakaszainak számszerűsített adatait rögzítettem.

15. Táblázat: Az előteszt és az utóteszt bemeneti és kimeneti szakaszainak számszerűsített adatai

	Feladatok	Eredmények		
		Többségi n=13	Szegregált n=5	Integrált n=16
Előteszt	Bemutakozás	13	5	16
Utóteszt	Bemutakozás	9	-	9
Előteszt	Szavak magánhangzóinak hangoztatása:	13	5	16
Utóteszt	Szavak magánhangzóinak hangoztatása	9	-	9
Előteszt	Rímképzés:	13	5	12
Utóteszt	Rímképzés	9	-	9
Előteszt	Szótagelhagyás:	7	5	14
Utóteszt	Szótagelhagyás	9	-	9
Előteszt	Szavak kezdőhangjának megadása	7	5	16
Utóteszt	Szavak kezdőhangjának megadása	8	-	9
Előteszt	Szótag-izoláció és -szintézis:	7	5	16
Utóteszt	Szótag-izoláció és -szintézis:	8	-	9
Előteszt	Beszédhang izoláció és szintézis:	7	5	14
Utóteszt	Beszédhang izoláció és szintézis:	8	-	9

A versgyakorlatok alkalmazásának visszahatása a csoportban dolgozó szakemberekkel készített interjúk alapján

A kimeneti szakasz megkívánta, hogy megvizsgáljuk a fejlesztő program hatásait a csoportokban dolgozó szakembereken keresztül, ezért a fejlesztő program végeztével felkerestem az óvodapedagógusokat és konduktorokat azzal a céllal, hogy néhány kérdés segítségével egy átfogó véleményt kapjak a részükről a fejlesztő program hatásairól. Az interjú három témát ölel fel: a feladatok alkalmazásának gyakorisága a fonológiai tudatosságra irányulva, a csoportban végzett fejlesztő munka hasznossága és a gyermekversek fonológiai tudatosságot fejlesztő jellemzőire.

Az integrált csoport a havonta illetve ünnepkörhöz, évszakokhoz kötődően általában három-négy verset tanul. Az anyanyelvi játékok a tevékenységekbe ágyazottan illetve a holtidők kitöltése (várakozás közben) céljából jelennek meg a csoportban heti 1-2 alkalommal a délelőtti folyamatban.

A többségi óvoda csoportjában havi 1-2 verset tanulnak. Az anyanyelvi játékok közül célirányosan gyakorolják a magánhangzók differenciálását, a szókezdő beszédhanggal való szóalkotást, a szótag- izolációt. Ezeknek játékoknak köszönhető a csoport fonológiai tudatosságának bizonyos területein való kiemelkedő eredmények.

Egyértelműen hasznosnak találták a megkérdezettek, amit azzal indokoltak, hogy a gyerekek láthatóan élvezték a versgyakorlatokat, s bár az elején nem értették idővel világossá vált számukra az elvárás. A legnagyobb pozitívumként a megkérdezettek, a gyerekek új ismeretekkel való találkozását, a versek életkorhoz való illeszkedését és a fonológiai tudatossággal kapcsolatos ismeretek tudatosítását találták. Minden csoport pedagógusa a beszédhang-izolációt és szintézist tartotta a legkevésbé sikeres és érthető feladatnak az óvodások számára. A szótag-izoláció és szintézis, valamint a „Manónyelv” versgyakorlatot tartották a legsikeresebbnek, minden csoportban arról számoltak be, hogy a „Manónyelv”-et a gyerekek a mindennapjaik folyamán is előszeretettel és önszántukból is alkalmazták csoportban tanult versek elmondásakor a játékosága és titokzatossága miatt.

Az óvodapedagógusok és a konduktorok nem emeltek ki a fejlesztő programból verseket a célszerűség szempontjából. A vélemények arra utaltak, hogy a legmegfelelőbb a versgyakorlatok számára a ritmusos, szóképekben és rímben gazdag, egyenletes lüktetésű és témában gyermek közele, kevésbé elvont versek.

A kutatás további irányai

A fonológiai tudatosság kialakulás és fejlődése, mint ahogy a dolgozatomban is feltártam több tényezőt foglal magába. Bizonyos területei, mint például a felépítése és az összetevői illetve azok fejleszthetősége (Csépe, 2006; Jordanidisz, 2009; Goswami, 2002; Gillon, 2004;) már feltárássra kerültek. Munkám során a vers hatását vizsgáltam a fonológiai tudatosságra vonatkozóan. A beszédfejlődés lépcsőit figyelembe véve meglátásom szerint érdemes lenne a figyelem terjedelmét és tartósságát és annak fejlődését vizsgálni. Ezt azért tartanám fontosnak, mert magyarázatot adna arra a kérdésre, hogy milyen mértékben befolyásolja a figyelem terjedelmének a növekedése a gyermek feladat tudatát, memória kapacitásának fejlődését, és ezzel párhuzamosan a fonémák izolációjának, szintézisének eltévesztése során a koncentráltáguknak köszönhető hibajavítás és önellenőrzés sikerességét.

A kutatás pedagógiai jelentősége

A dolgozatom elején feltárt szakirodalmak a fonológiai tudatosság fejleszthetőségével, felépítésével illetve a vers gyermekekre gyakorolt hatásaival foglalkozik. A kutatásom ezt a két egymástól távol álló, azonban keresztezhető területet tárja fel. Ez a terület még feltérképezetlen. A már meglévő eredményeim is azt igazolják, hogy a fonológiai tudatosság fejlesztésére irányuló gyakorlatok és versek komplex hatást gyakorolnak a gyerekekre és játékos formában segítik a fonológiai tudatosságuk fejlődését.

A kutatás korlátai

A fejlesztő programban alacsony volt a mintaelemszám és kevés volt az alkalom az egyes csoportokban a gyakorlásra, ezért csak feltételezhető, de pontosan nem kitapintható eredményeket tudtunk kimutatni. A szélesebb feltáráshoz nagyobb elemszámban, több és gyakoribb alkalom esetében nyílik lehetőség.

Szakirodalom:

- Barbour, K., Keafer, K. és Scott, K. (2003): *Sounds of Speech. Phonological Processing activities*. NILD, Norfolk.
- Beney Zsuzsa (1980): Érzelem, játék, mágia. Gondolatok a gyermekköltészetről. *Jelenkor*, 1. sz. 61–68.
- Bradley, L., Bryant, P. E. (1985): *Rhyme and reason in reading and spelling*. Ann Arbor, The University of Michigan Press. Michigan.
- Clark, I. (1989): A gyermek nyelvi tudatossága. In: Kalmár Magda (szerk.): *Fejlődépszichológia. Szöveggyűjtemény II*. Tankönyvkiadó, Budapest. 255.; 236–258.
- Cole, M. és Cole R. (2005): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Cornwall, A. (1992): The relationship of phonological awareness, rapid naming, and verbal memory to severe reading and spelling disability. *Journal of Learning Disabilities*, 8, 532–538.
- Csépe Valéria (2006): *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Dewey, J. (1976) Pedagógia hitvallásom. In A nevelés jellege és folyamata. Budapest, Tankönyvkiadó
- D.L., Jorm, A.F., Maclean, R., Matthews, R. (1984). “Sources of Individual Differences in Reading Acquisition.” *Journal of Educational Psychology*, 76., 1309–1324.
- Engelbrecht, Arthur – Weigert, Hans (1999): *Hogyan akadályozzuk meg a tanulási akadályok kialakulását? Avagy: Nem jelenthet akadályt a tanulási akadály! BGGYTF*, Budapest.
- Gereben Ferenc (2007): *A fejlődési diszfázia és diszlexia tünetegyüttesének szerepe az iskolai pályafutás alakulásában három eset gyógypedagógiai pszichodiagnosztikai vizsgálatának tükrében*. Fogyatékos Gyermek, Tanulók Felzárkóztatásáért Országos Közalapítvány, Budapest
- Gillon, G. (2004): *Phonological awareness: From research to practice*. New York: The Guilford Press.
- Gleitman, L.R. and Rozin, P. (1977): The structure and acquisition of reading: 1. Relations between orthographies and the structure of language. In A. S. Reber and D. Scarborough (eds.), *Towards a psychology of reading*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum. 1977.
- Goswami, U. (2002): Phonology, reading development, and dyslexia: A cross-linguistic perspective. *Annals of Dyslexia*, 52. 1. sz. 139–163.
- Gyarmathy É. (2007) *Diszlexia. Specifikus tanítási zavar*. (Dyslexia. Specific Teaching Difficulties) Lélekben Otthon Kiadó, Budapest.
- Hankiss Elemér (1985): *Társadalmak és diagnózisok* 157. o. Budapest, Magvető Kiadó
- Jacobson, R. (1977): *Hang- jel-vers*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1969.
- Jordanisz Ágnes (2009): A fonológiai tudatosság fejlődése az olvasástanulás időszakában <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=222> A letöltés ideje: 2011. december 20.
- Kálmán, L., (1996.): „Strong compositionality”. In: P. Dekker and M. Stokhof (eds.), *Proceedings of the 10th Amsterdam Colloquium*, pp. 465–478. ITLI, University of Amsterdam, Amsterdam
- Lengyel Zsolt (1981): *A gyermeknyelv*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Liebermann, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W., és Carter, B. (1974): Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18. 201–212.
- Ligeti R. (1986), *Az írástanulás pszichológiája*, Tankönyvkiadó, Budapest
- Lőrök József (2006): A gyermeki fonológiai tudatosság megismeréséről. *Beszédgyógyítás*, 2. sz. 32–60. <http://www.beszed.hu/repository/2124.pdf> A letöltés ideje: 2012. 11.11.

- Makai Éva(1994): Az élmény alapú tanulásról
- Mérei, Ferenc (1998). Az együttes élmény. In: Erős Ferenc (szerk.): *Megismerés, előítélet, identitás*. Új Mandátum Könyvkiadó – Wesley János Lelkészképző Főiskola, Budapest, 65–80.
- Mandátum Könyvkiadó – Wesley János Lelkészképző Főiskola, Budapest, 65–80.
- Montessori, M. (1995): *A gyermek felfedezése*, Budapest, Herder
- Mérei Ferencné (1970): A megkésett beszédfejlődés In: Kovács Emőke (szerk.): *Logopédiai jegyzet I.* Budapest.
- Nicholson, K. (2001): *Y-chromosomal diversity in Europe is clinal and influenced primarily by geography, rather than by language*, Department of Genetics, University of Leicester, Leicester
- Pléh Csaba, Kas Bence és Lukács Ágnes (2008): *A nyelvi fejlődés zavarai*. In: Kállai János Bence (szerk.): *Bevezetés a neuropszichológiába*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Pléh Csaba (2003), Kritikus periódus a nyelv elsajátításában. In: *A természet és a lélek*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Piaget, J. (1967): *A gyermek logikájától az ifjú logikáig : A formális műveleti struktúrák kialakulása*. Budapest : Akadémiai Kiadó, Budapest. 335.
- Snowling (1980): Development of grapheme- phoneme correspondence in normal and dyslexic readers. **29.** *Journal of Experimental Child Psychology* 294-305.
- Spoehr, K. T. (1978): Phonological encoding in visual word recognition. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, **17**. 127–142.
- Spoehr, K. T. (1989): A szófelismerés beszédben és olvasásnál: A nyelvi feldolgozás egységes elmélete felé. In: Pléh Csba (szerk.): *A beszédmegértés és a beszédprodukció pszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest. 174–220.
- Steiner, R.: Steiner, Rudolf: A gyermek egészséges fejlődése. Genius Magyar Waldorf Szövetség
- Vigotszkij, L. Sz. (1971): *Gondolkodás és beszéd*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Weöres Sándor (1986): A vers születése. Meditáció és vallomás. Baranya Megyei Könyvtár, Pécs.

Függelék

Jegyzőkönyvek

1. sz. függelék: A Dolgozzatok legények című mondókán elért eredmények

Manónyelv	Szegregált csoport	Integrált csoport
A vers címe	Dolgozzatok legények (mondóka)	Dolgozzatok legények (mondóka)
Dátum	2012. 02. 24.	2012. 02. 21.
Tapasztalat	Nem ismerték ezt az anyanyelvi játékot, de hamar megértették a lényegét. Először bemutatkoztunk egymásnak, majd mindenki elmondta Manónyelven, hogy mi a kedvenc játéka. Ezt követte az ismert vers elmondása önállóan Manónyelven. A verset nem kellett feleleveníteni, mivel minden nap használják. A jól rögzült, dallamos szövegnek köszönhetően hibátlanul használták a mondóka során a Manónyelvet. Az egyetlen nehézséget az „o „és „a” hang pontatlan képzése volt.	Ismerték a mondókát és a játékot is. A mondóka felelevenítése nélkül, hibátlanul mondták el. Könnyedén alkalmazták ismeretlen szövegnél is a Manónyelvet. Ki tudták találni egymás kedvenc játékait, illetve az óvodapedagógusok vagy az általam mondott rögtönzött mondatokat is.

2. sz. függelék: A szótag izoláció és szintézissel végzett versgyakorlatok eredményei

Szótag izoláció és szintézis	Szegregált csoport	Integrált csoport
A vers címe	Orbán Ottó: Krokodil	Zelk Zoltán: Jó, hogy látlak hóvirág
Dátum	2012. 03.08.	2012.03.12.
Tapasztalat	Elsőre nem értették a feladatot. Mozgással segítettem a megértést, annyit tapsoltam, ahogy szótag van egy szóban, ahányszor kinyitja a robot a száját. Így lett ez a feladat a gyerekek körében a „Robotnyelv”. Ismerték a verset, ez megkönnyítette a feladatot. A hibák gyakorisága a figyelem elterelődésével volt arányos. A 3-nál több szótagú szavak esetén a szótagszámhoz képest eggyel több vagy kevesebb taps volt a jellemző. A hibákat ismétléssel javítottuk. A vers szótagolva való elismétlése után nem volt hiba a feladat megoldásában.	Elmondtuk együtt az ismert verset, ezt követően bemutattam nekik szótagolva. A bemutatás után elmondtuk együtt szótagolva a verset. A hibák okai a pontatlan szöveg tudás és a figyelem elterelődése volt. A hibákat ismétléssel javítottuk közösen, majd a hibázó gyerekek is meg kellett ismételnie helyesen a szótagolást, a többiek mintájára. A szótagolást két féle képen szemléltettem. Az egyik módszer a már említett Robotnyelv volt, amit nagyon élveztek a gyerekek. Hasonlóan, mint a másik csoport gyermekei, a szegregált csoport is eggyel többet, illetve kevesebbet tapsoltak a szótagszámokhoz képest. A másik módszernél építőt kockákkal szemléltettük a szótagokat. A hosszú mindig a szót jelképezte, az apró kockák a szótagokat. Ahány kocka ráfért, annyi szótagból állt a szó.

3. sz. függelék: A szótag-izoláció és szintézissel végzett versgyakorlatok eredményei

Szótag izoláció és szintézis	Szegregált csoport	Integrált csoport
A vers címe	Zelk Zoltán: Gólya, gólya	Zelk Zoltán: Jó, hogy látlak hóvirág
Dátum	2012.03.22.	2012. 03.19.
Tapasztalat	Elmondtam az általuk ismert verset szótagolva, amit fel kellett ismerniük. Ezután nekik kellett elmondaniuk szótagolva. A szótag izolációt kísérő taps az pontatlan volt, de maga a szótagizolálás hibátlanul sikerült. Szótagoltak önállóan, együtt és versszakról versszakig haladva is. Hiba nélküli volt a szótagolás, a kísérő taps számában volt néha eltérés.	Elmondtam az általuk ismert, és az előző foglalkozás által használt verset szótagolva, amit fel kellett ismerniük. Elmondtuk együtt tapssal szótagokra bontva, a vers utolsó sorát már nem szótagolva, hanem automatikusan a szavakat egyben kimondva mondták el. Nevekkkel, szavakkal játszottunk ezután. A gyerekeknek kellett az adott szót egybe mondania, vagy szótagokra izolálnia. A sorakozó is ezzel a módszerrel zajlott. az a gyerek, aki felismerte a szótagolt nevét, már álhatott is a sorba. Itt hibákat a figyelmetlenség, esetleg a hangzavar okozta.

4. sz. függelék: A rímképzéssel végzett versgyakorlatok eredményei

Rímképzés	Szegregált csoport	Integrált csoport
Dátum	2012. 03. 22.	2012. 03.16.
A vers címe	Weöres Sándor: Éren – nádon	Weöres Sándor: Éren – nádon Weöres Sándor: Égi csikón léptet a nyár
Tapasztalat	A vers ismeretlen volt számukra. Ezzel az volt a célom, hogy ne emlékezetből mondják meg a rímpárokat, hanem ők találjanak ki újakat, lehetőség szerint próbáljanak a szövegkörnyezethez igazodni. A rímképzés sikeres volt. A feladat szemléltetése képen a gyerekek neveit szedtük rímbe. Ez a játék megalapozta a jó hangulatot és tovább fenntartotta a figyelmüket, mivel a saját nevükről volt szó	Ezeket a verseket nem ismerte a csoport, ennek is az volt a célja, hogy a rímeket ne emlékezetből alkossák meg. Az első verset bemutattam, a másodikat nem. Az első vers rímeit tökéletesen eltalálták és alkottak új rímpárokat is. A második verset nem mutattam be, így itt önállóan kellett rímeket kitalálniuk. Az önálló munka nehezebbnek bizonyult, így először a gyerekek neveit rímbe szedve adtunk példát. Miután a nevek rímbe szedése zökkenőmentesen sikerült, tértünk át a második versre. Az önálló munka során a rímek nem kapcsolódtak a szövegkörnyezethez, a hangzásban nagyjából odaillő szavakat mondták megoldásként.

5. sz. függelék: A rímképzéssel végzett versgyakorlatok eredményei

Rímképzés	Szegregált csoport	Integrált csoport
A vers címe	Nagy Bandó András: Tavaszodik	Nagy Bandó András: Tavaszodik
Dátum	2012. 05. 09.	2012. 05. 07.
Tapasztalat	Az év vége felé közeledbe egyre jobban kirajzolódott, hogy melyik gyerek a legkreatívabb, legtájékozottabb, legprecízebb, legmegfontoltabb. Az gyerekek könnyen megértették a feladatot, mivel már nem volt számukra ismeretlen. A figyelmetlenség miatt azonban arra is volt példa, hogy nem rímeket találtak ki, hanem az sorokat szavait ismételték mechanikusan. A figyelmüket egyértelműen az tartotta fenn tartósan, amikor a saját nevükkel, illetve általuk eszközbe jutó szóval kellett rímelő mondatot alkotniuk. (pl.: Bori, lábán van a kori. Kata, a hajgumid mindig laza. Ahol ugrál a kis nyuszi, ott repked majd sok kis puszi.)	Az év vége felé közeledve egyre könnyebbé vált a rímek képzése, de még mindig nehézséget jelentett, hogy a szövegkörnyezethez is illeszkedő rímeket alkossanak. Ezzel szemben a nevekkal, általuk kitalált szavakkal egyre könnyebben alkottak rímeket. (pl.: Mici, nem is vagy te kicsi. Piros, átmenni tilos.)

7. sz. függelék: A szótagelhagyással végzett versgyakorlatok eredményei

Szótagelhagyás	Szegregált csoport	Integrált csoport
Dátum	2012. 04.05.	2012. 04. 09.
A vers címe	Kacsászató	Kacsászató
Tapasztalat	A vers ismert volt, a gyerekek szinte már megtanulták általam. A vers szavaiból emeltem ki a szavakat és adtam meg az első szótagot. A vers szövegkörnyezete nyújtott segítséget, ahhoz, hogy mi lesz a helyes megoldás. Többször figyelmeztetni kellett őket arra, hogy ne hagyják figyelmen kívül a verset. Ezt követte a szabad asszociáció, amely során már nem volt fontos, hogy az újonnan kitalált szó illeszkedjen a versbe. Ez a feladat nagyon sok jó megoldással zárult és mivel nem kellett semmihez igazodni könnyebbnek is bizonyult. Jellemző volt, hogy nem tartották be a szótag határokat, de sokkal kevesebbszer fordult elő ez a probléma, mint a középsős korcsoportú külső csoportban. Inkább jellemző volt, hogy a hasonló hangzású szótagokat cserélték fel. Például: „tő” kezdő szótagból lett tulipán, tudós.	A vers az előző játékokból már ismert volt. A vers szavaiból emeltem ki a szavakat és adtam meg az első szótagot. A belső csoportéhoz hasonló eredményeket tapasztaltam, tehát a szövegkörnyezetbe beleillő szavakat nehezebb volt megalkotniuk, mint amikor szabadon találhattak ki szavakat a megadott első szótaghoz. Jellemző volt, hogy nem tartották be még mindig a szótaghatárokat, ahogy az elő teszt során se. Például: „vi” kezdő szótagra: vidra, vissza, villany.

8. sz. függelék: A szókezdő beszédhang megadásával végzett versgyakorlatok eredményei

Szókezdő hang	Szegregált csoport	Integrált csoport
A vers címe	Nagy Bandó András: Ahol élek	Nagy Bandó András: Ahol élek
Dátum	2012. 04.19.	2012.04.16.
Tapasztalat	Az elő teszthez hasonlóak voltak a tapasztalatok. A verstől függetlenül találtak ki szavakat a megadott kezdő hanggal. A vers többszöri megismétlése során a szókezdő hang hívóképként szolgált, így könnyebben fel tudták idézni a verset.	

9. sz. függelék: A beszédhang szintézis és izoláció versgyakorlatok eredményei

Beszédhang szintézis és izoláció	Szegregált csoport	Integrált csoport
A vers címe	Weöres Sándor: Ha a világ rigó lenne	Weöres Sándor: Ha a világ rigó lenne
Dátum	2012. 04. 26.	2012. 04. 23.
Tapasztalat	A vers ismeretlen, a tapasztalatok hasonlóak a két csoportnál. A verset először bemutattam, elmondtam az első versszak első sorának szavait hangokra bontva. Feszülten figyeltek, érdekesnek találták, de nem értették a feladat lényegét. Az elő teszt eredményeihez hasonlóan most is 2-3 hangból álló szavakat voltak képesek szintetizálni. (pl.: h-a, d-e, r-i-g-ó) A hosszabb szavak esetében az első értelmesnek tűnő részt mondták megoldásként. (pl.: sz-é-p-e-n szép)	