

Pécsi Tudományegyetem

Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar

Gyógypedagógia BA

Nappali tagozat

**EGYNYELVŰEK ÉS KÉTNYELVŰEK VIZUÁLIS TÉVESZTÉSEI AZ OLVASÁS
FOLYAMATÁBAN**

Témavezető:

Dr. Györkő Enikő

Egyetemi docens

Készítette :

Antal Nikoletta

2022. október.30.

Tartalomjegyzék:

1. Bevezetés	2
2. Elméleti háttér	4
2.1 Anyanyelvfejlődését magyarázó elméleti keretek	4
2.2 A nyelvfejlődés.....	6
2.3 Kétnyelvűség.....	9
2.3.1 A neurális rendszer kétnyelvűek esetén	10
2.3.2 Kétnyelvűség fejlődése	11
2.3.3 Kétnyelvű mentális lexikon	12
2.4 Az olvasás fejlődése.....	13
2.4.1 Olvasás fejlődése és tanulása	13
2.4.1 Az olvasás és a neurális rendszer kapcsolata	14
2.4.2 Olvasástanulási zavarok.....	15
2.5 Vizuális képesség és a fejlődési sajátossága	16
2.6 A vizsgálat hipotézise	18
3. A vizsgálat	19
2.1 Vizsgálati minta.....	19
3.2 Módszer	20
2.2 A vizsgálat feladatai, mérőeszközei.....	20
3. Eredmények.....	23
5. Következtetések	26
6. Irodalomjegyzék:	28
7. Ábrajegyzék és táblajegyzék:	32
8. Mellékletek:	33

„A kétnyelvűség alázatra tanít, rádöbbsent, hogy nemcsak egy idegen nyelvet, de anyanyelvünket sem ismerhetjük tökéletesen.” – Thinsz Géza

1. Bevezetés

Születésünktől kezdve folyamatosan tanulunk, alkalmazkodunk a világhoz. A gyermek személyiségfejlődésében kitüntetett helye van az utánzásnak. A csecsemő 8-9 hónaposan kezd el utánozni, de ez még igen kezdetleges formában történik, mert a csecsemő csak olyan cselekvéseket tud utánozni, olyan mozdulatot, gesztusokat tud átvenni, amiket már ismer, és csak akkor tud utánozni, ha közvetlenül követheti a modell mozdulatait (Ranschburg, 1998) (1). Amint a gyermek elkezd 8-9 hónaposan hangokat kiadni, onnantól kezdve robbanásszerűen kezd el utánozni a hallott hangokat, amelyeket később már szavakká alakít, melyekből az idő előrehaladtával mondatokat alkot. A tipikus gyermekeknél a beszédfejlődés meghatározott fázisokban megy végbe, ám bizonyos határokon belül eltérhetnek a fejlődések, hiszen mindenkit a saját idegrendszeri érettségéhez kell mérnünk, a legfontosabb, hogy a beszédfejlődési sorrend nem bontható meg, ha sorrend megbomlik, akkor atipikus fejlődés megy végbe, amely megnehezíti az anyanyelv elsajátítását. Mindenki úgy születik, hogy a világ összes nyelvének a hangkülönbségeit meg tudja különböztetni, viszont ez a velünk született tudás hamar elkopik. Csecsemő már az anyanyelv elsajátítása előtt már meg tudja különböztetni anyanyelve hanglejtéseit, hangjait mielőtt abba a beszéd korszakába érkezne (Kenesei, 2016). A percepció bázis, segítségével egy idegen környezetben a gyermek képes kiszűrni az anyanyelvét és megérteni azt (Gósy, 2005). „Anyanyelvnek az a nyelv is nevezhető, amelyet elsőként sajátítottunk el, illetve amelyen az első tartós kommunikáció kiépült” (Göncz 2004: 29).

Az ember által beszélt vagy írott nyelvek először a legalacsonyabb jelentéssel nem bíró egységből keletkeznek, mégpedig a hangokból, ez után nagyobb jelentéssel rendelkező egységgé, szavakká kapcsolódnak össze, így értelmet nyernek a hangok és a betűk, és a szavakból szókapcsolatok jönnek létre, így épülnek fel a mondataink. Mondatainkkal képesek vagyunk összetetten kommunikálni, mondanivalónkat beszédben vagy írásban tudjuk elmondani a fogadó számára. A 21 században az emberek inkább írásban kommunikálnak egymással az internet segítségével. Ahhoz, hogy megértsük azt, nem csak beszélni kell megtanulni, hanem írni és olvasni is. Tipikusan fejlődő gyermekek képesek az iskoláskor előtt eljutni a fonológiai tudatosság első szintjére.

A fonématudatosság második szintje az olvasástanulás (Csépe, Tóth 2008). Az olvasás nagyon összetett gondolkodási művelet, amelynek két legfontosabb tényezője az auditív és a vizuális észlelési folyamat. A vizuális adaptáció az agykéregben történik, és amint ez a feldolgozás megtörténik, produktumként jelenik meg. A vizuális percepciónak nagy szerepe van az olvasástanulásban, a betűk azonosításában, szerkezeti, és elemi felismerésében. A tanuló keverni fogja a betűket az azt jelenti, hogy nem megfelelő az analízis-szintézis készsége. Az alak-háttér felismerésének képessége fontos szerepet játszik az olvasásban. Ha a téri észlelésben bizonytalan a gyermek akkor nem látja a leírt szimbólumokat, amelyek önmagukhoz vagy egy másik tárgynak a helyes irányában vannak (Vinnai 2019).

Kétnyelvűként fontosnak tartom, hogy minél jobban megismerjük a nyelvfejlődésünket, azon belül is leginkább az anyanyelvünk fejlődését, illetve azt, hogy hogyan tanulunk meg akár már háromévesen alkalmazkodni egy olyan környezethez, amelyikben nem csak az anyanyelvünkön beszélnek hozzánk, hanem egy másik nyelven és ezt, milyen módon vagyunk képesek a későbbiekben egy ugyan ilyen közegben magasabb fokon elsajátítani az adott nyelvet.

Ma Magyarországon több, mint 15 000 fő az, aki a horvát kisebbséghez tartozik. Ahogy minden országban, úgy Horvátországban is régióként vannak nyelvjárások, ezek a nyelvjárások Magyarországon is elterjedtek régióként ezek a štokavsko, kajkavsko, čakavsko nyelvjárások. Az irodalmi horvátban štokavsko nyelvjárást használják, ezt tanítják a magyarországi horvát iskolákban is. Annyira eltérőek a nyelvjárások, hogy van, amit nem értenek meg egymás között sem itthon a beszélők, ha két külön régióból származnak, leginkább ez olyan helyzetekben figyelhető meg, amikor egy horvát nemzetiségi faluból bekerül a serdülő valamelyik nemzetiségi gimnáziumba, ami Pécsen vagy Budapesten található meg. Lehet, az irodalmi nyelven nem ismeri a kifejezést, viszont a régióban beszélt horvát nyelven, pedig igen. Fontos kiemelni, hogy úgy mondván, keverten beszélnek azok, akik vidékről származnak, hiszen nekik nincs olyan nagy szókincsük a horvát nyelvből, ezért találkozhatunk olyan beszélőkkel, akik horvátul kezd el beszélni, majd egy rövid időre magyarra váltanak, aztán megint horvátra (a nagymamám 91 évesen még a mai napig így beszél, hogy ha nem tudja a kifejezést magyarul elmondja horvátul). Horvátországban a hétköznapi beszélgetésekben megfigyelhető az, hogy a fiatalok az irodalmi nyelven beszélnek, viszont a szleng nyelvben használt szavak leginkább az adott régió nyelvegységéhez tartoznak.

Dolgozatomban arra keresem a válaszokat, hogy mekkora kihívás gyerekként az iskolában elsajátítani még egy nyelvet, amit kellő szorgalommal akár anyanyelvi szinten is képesek lesznek használni, melyek azok a vizuális hibák, amelyeket olvasáskor követnek el, szövegértésük harmadik negyedik osztályra mennyire fejlődik egyszerre mind a kettő nyelven. Célom elérése érdekében magyarul és horvátul is felvettem az úgynevezett „Olvasási lapot” és a DVTP3-at melyhez leginkább csak külföldi szakirodalmat tudtam felhasználni. Kutatási témám az egynyelvűség és a kétnyelvűség vizuális tévesztései az olvasásnál, mindez mellett szövegértési feladatokat is csináltattam a gyerekekkel. A dolgozatom felépítésének az elméleti háttér részében hét alfejezetből fog állni, majd utána következnek az eredmények, hogy valóban helyt áll-e a hipotézisem vagy sem. A dolgozatomat azért gondolom hiánypótlónak a tudományos világban, mert nagyon keveset tudunk a kétnyelvűségről, főleg olyan kutatásokból van kevés, amely harmadikos, negyedikes gyerekek fejlődéséről van szó, ráadásul amelyben az olvasási és szövegértési folyamatukat vizsgálják.

2. Elméleti háttér

2.1 Anyanyelvfejlődését magyarázó elméleti keretek

Alapvetően két megközelítése ismert az anyanyelvfejlődésnek az empirista és a racionalista felfogásban körvonalazódik. A két elmélet ellentétes annak tekintetében, hogy a gyermek nyelvi valóban ismeretekkel jön-e a világra, vagy pedig milyen szerepet tölt be a tapasztalat és a nyelvi input esetében. John Locke, 17. századi filozófus szerint a tudatunk üres, amikor világra jövünk, a nyelvtudást tapasztalatszerzés révén lehet elsajátítani, ezt hívjuk empirista felfogásnak (Gósy 2005; Krepsz 2021). Platón, Arisztotelész és Descartes szerint a gyermek már születésekor rendelkezik valamilyen tudással, így részben genetikailag kódolt lehet az anyanyelv-elsajátítás (Krepsz 2021). Chomsky később ezt belső mentális mechanizmusnak nevezi: szerinte a születés után a nyelvi input csak feléleszti a már meglévő ismereteket (Krepsz 2021). A 20. századi behaviorista elmélet szerint a gyermek passzív elszenvedő (Skinner 1957; Krepsz 2021). A behaviorista elv alapján az utánzás a központi mechanizmusa a nyelvtanulásnak, amelyet a gyermek a környezetétől tanul el; megismétli a hallott szót, majd a környezete kijavítja, s így vezeti rá a helyes nyelvtani szerkezetre (Gósy

2005; Krepsz 2021). Klasszikus felfogás grammatikát állította középpontba, amíg a behaviorista a szókincset (Pléh, 2006; Krepsz 2021).

Az utánzás a gyermeknyelv fejlődésében megkérdőjelezhetetlen volt, hiszen a gyerekek a saját környezetének a nyelvét sajátítja el. Az utánzás szerepe a kisgyermekkor nyelvfejlődésben tagadhatatlan, viszont cáfolható (Leonard et al., 1983 ; Krepsz 2021). Négy kritikai tézisre lehet felosztani a nyelvelsajátítást: Az első kritikai szempont a gyermeknyelvben túl sok túláltalánosítható szavak jelennek meg, ezek nem származhatnak a környezettől, ezért kritizálható az utánzásról való megállapítások. Második kritikai vélemény: A gyerekek nem mindig képesek a felnőttek általi nyelvszerkezetek használatára. Kutatások bizonyították, hogy még fiataalkorban sem tudunk összetett nyelvi formákat visszamondani mint, az alárendelő-mellérendelő mondattani szerkezetek, még akkor sem, ha ismerjük a jelentésüket. Harmadik kritikai tézis: ahhoz, hogy a gyermek képes legyen megtanulni anyanyelvét kellőképpen, sokkal tovább kellene ennek az elsajátítási időszaknak tartania. Negyedik kritikai megállapítás: A felnőttnyelvet meghatározott felépítésű információk alkotják, amelyek nem véges számúak (Dominey, Dodane, 2004 ; Krepsz 2021). Bloom (et al., 1975) szerint az a lényeges kérdés, hogy mit, mikor és miért utánoznak a gyerekek (Krepsz 2021). Kísérletükben megállapították, hogy a gyerekek azokat az elemeket ismétlik, amelyeket képesek voltak elsajátítani. A kutatások valószínűsítették, hogy spontán közeledéseknél a gyerekek az elhangzott elemeket ismételték, az utánzás folyamata segítségével újabb információkkal lehetünk gazdagabbak, olyan téren, hogy a gyermek jelen pillanatban hol tart az anyanyelv fejlődésénél, és akusztikai szempontból is, hogy éppen a beszédhangok tanulásának melyik szakaszában tart (Bloom et al., 1975 ; Krepsz 2021).

Piaget (1954) kognitív alapú konstrukcionista elmélete szerint a gyermek saját maga számára hozza létre a nyelvet (Krepsz 2021). A nyelvelsajátítás vizsgálatánál fontos figyelembe venni a gyermek intellektuális képességeit is, hiszen a kogníció, mint forrás jelenik meg a nyelvtanulás szempontjából (Pléh, 2006; Krepsz 2021). Nyelvtani szerkezetek kialakulása csak akkor tapasztalható a gyermek közléseiben, ha már képes a mentálisan reprezentálni ezeket, amihez a logikai összefüggések megértése mellett intellektuális képesség is kell. Az anyanyelv elsajátítása során minőségi és mennyiségi fejlődés látható a gyermeknél, fonetikai, fonológiai, morfológiai, szintaktikai, szemantikai szinteknél, amely az első hangadásoktól kezdve kezd kialakulni a gyermekben és a kora előre haladtával ezek a szintek szépen lassan elkezdnek egymásra épülni (Gósy 2005; Lukács 2006; Krepsz 2021).

2.2 A nyelvfejlődés

Az állati kommunikációs rendszer sokkal egyszerűbb, mint az emberi nyelv rendszere. Az emberi nyelv kettős tagolású hierarchikus rendszerben épül fel. A kétszintű hierarchikus felépítés lehetővé teszi, hogy végtelen számú komponens, hang és több százezer szó segítségével, emberi nyelven gondolatokat tudjunk elmondani. Az emberi nyelvvel képesek vagyunk bármit kifejezni: vágyakat, múltbeli eseményeket, nevén tudjuk nevezni a dolgokat. A beszéd kezdettől fogva társas cselekvés, a kapcsolatteremtés eszköze, ezzel túlmutatva az állatok közötti kommunikáción, mely leginkább érdekalapú, mint például élelemszerzés, párválasztás, viaskodás egymás felett. (Pléh, Lukács, 2014)

Az úgynevezett agyi lokalizációs szerint egy adott agyi kérgi terület illetékes bizonyos képességekért, mint látás, beszéd, hallás. Az agyunk működését két agyféltekénk befolyásolja, mindkét agyféltekénk az ellentétes oldali mozgásunkat irányítja és az ellenkező testfélből érkező szenzoros információkat dolgozza fel. A két féltekének sajátos szerebe van olyan szempontból, hogy a mentális funkciókban az egyik félteke „dominánsabb”, mint a másik (Crystal, 2003). Jobb kezesek esetében a bal oldali agyfélteke a dominánsabb ez teszi lehetővé, hogy a szintaktikai és nyelvtani szabályokat megtanuljuk és megértsük, míg a nem domináns félteke felelős a nyelv ritmusának, „zenéjének” a megértéséhez (Fallon, 2020).

A nyelvfejlődés során a világ összes gyermeke földrajzi helyétől függetlenül azonos életkorban válnak nyelvhasználóvá. Tipikus fejlődés esetében a gyermekek hároméves korukra általában megtudják fogalmazni azt, amit szeretnének, amit éreznek. A nyelvelsajátítás szempontjából nem releváns az, hogy milyen kulturális háttér van a gyermeknek hiszen a hároméves kor az, amikor önálló nyelvhasználó lesz, ez által ki lehet jelteni, hogy egyik nyelv sem élvez elsőbbséget nyelvelsajátítás szempontjából (Schnell, 2019). Kutatások kimutatták, hogy az újszülöttek három hónapos korukig, emberi és majom hangokat is egyformán hallgatják, ez által kimutatták azt, hogy nem csak anyanyelvüket tudják megkülönböztetni másik idegen nyelvtől, hanem két eltérő fajtól való nyelvet is, amely ritmusukban eltérnek egymástól (Ramus et al., 2000; Pléh 2021).

Az anyaméhben folyamatosan mindenféle inger éri a magzatot; felismeri az édesanya hangját és olyan mozgásokat végez, amelyek a hangadáshoz szükségesek lesznek, ez már egy „veleszületett” nyelvi tapasztalat. Az anya szövetei elvezetik az édesanya beszédéből a vibrációkat, mely a gyermek számára taktilis ingerként lesz jelen, miután a hang a szöveteken

át a magzatvízen keresztül jut el a magzathoz, így az alacsony frekvencián átszűrődő szavakat nem tudja észlelni, csak a hangokat. A magzat már ekkor érzékeli a ritmikát, és kiemeli az adott hangokat, amelyekre később emlékezni fog, és ezek pozitív hatással lesznek a fejlődésére. A legelső hangadások már a sírással létrejönnek, így próbálnak a külvilággal kommunikálni az újszülöttek. (Pléh 2021)

A hangadásokon kívül a kommunikáció szempontjából a szemkontaktus jelenléte nagyon fontos már csecsemőkorban is, azzal tudjuk érzékelni azt, hogy az újszülött figyel ránk, és szeretne velünk kapcsolatot teremteni. A csecsemőt már az első hetekben érdekli az emberi arc formája, mintázata, az érzelmek, a mimikák. Folyamatosan keresik a szemkontaktust, hiszen a későbbi fejlődés szempontjából ez nagyon fontos. Az édesanyja hangját kedveli a legjobban. A csecsemő több fajta állapotjelző hangadásra képes, ami reflexes hangadásnak nevezünk, másképpen sírnak, ha unatkoznak, éhesek, és szomorúak ezzel az adott érzelmi és testi állapotukat szeretnék kifejezni. A sírás az első lépése a nyelvfejlődésnek. Ebben a korban a hangkiadásoknak nincsen nyelvspecifikus jelentősége, viszont már két csoportra oszthatjuk az újszülött hangadásait: az első csoport, ahol nem összehasonlítható hangjelenségeket ad ki például amikor köhög, tüsszent, a második kategória pedig amikor a közérzetüket fejezik ki sírással. Az újszülött már kéthetes korában képes az emberi beszédhangot más emberi hang megnyilvánulástól megkülönböztetni. (Tancz 2011)

A spontán gögicsélés már egy hónapos korban meg is jelenhet, a mozgás öröme, a környezet, emberek hangjai mind arra motiválják, hogy folytassa a hangadást. A hatodik hétben megjelenik az úgynevezett szociális mosoly, amellyel a gyermek elkezd kommunikálni, és fent is tudja azt tartani (2). A fejlődésük során először magánhangzókat ejtenek ki, leginkább az „a” -ra, „e” -re, „u” -ra hasonló hangokat adnak ki, valamint mássalhangzószerű torokhangokat is. Minden esetben elmondható, hogy a nyelvi megértés előbb jelentkezik, mint a nyelvi produkció (3.). A gagyogás olyan hangadás, amelyben a csecsemő már képes mássalhangzókat és magánhangzókat kombinálni és azokat kiejteni. A gagyogás három fajtáját különböztetjük meg: az első szinten az úgynevezett kettőzött gagyogást tapasztaljuk, itt két önálló hangot utánoz mint, például bababa. Második szinten kevert gagyogás jellemző, ezek már eltérő szótagokból állnak, például bede. A harmadik szint a párbeszédszerű gagyogás, itt az édesanyjával, édesapjával párbeszédszerű gagyogást végeznek együtt (4). A beszédtanuláshoz fontos, hogy ne sérüljön a központi idegrendszere a gyermeknek, mert az agyunk ott dolgozza fel a hangmintákat. A csecsemő a könnyebben ejthető hangokat sajátítja el, a beszédtanulás alapja nem más, mint az ismétlés (5). A gyermek fél éves korára bővülni fog a hangok

repertoárja, az első életév második felében a gügyögés lesz jellemző a csecsemőknél. Ebben a korszakban már megjelennek mássalhangzó-magánhangzó-mássalhangzó-magánhangzó hangmintázatok (például babababa, papapa, mamama) (Schnell 2019). Itt láthatjuk, hogy adott szótagokat dupláznak. Ezek a szótagok a gyökerei annak, hogy egy éves kor körül megjelenjenek a szavak. 10-11 hónaposan már kombinálja a szótagokat. Ahogyan közeledik az egyéves kor felé, olyan hangsorokat, szótagokat használ, melyek már létező szavakhoz hasonlítanak. Egy gyermek akkor tud használni egy szót, ha tudja is, mit jelent, és konkrétan tárgyra, személyre vonatkoztatja a hangsort (Schnell 2019).

Az egyszavas kijelentéseket holofrázisoknak nevezzük, jelentésük szituációfüggő, ejtési változataik vannak, melyeket a gyermek más-más helyzetben használ. Másféléves kortól megjelennek a kétszavas mondatok, kezdetben nyelvtanilag még formálatlanul, ragok nélkül. A gyermek a morfémák, és szavak segítségével alkot mondatokat, amik persze nyelvtani szempontból helytelenek, de ez nagyon fontos a nyelvtanulásban az úgynevezett telegrafikus beszéd (Tancz távirati beszédnek nevezte el). A szókincse kibővül és egyre pontosabbá válik, a közlés teljes tartalmának azonosításához már nem feltétlenül szükséges az összes elem dekódolása. A gyermek már kevesebb elemből is valószínűsíti a jelentést (Bloom 1994). (Tancz 2011)

Óvodáskorban robbanásszerűen megnő a gyermek beszédének aktivitása, ezt a fejlődést leginkább az új környezet, illetve az új társas kapcsolatok és a sok kommunikációs helyzet hozza létre. A gyermek fejlődését még elősegíti a szociabilitás a közösséghez való alkalmazkodás: -, a játékban előtér a versengés és az együttműködés, illetve a valóság felé fordulás ezek a tényezők befolyásolják a gyermek fejlődését (6). Tancz (2011) ezt a korszakot a nyelv alapfokú kialakulásának tartja. A gyermekek empátiás készsége is kialakul az óvodáskorban, képes elvonatkoztatni önmagától, és mások érzéseivel is tud azonosulni. A beszéd tagoltsága egyre magasabb színvonalat képez, már magában az is, hogy hosszabb mondatokban képes beszélni, folyamatosan, összefüggő gondolatmenetet tud reprezentálni (6). Minden tényezőt átvizsgálva ki lehet jelteni, hogy a fentiek által a gyermeknek szépen lassan sikerül, egy biztos aktív és passzív szókinccstárat létrehozni. Az óvodáskorra jellemző az úgynevezett egocentrikus gondolkodás és beszéd is (Tancz 2011). Vigotszkij (2000) szerint az egocentrikus beszéd átmeneti szakasza a kommunikáció és a gondolkodás között, kisiskolás korban ez átalakul gondolatbeszéddé (Tancz 2011). Három-négy éves korban megjelenik az a beszéd amikor a gyermek szinte csak igéket használ kommunikáció közben, a tipikus fejlődésű gyerekek felismerik a mondattani szabályokat, és próbálják hasznosítani azokat (Neuberger

2014). Hat éves korig jellemző a szituatív beszéd, ami azt jelenti, hogy a gyermek beszéde kibővül azokkal kimondatlan információkkal, amelyek magától a szituációtól függenek. Ebben az időszakban kezd kialakul a kontextusos beszéd, itt a gyermek képes elvonatkoztatni önmagától és képes a mentalizációra, a felnőtt beszédben mind kettő típusú beszéddel találkozhatunk (Albertné 2004; Neuberger 2014).

Az iskoláskorban jelentősen nem történik nyelvi változás, hanem csak finomul a fejlődés. A felnőttnyelvhez viszonyítva szinte már alig találkozunk grammatikai, szemantikai, alaktani hibákkal, megjelennek a többszörösen összetett mondatok is. Fejlődésük révén képessé válnak egyre bonyolultabb tartalmú kifejezéseket is elsajátítani. Az anyanyelvfejlődése ekkora jut abba az állapotba amikor nem csak szóban, hanem írásban is képes elsajátítani a nyelvet a gyermek, és ez által kialakul a nyelvi tudatosság (Gósy 2005). A kisiskoláskorúak az intézményi keretek által képesek eljutni arra a nyelvi tudatosságra, amelyben hatékony lehet az idegen nyelv tanulása, tíz éves kor felett beszélhetünk ifjúsági vagy diáknyelvről (Neuberger 2014).

2.3 Kétnyelvűség

Sokan sokféleképpen értelmezik a kétnyelvűséget szélsőséges meghatározásoktól egészen addig, hogy kontinuumként tekintsenek a kétnyelvűségre. MacNamara (1967) kontinuumként tekint a kétnyelvűségre, szerinte, aki képes a második nyelven elsajátítani a négy alapvető készséget (beszéd, olvasás, írás, hallásértés) közül valamelyiket akkor kétnyelvűnek tekinthető (Klein 2011). Valdés (2003) szerint is kontinuumként értelmezhető (Bartha 2018). Nehéz pontosan meghatározni, hogy mikor (milyen nyelvi kompetencia esetén) mondható valaki kétnyelvűnek és mikor nem, hiszen az egyes nyelvek tekintetében az emberek a kontinuum más-más részén helyezkednek el (Bartha, 2018). Bloomfield (1993) kétnyelvűnek azokat tekinti, akiknél a két nyelv anyanyelvi szinten van, ezt nevezzük „kettős monolingvis” elvnek. (Klein 2011). A ma legelfogadottabb meghatározást a holisztikus szemlélet nyújtja, amely Grosjean (1992) nevéhez fűződik szerinte azokat az embereket hívjuk kétnyelvűeknek, akik az adott nyelveket, mindennapi életükhöz szükséges eszközként használják (Klein 2011). A kétnyelvűek nem alkotnak homogén csoportokat mert a nyelvi jártasságuk különbözik egymástól.

A kétnyelvűeknél a nyelvelsajátításának idejét két csoportba oszthatjuk: létezik szimultán (lingvizmus) és egymás utáni (glottizmus) kétnyelvűség. Lingvizmusról akkor

beszélhetünk, ha a gyermek egyszerre, párhuzamosan sajátítja el mindkét nyelvet. Glottizmusról akkor beszélhetünk, ha a második nyelv az első nyelv elsajátítása után kezdődik serülőkorban vagy felnőttkorban. Kompetencia szempontjából két csoportra oszthatjuk a kétnyelvűséget: a kiegyensúlyozott, szimmetrikus vagy balansz kompetencia azt jelenti, hogy az adott személy beszélheti jól az adott nyelveket, és ugyanolyan kompetenciával is rendelkezhet, vagy mindkét nyelvet egyformán rosszul is használhatja. Az egyenlőtlen, aszimmetrikus vagy domináns kompetencia azt jelenti, hogy a személy az egyik nyelvet jobban beszéli, mint a másikat. Szintek szerint is két csoportja osztjuk fel a kétnyelvűséget: teljes vagy perfekt szinten beszélő alany mind a két nyelvet anyanyelvi szinten használja vagy egy felsőfokú magasabb szinten sajátította el. Módja szerint lehet természetes, ami azt jelenti, hogy az egyén környezete által sajátította el a nyelvet, amit, véletlenszerűen tanult meg illetve önkéntes amikor az egyén saját érdekei miatt sajátítja el az adott nyelvet egy magasabb szinten. (Karmacs 2007)

Cummins (1979) küszöbhipotézise szerint az anyanyelv és második nyelv kompetenciájának bejósolója, tehát az illető minél jobban elsajátítja az anyanyelvét, annál jobb kompetenciával képes a második nyelvet is kialakítani (Sominé 2011). Azok a gyermekek, akik egyszerre két nyelvet sajátítanak el, más tanulási stratégiáikkal bírnak ez hatással van az agyi aktivációra, és a mentális képességekre (Marian; Shook 2012 ; Somogyvári; Tóth 2022).

2.3.1 A neurális rendszer kétnyelvűek esetén

Az agyféltekéknek van a legnagyobb szerepe a nyelv elsajátításának folyamatában, a thalamus és a hypothalamust a basalis ganglionok veszik körül. A hippocampus az agy basalis részében van beágyazódva, ami felelős a nyelvi aktivitásért és a deklaratív memóriáért. Utóbbinak óriási szerepe van az olyan szervezett keretek között történő tanulásban, mint az iskola vagy bármilyen nyelviskola. Emiatt tapasztaljuk azt, hogy a környezetünk által elsajátított nyelven beszélni azt folyékonyabban beszélünk, mint azt a nyelvet, amelyet tantermi keretek között tanulunk meg. A homloki, halántéklebenyi és fali lebenyek között található az ember beszédközpontja. A beszédészlelő központunk az agyunk bal féltekében elhelyezkedő Wernicke-mezőben található, míg a beszédprodukcióért felelős terület, a Broca-régió a bal oldali hemiszférumban található. A beszéd és a nyelv folyamatait mindkét agyféltekénk irányítja. A prefrontális kéreg szerveződésében a többnyelvűségnek fontos szerepe van a fegyelmi kontroll kialakításában. (Navracsics 2014).

Paradis (1995) és Fabbro (2000) szerint a nyelvtanulás módja és az életkor meghatározza az agyi tárolást. Ha iskolai szinten tanulja meg a második nyelvet a gyermek, akkor az agykéregben történik a tárolás, viszont ekkor már az első nyelv tárolásától elkülönülve. Ha a második nyelv elsajátítása informális módon történik, akkor a kéregalatti strukturák, basalis ganglionokat és a kisagyat érintik, és ugyanez történik az első nyelv esetében is. (Navracsics 2014)

Kim és munkatársai (1997) a kísérletükben bebizonyították, hogy akik 11,2 éves korukban kezdenek el idegennyelvet tanulni náluk különböző helyeken aktiválódik az agy bal frontális régiója, nem volt különbség köztük és azok között, akik kisgyermekkorban kezdték el elsajátítani a második nyelvet. Képalkotó vizsgálatok során megfigyelték, hogy az agynak mely területei aktiválódnak beszéd közben. Nyelvtudásukban magas szintet elérő kétnyelvűeknél arra jutottak, hogy az azonos agyi régiók aktiválódnak függetlenül attól, hogy melyik nyelvet beszélnek. (Navracsics 2014)

2.3.2 Kétnyelvűség fejlődése

Volterra és Taeschner 1978-ban felállított hipotézisük szerint a gyermekek nyelvi fejlődésében 3 szakasz különíthető el. Az első szakaszban a mindkét nyelvnél egységes lexikai szint kezd kialakulni, amely mindkét nyelv elemeit tartalmazza, amelyeket nem tud szétválasztani. A második szakaszban lexikai szinten külön válik a két nyelv, ez által agrammatikus szerkezeteket képeznek. A harmadik szakaszban öt éves kor környékén válik szét teljes mértékben a két nyelv, mind lexikai, mind grammatikai szinten. (Erdei 2010)

Volterra és Taeschner hipotézisével szembe megy Meisel (1989) aki szerint a gyermek már a kezdetektől ketté tudja választani a nyelveket egymástól, a kódváltás és a kódkeverés mindezt bizonyítja. Tézisében még azt taglalja, hogy az egynyelvűek és kétnyelvűek egyformán kezdik el sajátítani az adott nyelvet, nyelveket. De Houwer (1990) szerint a kevert nyelvi megnyilatkozásoknak szociolingvisztikai alapja van. Gyermek adott dolgokat csak az egyik nyelven képes elmondani, míg másik dolgot a másik nyelven nevez meg, ez nem azt bizonyítja, hogy a gyerek nem tudja elkülöníteni a nyelveket, annak, hogy ilyen módon nyilvánul meg számos oka is lehet például: csak az egyik nyelven tudja megnevezni azt, hogy szék mert csak az egyik szülő mondta el neki az egyik nyelven. Másik ok, hogy maga a szó hangzása jobban tetszik neki az egyik nyelven akár aztért, mert dallamosabb, így azon a nyelven fogja elmondani. Harmadik indoklás az, hogy egyszerűbb neki az egyik nyelven elmondani, amit

szeretne. A negyedik magyarázat szerint, az elsajátítás módja, hogy az egyik nyelven tanulta meg azt, hogy szemüveg, mert csak az egyik szülő szemüveges, így hozzá tudja kötni. (Somogyvári; Tóth 2022)

A gyermekkori kétnyelvűséget két típusra oszthatjuk fel szimultán, és szukcesszív kétnyelvűség. A szimultán kétnyelvűség annál alakulhat ki, akinek a szülei eltérő anyanyelvvvel rendelkeznek, vagyis „egy szülő- egy nyelv” így mind a két nyelvet elsajátítja csak az egyiket az édesanyjától a másikat az édesapjától. A szukcesszív kétnyelvűség, hogy az első nyelv megszilárdulása után sajátítja el. (Hamers–Blanc 1989: 10; Kiefer 2006)

Ha 15-16 éves korában szeretne valaki idegennyelvet elsajátítani, akcentus nélkül nem fogja tudni. Skuntnabb-Kangas (1984) különbséget tesz a természetes kétnyelvűség és az iskolai kétnyelvűség között (Klein 2011). Adler (1977) szerzett és tanult kétnyelvűséget határozza meg, az elsőt gyermekkorban a másodikat pedig gyermekkor utáni nyelvsajátítással kapcsolatban használja (Kiefer 2015). A nyelvek elsajátításának társadalmi szempontjából lehet hozzáadó (additív) vagy felcserélő (szubtraktív) kétnyelvűség. Additív kétnyelvűségnél a támogató környezet által elsajátíthat még egy nyelvet, amit nem az anyanyelve kárára teszi. A szubjektív kétnyelvűség esetében viszont a kisebbségben élők társadalmi nyomásra el kell sajátítaniuk a másik nyelvet feladva a saját nyelvüket. Az endogám és az exogám kétnyelvűség között az a különbség, hogy ameddig az endogám közösség által beszélt anyanyelv kihat a társadalmi intézményekre, míg az exogám nyelvet viszont csak is intézményi keretek között használják, és az endogám közösségben nem. (Kiefer 2015)

Két- vagy többnyelvű gyermekeknek ki kell építeniük egy multikompetenciát, az miatt, hogy az általuk ismert nyelveket feltérképezzék magukban. Gyermek azon a nyelven fog velünk kommunikálni, ami számára a legkényelmesebb (Fan et al., 2015). A két- vagy többnyelvű gyerekeknek minden egyes kommunikációs helyzetben „rejtvényeket” kell megfejteniük már csak azzal, hogy ki melyik nyelven beszél hozzájuk, kivel melyik nyelven kell beszélni. Különböző nyelvű családokban a gyermek pragmatikai fejlődése felgyorsul (Quay, 2008; Navracsics 2010).

2.3.3 Kétnyelvű mentális lexikon

A mentális lexikonban két szótár épül ki a fonetikus és a vizuálisan kódolt lexémák számára. Egyénfüggő, hogy a gyermek a két nyelv szókapcsolatait milyen módon tudja

elsajátítani. A gyermekkori kétnyelvűségi kutatások során, a legfőbb hipotézisesek azok voltak, hogy a beérkezett információkat egy közös nyelvi centrumban tárolják, vagy mindegyik nyelvnek, amelyet az adott ember beszél megvan a saját központja. (Leopold 1939-49), Volterra és Taeschner (1978) az Egységes Nyelvi Rendszer Hipotézis elméletnek megalkotói, a nyelvelsajátítás kezdetén a gyermek külön rendszerben tárolja és érti az információkat ezt vallják. A harmadik életévben a kétnyelvű óvodáskorban lévők képesek arra, hogy a nyelveket külön-külön izolálja lexikai, és grammatikai szinten. De Groot (1993), Lambert és munkatársai (1958) arra jutottak, hogy az egyén nem képes kikapcsolni egyik nyelvet sem. Szó típusától függ, hogy miként tárolják a szavakat, az absztrakt fogalommal bíró szavakat koordinált módon tároljuk, addig a konkrét szavakat összetetten. (Navracsics, 1999)

A kétnyelvű környezetben felnövő gyerekeket két csoportra osztjuk:

1. Amikor otthon kisebbségi nyelvet beszélnek, de amint kilépnek az utcára, óvodában, iskolában akkor már a többségi nyelvet beszélik, és ez által egyre jobban keveredik a kisebbségi és a többségi nyelvi elem.
2. Amikor a kisebbségi nyelvet nem törekszenek fent tartani azok után sem, hogy a gyermek óvodába jár

Kimutatták, hogy a kétnyelvűek összetetten tárolják a két nyelvet. Kétnyelvűvé nem csak kora gyermekkorban válnak a gyerekek, hanem akár óvodáskorban ebben az esetben korai második nyelvelsajátításról beszélünk. (Karmacs 2007)

2.4 Az olvasás fejlődése

2.4.1 Olvasás fejlődése és tanulása

Az első lépés, hogy a gyermek elinduljon az olvasás tanulás útján az, hogy meg kell érteniük az adott beszélt nyelvet. Elsőnek el kell sajátítaniuk azt, hogy minden betűt egy grafikus szimbólum jelöl. Ahogyan egyre jobban haladnak a fejlődésükben a gyermekek megtanulják azt, hogy a szavak minden egyes fonémájához egy betű tartozik. Ahhoz, hogy megértsék a szavakat alkotó hangokat meg kell tanulniuk a betűket megfeleltetni a beszélt nyelv fonémáihoz ezt a folyamatot dekódolásnak nevezzük. „Hallaniuk” kell a fonémákat, vagyis fel kell ismerniük azt, hogy a kutya szó „k” hanggal kezdődik ezt fonológiai tudatosságnak nevezzük. (Cole, Cole 2003)

Ezek után beszélhetünk olvasáselsajátításról, amikor az írásrendszerhez, és a szavakhoz tartozó hangalakokat összekapcsolja. Ziegler és Gosawmi (2005) három tényezőre bontja az olvasás tanulásának folyamatát (Csépe 2014):

„1. A hang–betű/betű–hang megfeleltetés arra a nagyon erős asszociációra és kétirányú kapcsolatra támaszkodik, amellyel az olvasástanulás kezdetekor a gyerekek még nem rendelkeznek, s nincs explicit tudásuk sem a betűkről, sem a beszédhangokról.

2. A hang–betű/betű–hang leképezés konzisztenciája azt mutatja meg, hogy egyes betűkombinációknak lehetséges-e többféle kiejtése, illetve egyes hangokhoz, hangkombinációkhoz a betűknek, betűkombinációknak több változata is hozzárendelhető.

3. Az összetevőméret vagy granularitás azt mutatja meg, hogy mekkora azoknak az ortográfai egységeknek a mérete, amelyeket a fonológiai rendszer adott elemeihez illeszteni kell. „(Csépe 2014; 368)

Az „alról felfelé” nevezett folyamat azt jelenti, hogy először dekódolják a szavakat alkotó betűket, a gyermekek az összetevő betűk kiejtésével kezdenek neki ennek a tanulási folyamatnak, megtanulják kiejteni és felismerni a betűt, ez a folyamat után következik a szótagolás, majd az egybe olvasás, vagyis megtanulnak szavakat ki olvasni, majd a kifejezéseket, mondatokat és végül szövegeket. Meixner Ildikó által kidolgozott tankönyvek is e séma szerint haladnak. (Cole,Cole, 2003)

A „fentről lefelé” olvasás tanulást másnéven jelentésközpontú feldolgozásnak hívják. Ez egy kombinált folyamat mivel itt már kell az olvasás alapja. Az általános ismeretekből indul, majd elkezd ez szűkülni és összeveti a korábbi tudását a betűkből és szavakból „alról felfelé” nyert ismeretekkel. Akik ezt a tanulási módszert alkalmazzák ők úgy vélik, hogy a célzó olvasását akkor sem szabad késleltetni, ha nem teljes mértékben dekódolni a szöveget. A gyerekeknek úgy mondv ki kell bontaniuk az adott olvasott szöveg jelentését majd csak utána kell elmélyülni a részletekben. (Cole,Cole, 2003)

2.4.1 Az olvasás és a neurális rendszer kapcsolata

A gyermekek agyi plaszticitása egészen tinédzserkor kezdetéig tart optimális fejlődését a megfelelő környezeti hatásokkal képes elérni (Hámori,2005). Az olvasás alaprendszerét főként a bal agyféltekében szerveződő agykérgi hálózat alkotja, amelynek három alapvető

neurális egység építi fel: az anterior, ventrális poszterior- és a dorzális proszterior feldolgozókör (Csépe, 2014).

Anterior feldolgozókörben az inferior frontális területnek van a legnagyobb szerepe a szóolvasás szempontjából. Kutatások kimutatták, hogy néma és hangos olvasáskor is megmelegedik az aktivitása az inferior frontális tekervénynek. A legnagyobb aktiválás növekedést akkor figyelték meg amikor szabálytalan vagy álszavakat mondtak (Pugh et al. 2001; Csépe 2014). Inferior frontális tekervénynek nem csak az a feladata, hogy a fonológiai feldolgozást vigye végbe, mert a szavak jelentésének feldolgozásában is növekvő aktivitást mutatott (Sandak et al., 2004; Csépe 2014). A proszterior feldolgozókör az írott forma és a fonológiai forma feldolgozásáért. A dorzális körben aktivitást mértek amikor az olvasott szót fonológia feldolgozás kíséri. „A szó vizuális megjelenéséhez illesztett hangalak egyeztetéséhez szükséges feldolgozás (például elemekre bontás), valamint a szóforma és a fonológiai alak egészes megfeleltetése is e területekhez rendelhető” (Csépe, 2014 p.375).1.4.2

2.4.2 Olvasástanulási zavarok

Az olvasási nehézség kialakulásához beszédészlelés elmaradott működése vagy a nem megfelelő környezeti adaptáció is fontos szerepe tölthet be. Az olvasási nehézség nem más, mint gyenge olvasás, ez nem egyenlő a diszlexiával. Specifikus nyelvi zavarral élő gyermekeknél fonológiai és szemantikai feldolgozási problémák jelen vannak míg a diszlexiásoknál nem. Egy adott kognitív terület specifikus zavarát a kognitív teljesítményével kell együtt értékelni, hiszen a diszlexia és az intelligencia hányados nincsen kölcsönös viszonyban. (Csépe 2014)

Alapvetően a diszlexia altípusait három csoportba sorolják. A felszíni diszlexiával élő embereknél a globális olvasási és értési készségük károsodott így olvasási szintjük a hangok összerakásáig csökken, így az olvasási tempójuk nagyon lassú, az olyan szavakat, amelyeket másképp kell írni és ejteni ott úgy viselkedik az agyuk, mintha a hangokat raknák össze, vagyis amit elolvasnak, azt úgy is ejtik ki. A fonéma-graféma átalakítása és a szóalak vizuális jellemzőit nem ismeri fel, így a kézzel írott szöveget sem képes elolvasni. (8)

Mély diszlexia az olvasás során fellépő szemantikai hibák sokaságát képes tanúsítani. Mély diszlexiában a fonológiai és morfológiai szempontból se írásban, se kimondottan nem

állnak kapcsolatban egymással. A betű-hang megfelelés hiánya azt jelent, hogy betűktől függetlenül dekódolja a szót, vagyis ahelyett, hogy ki tudná olvasni a szót helyette a rokonértelmű jelentését például: róka-ravaszdí. (Gyarmathy, 2018)

Fonológiai diszlexia, itt a fonológiai tudatosság gyengeség miatt betűkből nem tud szavakat alkotni, viszont nekik sikerül az ortográfiához kötött olvasási készséget elsajátítani. A graféma-fonéma semmiféle alkalmazása nem jön létre. Egy olyan olvasási mintázatot tud elsajátítani, ami morfológiai és teljes szóalakok hibáival lesz tele. (Csépe, 2000)

2.5 Vizuális képesség és a fejlődési sajátossága

A megismerő képességek, egyes meghatározások szerint ez összefüggésbe hozható közvetlen, illetve közvetett folyamatokkal. Közvetlen, ide tartozik az észlelés, az érzékelés, és a figyelem a jelen pillanatban ránk ható közvetlen valóság felfogását teszi lehetővé. Közvetett, ide soroljuk az emlékezést, a képzeletet, és a gondolkodást megismerő folyamatok a pillanatnyi jelen nem lévő valóság mélyebbre ható megismerését teszi lehetővé.

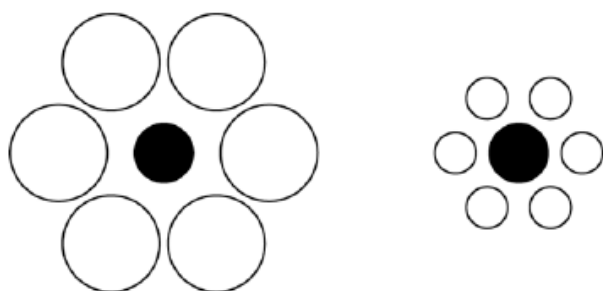
Az érzékelés a külvilág ingereinek felfogása az érzékszerveink, és a receptorsejtek segítségével, érzékletek jönnek létre az agyban melyek egyszerű ingereként tapasztalunk meg. Az észlelés az érzékszervekre ható ingerek jelentéssel való érzékelése, mint a tárgyak észlelése (például alak-áttér szerveződés) amit látással, hallással, tapintással is képesek vagyunk érzékelni.

A vizuális észlelés működésben egyik fontos kompetencia az éles látás. Ebben a funkcióban a szem járulékos részei mellett a retinának kitüntetett szerepe van. Azonban az éleslátáson túl a vizuális észlelés több fontos információt is közvetít, mint a kontúrérzékelést, a színes látást, a mozgás- és mélységészlelést. (Sekuler, Blake, 2004)

A retinális kép által az agyunk képes kiválasztani, a sok lehetséges kép közül mindig a legvalószínűbbet, ha az alak térbeliségben visszatükröződik, ezt hívjuk alakkonstanciának. Az agyunkban hozzárendelünk egy térbeli tárgyat, és képesek vagyunk reprezentálni különböző nézeteit. A retinális kép által képesek vagyunk mozdulatlanul látni azt adott objektumot, ami valójában is mozdulatlan, ezt a képességet helykonstanciának hívják. (Csépe, Györi, Ragó, 2007)

A vizuális sikerességhez tartozik a szemmozgások optimális működése. A szemmozgás dinamika működéséhez két jelenség kötődik a szakkád és a fixáció. A fixáció akkor következik be, amikor a szemünk egy adott területre koncentrál, viszont amikor az információfeldolgozás nem sikerül, akkor a szemünk visszaugrik, a már fixált részhez. A szem egyik pontról a másik pontra való mozdulását, szakkád szemmozgásnak nevezzük. „Az olvasás során a szakkádok indulása és vége közötti távolság átlagosan 6-8 betű, ennek ideje átlagosan 20 ezredmásodperc (milliszekundum = ms)” (Csépe, Győri, Ragó 2007; 98). Amikor a szem nem vesz fel információt, azt szakkádikus elnyomásnak hívjuk. A szemünk „ugrál a sorok között”, vagyis sorokat átlépő szakkádok jelennek meg, azt regressziós szakkádnak nevezzük. (Csépe, Győri, Ragó 2007)

A vizuális képességek közül a fent említett területek fejlődési útvonala kevésbé kutatott terület. Hazai mintán Kovács és munkatársai (2005) végeztek átfogó vizsgálatot. Az Ebbinghaus-illúzió, amely egy geometriai vizuális illúzió, amely a méretérzékelésre gyakorolt hatások összetevőit vizsgálja: a méretkontraszt, ami a relatív mérettől függ, méretállandóság, és a kontúrkölcsönhatásokat (1. ábra). A kontúrkölcsönhatások a célpont és a környezet közötti allokációtól függ (Doherty et. al, 2010; Kovács 2005). Kovács (2005) és munkatársai által vezetett vizsgálat célkitűzése szerint feltételezték, hogy a terület fejlődésének életkori övezete van. Pontosan arra voltak kíváncsiak, hogy a négy-öt éves gyermekeknél észrevehető-e bármilyen változás a mintázatok alapján, azonban a vizsgálatuk szerint–gyerekek esetében semmilyen illúziót nem találtak, míg a felnőttek esetében az illúziót világosan meghatározza az, hogy a nagy körök által körülvelt körök kisebbnek tűnnek (Kovács, 2005).



1. ÁBRA: EBBINGHAUS ILLÚZIÓ, AMELY A GYERMEKEK ÉS FELNŐTTEK VIZUÁLIS MINTÁZAT VIZSGÁLATÁBAN ALKALMAZTAK (KOVÁCS ET AL., 2005) ALAPJÁN

További jelentős fejlődésbeli tény, hogy 7 éves korra teljes mértékben kialakul a térlátás. 12 éves kor környékén a binokuláris látás teljes fejlődése befejeződik (Földiné, 2015).

Vizuális észlelésen alapulnak az alábbi képességek: alak-háttér percepció, alak konstancia, alak állandóság, szem-kéz koordináció, térbeli viszony, formafelismerése. Látásunk során képesek vagyunk alakzatok, formák alapján megkülönböztetni az adott tárgyakat, ábrákat, le tudunk követni, ki tudjuk emelni a környezetből, azaz egy adott dolgot ki tudunk ragadni vizuális mezőnkől, ha a figyelmünket arra a dologra irányítjuk (például betűfelismerés egy szóban) ezt nevezzük perceptuális szegregációnak (alak-háttér percepció). Olvasás közben felismerjük a betűket és tudjuk mihez társítani ehhez olyan képesség kell, ami segítségével a tárgy formáját állandónak észleljük nagyságától, színétől, formájától eltekintve, ezt nevezzük alak konstanciának. Percepciós készségekhez tartozik az, hogy a tárgyakat egy adott rendszerbe, hogyan tudunk lemásolni (például a gyermeknek lerajzolunk egy virágot és megkérjük, hogy ugyanolyan méretben, és formában rajzolja le, ezt nevezzük térbeli viszonyoknak. Az iskoláskorú írás közben egyre szűkülő vonalrendszerben tanulja meg elsajátítani azt a folyamatot, amihez a kezének és a szemének is összhangban kell lennie és egyszerre kell tudnia koordinálni, ezt hívjuk szem-kéz koordinációnak. Marianne Frostig pont ezekre a képességekre felmérésére készítette el a Frostig-tesztet, ami ezeken kívül még más is vizsgál. A teszt megalkotásának az volt a fő vezérvonala, hogy a percepció fejlődésének és a tanulási zavarnak és nehézségnek szoros kapcsolata kapcsolatban állnak egymással. (7)

2.6 A vizsgálat hipotézise

Az elméleti, kutatási tapasztalatok arra hívták fel a figyelmet, hogy a vizuális képességek jelentős mértékben hatást gyakorolnak az olvasási teljesítmény alakulására. Továbbá tényként kell kezelni, hogy a bilingvális gyermekek nyelvi képességének fejlődési útvonala eltérő hatásokkal befolyásolt. Ezekből a megfontolásokból kiindulva érdemes átgondolni, hogy azoknak a gyermekeknek a vizuális-nyelvi kompetenciája, amely eltérő vizuális betűformákat tartalmaznak, mint például a horvát anyanyelvűek esetében, vajon milyen hatást gyakorolnak az alapvető kultúrtechnikák elsajátításában. A horvátok fonetikusan írnak. Minden hangnak külön jele van, csak egy jele, és az mindig ugyanazt a hangot jelöli, bárhol helyezkedik el a szóban. A horvát nyelvben a hangsúly erőssége erősebb, mint a magyar nyelvben, hangsúlyos magánhangzót hanglejtésük által feljebb vagy lejjebb viszi a többi magánhangzóhoz képest. A horvát nyelvben 27 betű van, ami egy betűből áll, és három darab

betű pedig digráf (azaz két hangból áll a betű, de egy betűként kezeljük.). A horvát nyelv tartalmaz olyan mássalhangzókat, amelyeken megtalálható az úgynevezett „hacsek” ékezet. Az alábbi táblázatban be szeretném mutatni melyek ezek a betűk, amelyek nem csak küllemre, hanem fonológiai is különböznek egymástól.

Magyar betű	HORVÁT BETŰ
a	a (ejtsd á-nak)
cs	č
ty	ć
s	š
sz	s
gy (dj)	đ
zs	ž
dzs	dž

1. táblázat: Horvát és magyar betűk tipográfiai és fonológiai szempont szerint

1. Hipotézis: A magyar nyelvű óvodából érkező gyermekek kevésbé sikeresek a horvát nyelvű szövegek vizuális azonosításában, a horvát anyanyelvű óvodából érkező gyermekekhez képest.
2. Hipotézis: A vizuális képességek fejlődése összefüggésbe hozható a horvát betűrendű szövegek vizuális azonosításában a magyar betűrend azonosításával szemben.
3. Hipotézis: A vizuális képességek fejlődése 10 éves korban még hatással van az olvasás sikerességére.

3. A vizsgálat

2.1 Vizsgálati minta

A vizsgálatomat iskoláskorú gyermekekkel vettem fel, akik 3-ik, és 4-ik osztályos tanulók, Pécsen a horvát nemzetiségi iskolában. A vizsgálati minta 37 gyerekből áll (2. táblázat), életkoruk szerint átlagosan a 10 éves korcsoportba tartoznak. A vizsgált mintát két csoportba válogattuk aszerint, hogy a formális oktatás megkezdése előtt találkoztak-e a horvát nyelvi hatással. Ebből a megfontolásból kiindulva két csoportot hoztunk létre: magyar többségi óvodai ellátásban részesült, és horvát nemzetiségi óvodába járt gyermekek csoportját. A magyar

óvodai nevelésben részesült gyermekek csoportja: 1. csoport, magyar többségi óvodába járok
csoportja: 2. csoport

	N	Fiú/lány	Átlag életkor	Szórás
1. csoport	18	8/10	10,4750	,87848
2. csoport	19	13/6	10,0589	,94775

2. TÁBLÁZAT: A VIZSGÁLT MINTA LEÍRÓ STATISZTIKAI ELEMZÉSE A LÉTSZÁMOK, A NEMEK ÉS AZ ÉLETKORI MEGOSZLÁS SZERINT

3.2 Módszer

A vizsgálatok során teszteként használtam: Meixner olvasás felmérőlapját és a hozzá tartozó szövegértést (1. melléklet) (Juhász, 2003), melyeket lefordítottam horvát nyelvre is (2. melléklet). A Developmental Test of Visual Perception, Third Edition (DTVP-3) tesztet (Hammill, Pearson, Voress, 2014) a vizuális percepció mérésére használtam, amelyet egyénileg fordítottam le. A teszt hazai alkalmazásával kapcsolatosan elérhető szakirodalom és standardizált adatok még nem állnak a rendelkezésre. A kiértékelés normáit 1 972 fős reprezentatív amerikai gyermekminta alapján alakították ki, amely az útmutatóban rendelkezésre áll.

2.2 A vizsgálat feladatai, mérőeszközei

A Meixner féle olvasólapokat először magyar nyelven vettem fel, majd nagyjából egymásfél hét elteltével a horvátul kidolgozott tesztet vettem fel. A tesztek szerint harmadikos és negyedikes iskolásoknak ugyanazt az olvasólapot kell felvenni, azzal a különbséggel, hogy a szövegértés feladatuk volt más. A harmadikosoknak a „Hogyan lett bölcs a nyuszi” című szöveget kellett elolvasniuk, majd válaszolni írásban a feltett kérdésekre, a negyedikeseknek pedig a „Barlangkutató bűvárok” című leírást kapták. Az első feladat az a szövegértés volt, ott feladatonként 1 pont jár minden helyes megoldásra összesen 11 pontot szerezhettek ebben a feladatban. A második feladat maga az olvasólapok, ahol először hangosan magánhangzókat kellett nekik elolvasni sorba, utána mássalhangzókat ugyanebben a metódusban. A harmadik feladatban értelmetlen szótagokat kellett felolvasniuk. A negyedikes feladatban főneveket és tulajdonneveket kellett hangosan felolvasniuk. Az ötödik feladatban egy kis szöveget kellett felolvasniuk, majd megadni a hozzá tartozó kérdésekre a válaszokat. Itt

az időt és a hibázási számokat kell felírni (az idő ebben a kutatásban nem releváns), a szövegértés pedig két részre van tagolva, olvasás közben is és a szövegértéses feladatokban is, itt a szöveg, és a feladatok részénél is külön kellett mérni a hibaszámot és az időt.

A DTVP- 3 teszt öt szubtesztből áll (Hammill, Pearson, Voress, 2017) amelyek vizsgálják a szem-kéz koordinációt, az alak-háttér állandóságot, a másolást, alakkonstanciát, a térbeli helyzetet, a térbeli összefüggéseket, a vizuo-motoros képességet, vizuális zártság készségét.

Az első szubteszt a szem-kéz koordináció kompetenciáját vizsgálja (3. melléklet). A feladat elvégzéséhez csakis kihegyezett ceruzát szabad használni. A feladat pedig *„Húzz egy vonalat az egér és a sajt között (rá kell mutatni a sajtra). Légy óvatos amikor a vonalat húzod, próbáld meg a szürke pálya közepén maradni. Amikor elkezded húzni a vonalat a ceruzád ne emeld fel a papírról, amíg a végére nem érsz.”* Ha a gyermek felemeli a ceruzát, vissza kell helyezni oda, ahonnan felemelte a ceruzát és onnan kell folytatnia. Ha az első feladat készen van, akkor tovább lehet lépni a második feladatra, ahol a feladat: *„Látod az autót? Az autótól egy vonalat kell húznod a garázsig. (Mutass a garázsra) Ne feledd, maradj a szürke sávban és ne emeld fel a ceruzát.”* Az első és második feladatban, ha nem megy ki a gyermek a szürke sávból összesen 8-8 pontot kap, tehát 16 pontot ér el. Ha készen van a második feladattal, akkor a harmadik feladat utasítása: *„Látod a kutyát? Húzz egy vonalat a kutyától a csontig. (mutass a csontra) Legyél óvatos és próbáld a szürke sávban maradni.”* Ha készen van a harmadik feladattal következik a negyedik feladat: *„Nézd, ezúttal az ösvény kanyarodik. Rajzolj egy vonalat a méhtől a virágig! Ne feledd, ne emeld fel a ceruzád, amíg el nem éred a virágot!”* Az utolsó feladat pedig: *„Nézd meg ezt a versenypályát. Rajzolj egy kört a pálya mentén.”* A harmadik-negyedik-ötödik feladatnál, ha nem megy ki a vonalból, akkor 4 pontot érhet el, ha kimegy a vonalból, 3 pontot, ha eléri az első vonalközt, akkor 2 pontot kaphat, ha pedig az utolsó két vonalközt eléri, 1 pontot kaphat.

A második szubtesztben le kell másolniuk (4. melléklet) geometriai formákat, a feladat utasítása: *„Nézd meg azt az oldalt, látod az összes négyzetet? minden doboz felső felében van egy rajz, az alsó felében pedig semmi. Szeretném, ha lerajzolnád azt az ábrát, amit fent látsz a doboz felső részben, ide le az üres helyekre. Figyeljete arra, hogy a dobozon belül maradjál és ne érh az oldalához sem. Soronként haladj. További két oldalon hasonló rajzok vannak, ugyan úgy haladj, mint az előzőnél. Rajzolásuk addig amíg azt nem mondom stop vagy az utolsó ábrát*

befejezted, tedd le a ceruzád és csukd be a füzetet.” Itt pedig az értékelő könyv szerint kell értékelni a rajzokat, amelyekben 3-2-1 pontokat érhet el a gyermek.

A harmadik szubtesztben az alak-háttérhez (5.melléklet) kapcsolódó feladatott kellett megoldaniuk a teszt utasítása: itt mielőtt elkezdnék a feladatsort a gyermekkel, el kell végeznie helyesen a két próba feladatot: *„Nézd meg a rajzot az oldal tetején. Most nézd meg a rajzokat itt lent. (mutasson a megfelelő helyre) Valaki nem fejezte be a rajzokat. Próbáld meg elképzelni hogyan is néznének ki, ha befejeznék őket! Ha befejezték volna őket, szerinted melyik rajz nézne ki úgy, mint a felső rajz? (A gyerekeknek a b-t kell jeleznie) Újra el lehet magyarázni a feladatot, ha rossz ábrára mutatott). Ha a gyerek megértette az A példát, lapozzunk a B példára. és mondjuk: próbáljuk ki a következő rajzot. Ha az alsó rajzok be lennének fejezve, melyik hasonlítana a felsőre? (A gyermeknek mutatnia kell) Folytassa a tesztfeladatokkal!”* Ennek a feladatnak az értékelésénél csakis akkor adható pont, ha eltalálta az adott hiányzó formát, ha több forma helyes az adott képnél, akkor az összeset meg kell mondani, ha ez sikerül, akkor 1 pontot kap, ha nem, akkor viszont nem adható pont, és ha háromszor egymás után rossz válaszokat ad meg, akkor a következő szubtesztre kell átlépni. Ezek a pontozások a negyedik és ötödik szubtesztre is érvényesek.

A negyedik szubteszt a vizuális-zártság tesztje (6. melléklet) a feladat menete ugyanaz, ami a harmadik szubteszté: *„Nézd meg a rajzokat előtted! Egy rajzot látsz az oldal tetején, és alatta még 3 rajzot. Keresd meg azokat a rajzokat itt lent (lemutat a rajzokra) amik olyanok, mint a rajz itt fent (rámutat a fenti rajzra). A lenti alakzatok lehetnek nagyobbak, kisebbek, halványabbak, sötétebbek, oldalra elfordítottak, fejjel lefelé állhatnak, vagy lehetnek a fenti rajznak egy részlete is. Lehet több olyan alakzat is, ami illik a felsőhöz. Az alul lévő rajzok közül melyik olyan, mint a felső? (újra el lehet magyarázni a feladatot, ha a gyerek nem érti). Ugyanez a B példánál. Majd, ha mind a két példát helyesen megoldotta, lehet folytatni a többi feladattal.”*

Az utolsó szubtesztben pedig az alakállandósághoz (7. melléklet) kapcsolódó feladatot kell elvégezniük: *„Nézd meg az oldalt itt (mutasson a válaszlehetőségekre), amelyek olyanok, mint az oldal rajza és három másik rajz alatta. Keresse meg azokat a rajzokat itt lent (mutasson a válaszlehetőségekre). Az itt lent keresett formák nagyobbak, kisebbek, sötétebbek vagy világosabbak lehetnek, mint az itt fent (mutasson az ingerre) lévő forma. A tetején; lehet, hogy az oldalukra vagy fejjel lefelé vannak fordítva; vagy egy rajz részei lehetnek. Ha a gyermek*

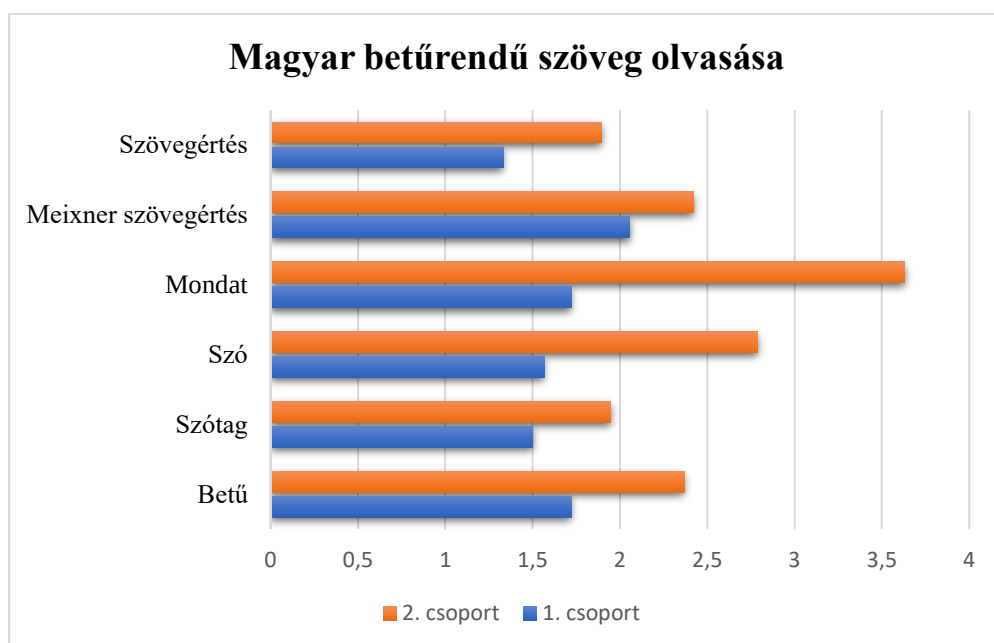
nem érti, szükség szerint elmagyarázhatja a feladatot. Ha a gyermek megértette az A példát, lapozzuk át a B példát (Majd, ha helyesen megoldotta, lapozzon a tesztfeladatokhoz)."

3. Eredmények

Az eredmények kiértékelését, több lépésben végeztük el. Először elemzésre került a magyar olvasólap és szövegértéshez (7.melléklet) tartozó feladatok. A független mintás t-próba alkalmazásával egyik vizsgált területen sem találtunk, szignifikáns különbséget a kettő csoport között, annak ellenére, hogy látszólag a kétnyelvűek sikeresebbnek tűnnek a feladatok megoldása során (1. ábra) (3.táblázat).

	Betű	Szótag	Szó	Mondat	Meixner szövegértés	Szövegértés
1. csoport	1,7222	1,5	1,5666	1,7222	2,0556	1,3333
2.csoport	2,3684	1,9474	2,7895	3,6316	2,4211	1,8947

3. táblázat A vizsgált minta leíró statisztikai elemzése a csoportok, és a magyar betűrendű feladat típusok által

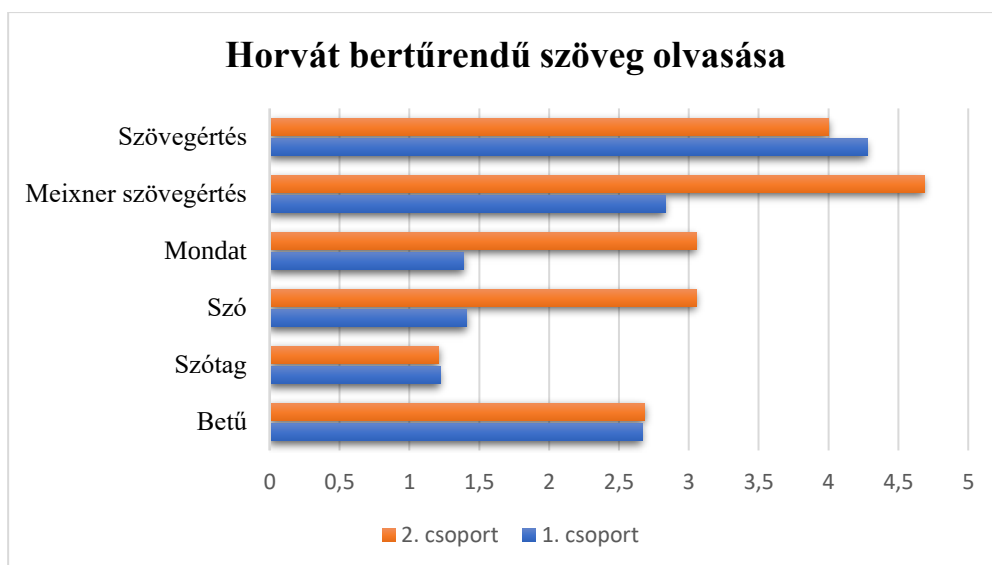


2 ábra: A magyar betűrendű szöveg olvasása egynyelvűek és a kétnyelvűek eredményei

Megvizsgálva a horvát betűrenden alapuló olvasási készségeket részben igazolni tudtuk a hipotézisünket (2.ábra). Egy esetben a független mintás t-próba alkalmazásával jelentős különbséget kaptunk, a vizsgálati eredmények szerint a két csoport teljesítménye jelentősen eltért a mondat hangos olvasások altesztjében ($t_{(35)} = -2,040$, $p < ,049$). A grafikon jól szemlélteti, hogy a szó olvasás területén is a két csoport teljesítménye szétválk, azonban különbség mégsem éri el a szignifikancia értékét ($t_{(35)} = -1,652$, $p < ,053$) supán megközelíti (4.táblázat).

	H ¹ betű	H szótag	H szó	H mondat	H Meixner szövegértés	H szövegértés
1.csoport	2,6667	1,2222	1,4118	1,3889	2,8333	4,2778
2.csoport	2,6842	1,2105	3,0526	3,0526	4,6842	4

4. táblázat A vizsgált minta leíró statisztikai elemzése a csoportok, és a horvát betűrendű feladat típusok által



3 ábra: Horvát betűrendű szöveg olvasása a két csoport között, melyben szignifikáns eltérés található.

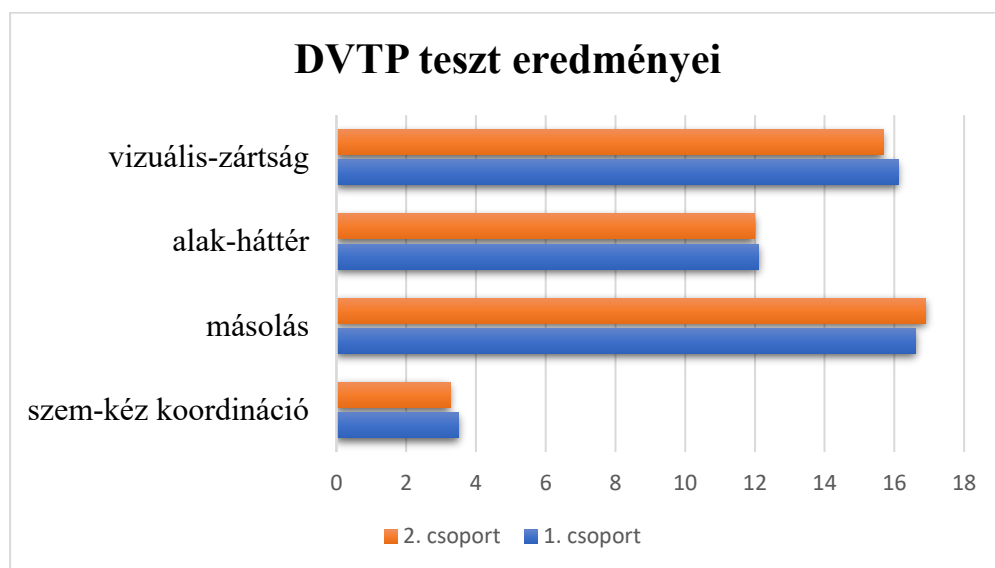
Ezt követően elemeztük a DTVP-3 négy szubtesztjének a teljesítményét. Összehasonlítva a vizsgált csoportok eredményét nem találtunk jelentős különbségeket, a vizuális zártság, alak-állandóság, másolás, és a szem- kéz koordináció területén (3. ábra). Az

¹ megjegyzés: H rövidítés jelentése a H a horvát betűrendi alakokat jelöli

eredmények azt mutatják, hogy a két csoport válaszaik megközelítően hasonlóak, kisebb fokú változékonysággal (5.táblázat).

	Szem-kéz koordináció	Másolás	Alak-háttér	Vizuális-zártság
1.csoport	3,5	16,6111	12,1111	16,1111
2.csoport	3,2632	16,8947	12	15,6842

5.táblázat A vizsgált minta leíró statisztikai elemzése a csoportok, és a DTVP-3 feladat típusok által



4 ábra: A DVTP-3 eredményei a csoportok szerint.

Az eredmények megerősítése képen lineáris regresszió analízist végeztünk annak tekintetében, hogy ebben az életkorban a vizuális kompetenciák valóban nem befolyásolják az olvasási sikerességet. Az eredmények szerint a betű, a szótag, a mondat, a szövegalkotás, a szövegértés területén nincs különösebb hatás a vizuális képességek oldaláról az olvasási sikerességben, azonban az alak-háttér képességek a szó olvasás területén szignifikáns hatással bír, az elvégzett statisztikai próba szerint, meglepő eredmény megtekinthető, amely összefüggésbe hozható a horvát betűrendű szövegek szó olvasási teljesítményével (6. táblázat)

	M/H* Betű	M/H* Szótag	M/H* Szó	M/H* Mondat	M/H* Szövegolvasás	M/H* Szövegértés
Másolás	,274	,091	,166	,596	,995	,741
	,347	,924	,240	,476	,220	,529
Alak-háttér	,417	,647	,486	,899	,555	,959
	,422	,968	,032	,053	,761	,656
Vizuális	,316	,922	,964	,886	,937	,767
	,415	,227	,570	,674	,278	,604

6. táblázat: Az eltérő nyelvi környezet betűrendjének olvasási teljesítményének és a DVTP alfaktorainak lineáris regressziójának szignifikancia értékei.²

5. Következtetések

Vizsgálatunk során összehasonlítást végeztünk olyan általános iskolás csoportokon, akik magyar vagy horvát óvodából kezdték meg iskolai tanulmányaikat, azt vizsgáltuk, mennyire voltak képesek elsajátítani azt a tanulási képességet, amely kihat az olvasási fejlettségükre és fejlődésükre a második nyelvelsajátítás során, jelen esetben a horvát nyelvnél. A magyar betűrendű feladatoknál nem találtunk számottevő eltérést, de itt is látni vélhetjük azt, hogy a 2.csoport(kétnyelvűek) jobban teljesítettek az egyszerűbb olvasási feladatokban pedig kiegyenlítődik a két csoport teljesítménye. Jelentős különbség a horvát hangos olvasásnál található.

A vizuális képességek fejlődésének eredményei nem mutattak igazolható hatást arra, hogy mindegyik tényező szerepet játszana-e az olvasás késői fejlődésében. Csupán egy területen igazolható a kapcsolat. Úgy tűnik, hogy az alak-háttér képesség hosszú távon hatást gyakorol az olvasás sikerességére. A lineáris regresszióanalízis szerint a hangos olvasással nem hozhatóak összefüggésbe a kapott eredmények, viszont a szavak hangos olvasásához, az alak-háttér képesség hatással lehet erre az olvasási készség fejlődésére. Valószínűsíthető, hogy a kétnyelvű gyermekeknél korai hatások is jelen lehetnek ebben a folyamatban. Különösen érdemes lenne a későbbiek során elemezni, hogy az óvodai évek alatt használt mesekönyv nézegetése az idegennyelvi környezet vizuális ingerei milyen módon gyakorolnak hatást a korai részképességek alakulására (Lesznyák, 1996). Ezek a hatások akár befolyással lehetnek az iskolai körülmények esetében is. Ugyanis a kétnyelvű oktatásnak nem csak a tantermi használata fontos azon kívül, hogy megtanulják a nyelvtervezést a diákok, hanem a nyelvfenntartás, nyelvi-kisebbségi integrációjának szempontjának is egy alapvető pillére (Baker 2012).

Feltételezhető, hogy ezen kívül más tényezők is szerepet játszhatnak a kétnyelvű gyermekek olvasási teljesítményében, mint például: a nyelvi szintek fejlődési tényezői, és/vagy a gyakorlás. Oren (1981) óvodáskorú gyermekekkel végzett kísérlete rámutatott arra, hogy a korai kétnyelvűség a szimbólumok jelentésének megfogalmazásban, és annak tanulási módjában meghatározó szerepe van, ahogyan a későbbiekben a tanulási folyamatok

²megjegyzés: az M/H* rövidítés jelentése szerint az M a magyar betűrendi alakot, a H a horvát betűrendi alak szignifikancia értékét jelenti

elsajátításában is döntő szerepet tölt be (Hajdu 2005). Whiteaker, Rueda és Prieto (Hajdu 2005) a kétnyelvű gyerekeknél a kognitív képességeiket vizsgálták. A gyerekek egy olyan kísérletben vettek részt, ahol az információk további feldolgozására voltak kíváncsiak a kutatók. Az eredmények arra világítottak rá, hogy a nyelvükben magas kompetenciával rendelkező gyerekek lényegesen jobban teljesítettek minden feladatban. Azonban, ha újbóli feladathelyzetben kellett felismerési problémát megoldani a teljesítményük kevésbé volt sikeres. (Langenmayr 1997; Hajdu 2005)

Mindent egybevetve tehát sejthető befolyása lehet a korai szocializációnak, annak a ténynek, hogy a kétnyelvűek már korai gyermekkorban találkozhattak olyan vizuo-kulturális hatással, a horvát nyelvű mesekönyveken keresztül, amelyek megtámogatják a hacsek jel felismerését például: č, ć, š, đ, ž, dž. Ez a vizuális priming olyan hatással lehet a bilingvális gyermekek számára, amely vizuális előnyt jelent az egynyelvű gyermekekkel szemben. Feltételezhetjük, hogy a horvát óvodából érkezett gyermekek sikerességét a korai alak-háttér szegmentáció előnyösebben támogatta, melyet képesek felhasználni a formális oktatásuk során. Ezt a feltételezést támogatja meg az a tudományos tény is, hogy azok a kétnyelvű személyek, akik egyidejűleg két nyelvet tanultak meg, lényegesen jobban tudtak tárgyakat megnevezni és átnevezni, és rugalmasabbak voltak a szavak használatakor, mint az egynyelvűek.

Ezeknek az összefüggéseknek az elemzésére a jövőben célszerű lesz kiegészítő vizsgálatokat végezni, különös tekintettel a fonetikai, a fonológiai, a szemantikai és a szintaktikai szinteken. Ezen kívül érdemes lenne a jövőben az olvasás elsajátításának korai időszakában (óvoda-iskola átmenet, 1. osztály) a gyermekek további olvasás-technikai fejlődését is megvizsgálni.

6. Irodalomjegyzék:

- Baker, Collin 2010. *Bilingual Education*. The Oxford Handbook of Applied Linguistics (2 ed.). Oxford.
- Bartha Csilla (szerk.) 2018. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXVIII*. Akadémiai Kiadó. Budapest. https://mersz.hu/hivatkozas/m393anyt28_120_p3/#m393anyt28_120_p3
- Cole, Michael – Cole, Sheila R 2003. *Fejlődéslélektan*. Osiris Tankönyvek. Budapest. 512-515
- Crystal, David 2003. *A nyelv enciklopédiája*. Osiris tankönyvek. Budapest. 325-334.
- Csépe Valéria - Tóth Dénes 2008. *Az olvasás fejlődése kognitív pszichológiai nézőpontból*. Akadémiai Kiadó. Budapest. https://www.researchgate.net/publication/250980626_Az_olvasas_fejlodeseg_kognitiv_pszichologiai_nezopontbol (2022.09.11)
- Csépe Valéria 2013. *Olvasás, olvasási zavar és a fejlődő agy*. In memoriam Leo Blomert. Pszichológia, (33) 1. 1-14
http://real.mtak.hu/5139/1/Csepe_ms_real.pdf (2022.10.19)
- Csépe Valéria 2014. Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei. In: Pléh Csaba, Lukács Ágnes (szerk.) *Pszicholingvisztika : Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv*. 1484. Akadémiai Kiadó. Budapest 357-388
<https://core.ac.uk/download/pdf/42926324.pdf> (2022.10.16)
- Csépe Valéria 2014. *Az olvasás zavarai és a diszlexia*. In: Pszicholingvisztika. Akadémiai Kiadó. Budapest. 1325-1343.
http://real.mtak.hu/14442/1/30_Csepe_Az_olvasas_zavarai_es_a_diszlexia.pdf (2022.10.17)
- Csépe Valéria, Győri Miklós, Ragó Anett 2007 – *Általános Pszichológia I. Észlelés és figyelem*. Osiris Kiadó. Budapest. 93-232
- Dr. Földiné Angyalossy Zsuzsánna 2015. Látásnevelés korai gyermekkorban. *Gyermekevelés Tudományos Folyóirat*. Budapest. 3évf. 2.szám: 143-163.
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:WMpyMcfGsSj:oj.s.elte.hu/gyermekevelés/article/download/690/585/&cd=2&hl=hu&ct=clnk&gl=hu> (2022.10.20)
- Dr. Juhász Ágnes 2003. Logopédiai vizsgálatok kézikönyve + Logopédiai vizsgálatok melléklete. Logopédia Kiadó KKT.

- Erdei Ildikó 2010. *A gyermekkori kétnyelvűség alapvető formái*. Magiszter. (8) 4. 34-44
https://epa.oszk.hu/03900/03976/00035/pdf/EPA03976_magiszter_2010_03_034-045.pdf
 (2022.10.049)
- Fallon, James 2020. *A pszichopátia belülről - Egy agykutató utazása agyának sötét bugyraiba*.
 (ford.: Dudik Annamária Éva) Park Könyvkiadó. Budapest. 59
- Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Osiris Tankönyvek. Budapest. 283-284
<https://www.szaktars.hu/osiris/view/gosy-maria-pszicholingvisztika-osiris-tankonyvek-2005/?pg=284&layout=s> (2022.09.14)
- Göncz Lajos 2004. *A vajdasági magyarság kétnyelvűsége*. Magyarságkutató Tudományos Társaság-MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet művei. Szabadka-Budapest.
<https://mek.oszk.hu/15600/15679/15679.pdf> (2022.09.10)
- Gyarmathy Éva 2018. A nyelvi fejlődés nehézségei és a diszlexia. *Gyermeknevelés*, (6) 3. 83
http://real.mtak.hu/105785/1/NyelviFejl_gyarmathy_77-92.pdf (2022.09.22)
- Hajdu Nikolett 2005. A többnyelvűség és a többnyelvű oktatás. *Új Pedagógiai Szemle*.
<https://epa.oszk.hu/00000/00035/00090/2005-03-mu-Hajdu-Tobbnyelvuseg.html>
- Hammil, Donald D., Pearson, Nils A., Voress, Judith K. 2014. *Developmental Test of Visual Perception*, Third Edition (DTVP-3).
<http://real-j.mtak.hu/1917/11/2005-11.pdf#page=8> (2022.10.15)
- Karmacs Zoltán 2007. *Kétnyelvűség és nyelvelsajátítás*. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola. Rákóczi-füzetek XXV. Ungvár-Budapest.
<https://mek.oszk.hu/07800/07811/07811.pdf> (2022.09.11)
- Kenesei István (szerk.) 2016. *A nyelv és a nyelvek*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
https://mersz.hu/hivatkozas/nyelvek_chap04_p3/#nyelvek_chap04_p3 (2022. 10. 27.)
- Kiefer Ferenc (szerk.) 2006. *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó. Budapest
https://mersz.hu/hivatkozas/magyarnyelv_s21.2_p6/#magyarnyelv_s21.2_p6 (2022.09.17)
- Klein Ágnes. 2011. *A nyelvelsajátítástól a nyelvtanulásig - Anyanyelvelsajátítás - kétnyelvűség-idegennyelv-tanulás*. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar.
http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/nyelv_elsajatitas/index.html (2022.10.01)

Kovács Ilona 2005. A látás lassú fejlődése. In: A Magyar Tudományos Akadémia Folyóirata. (166). 11. 1318-1328

Krepsz Valéria 2021. *A spontán beszéd akusztikai jellemzőinek változása óvodáskorban*. Akadémiai Kiadó. Budapest.

https://mersz.hu/dokumentum/m798asbajvo_1/ (2022.09.10)

Lesznyák Márta 1996. Kétnyelvűség és a kéttannyelvű oktatás. Magyar Pedagógia. (96) 3. 217
https://www.magyarpedagogia.hu/document/Lesznyak_MP963.pdf (2022.09.27)

Navracsics Judit 2010. *Egyéni Kétnyelvűség. Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfűzetek 03*. Szegedi Egyetemi Kiadó. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. Szeged. 45
https://manyu.hu/wp-content/uploads/2020/11/NYF03_Navracsics.pdf (2022.10.03)

Neuberger Tilda 2014. *A spontán beszéd sajátosságai gyermekkorban*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 46-50
https://www.eltereader.hu/media/2014/12/NT_A_spontan_beszed_sajatossagai_gyermekkorban_READER.pdf (2022.10.27)

Pléh Csaba – Lukács Ágnes 2014. *Pszicholingvisztika (1.kötet) Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv*. Akadémiai Kiadó. Budapest..
https://mersz.hu/dokumentum/pszlingv_1/ (2022.10.05)

Pléh Csaba (főszerk.) 2021. *Pszichológia*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
https://mersz.hu/hivatkozas/m880pk_book1 (2022.09.22)

Schnell Zsuzsanna 2019. *Az elme nyelve társalgás és nyelvfejlődés*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
https://mersz.hu/hivatkozas/m632aeny_book1 (2022.10.05)

Sekuler, Robert - Blake, Randolph 2000. Észlelés. Osiris tankönyvek. Budapest 241-276
<https://www.szaktars.hu/osiris/view/sekuler-robert-blake-randolph-eszleles-osiris-tankonyvek-2000/?pg=0&layout=s> (2022.10.19)

Sominé Hrebik Olga 2011. Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás összefüggéseinek megközelítései – egy közös értelmezési keret lehetősége. In: *Magyar pedagógia: a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának folyóirata*. (111) 1. 53-77.
https://www.magyarpedagogia.hu/document/Somine_MP1111.pdf (2022.09.15)

Somogyvári Lajos–Tóth József (szerk.) 2022. *Humán tudományok: pedagógusképzés és tananyagfejlesztés*. Akadémiai Kiadó. Budapest.

https://mersz.hu/hivatkozas/m945htpt2_123_p3/#m945htpt2_123_p3 (2022.10.03)

Tancz Tünde 2011. *A kommunikáció és nyelv fejlődése a kora gyermekkorban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. Pécs.

http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/kommunikacio_es_fejlodes/index.html (2022.10.03)

Thinsz Géza 1983. Tótfalusi István interjúja. *Élet és Irodalom*.

Vinnai Vanda 2019. Az olvasási hibák és a vizuális észlelés kapcsolata. *Határtalan Nyelvészet Alkalmazásban, Határtalan Alkalmazás a Nyelvészetben Tanulmánykötet*. Szeged.

http://acta.bibl.u-szeged.hu/72126/1/hatartalan_nyelveszet_tanulmanykotet_2019_132-142.pdf (2022.10.07)

Internetes forrás:

1. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Gyogypedagogiai%20pszichodiagnostika/91_fr_ostigteszt.html (2022.10.12)
2. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Kommunikci_fejldse_s_fejlesztse_rtelmileg_aka_dlyozott_szemlyeknl/5215_06_09_v.html (2022.09.30)
3. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Kommunikci_fejldse_s_fejlesztse_rtelmileg_aka_dlyozott_szemlyeknl/5217_10_16_v.html (2022.09.19)
4. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Kommunikci_fejldse_s_fejlesztse_rtelmileg_aka_dlyozott_szemlyeknl/5219_20_30_v.html (2022.09.20)
5. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Nyelvfejltsi_zavarok/23_003_v.html# (2022.10.11)
6. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Nyelvfejltsi_zavarok/24_0306_v.html (2022.09.12)
7. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Pedagogiai_pszichologia_jegyzet_vodapedaggusoknak/312_utnzs.html (2022.09.01)
8. Péter Orsolya Adél. Az olvasási készség fejlesztése <http://www.nytud.hu/pp/oap.html>

7. Ábrajegyzék és táblajegyzék:

Ábrajegyzék

- 1. ábra: Ebbinghaus illúzió, amely a gyermekek és felnőttek vizuális mintázat vizsgálatában alkalmaztak (Kovács et al., 2005) alapján**
- 2. ábra: A magyar betűrendű szöveg olvasása egynyelvűek és a kétnyelvűek eredményei**
- 3. ábra: Horvát betűrendű szöveg olvasása a két csoport között, melyben szignifikáns eltérés található.**
- 4. ábra: A DVTP-3 eredményei a csoportok szerint.**

Táblajegyzék:

- 1. táblázat: Horvát és magyar betűk tipográfiai és fonológiai szempont szerint**
- 2. táblázat: A vizsgált minta leíró statisztikai elemzése a létszámok, a nemek és az életkori megoszlás szerint**
- 3. táblázat A vizsgált minta leíró statisztikai elemzése a csoportok, és a magyar betűrendű feladat típusok által**
- 4. táblázat A vizsgált minta leíró statisztikai elemzése a csoportok, és a horvát betűrendű feladat típusok által**
- 5. táblázat A vizsgált minta leíró statisztikai elemzése a csoportok, és a DVTP-3 feladat típusok által**
- 6. táblázat: Az eltérő nyelvi környezet betűrendjének olvasási teljesítményének és a DVTP alfaktorainak lineáris regressziójának szignifikancia értékei.**

8. Mellékletek:

30. melléklet

Olvasási felmérőlap 3. és 4. osztályos gyermekek részére

NÉV: _____
 SZÜLETÉSI IDŐ: _____
 É. FÉLÉV: _____
 OSZTÁLY: _____
 1. OSZTÁLYOS OLVASÓKÖNYVE: _____

A VIZSGÁLAT IDŐE: _____
 A VIZSGÁLATVEZETŐ NEVE: _____
 A FORGALMI NAPLÓ SORSZÁMA: _____
 ANYILVANTARTÁSI TÁSKA SZÁMA: _____

[Meixner Idikó munkája]

I.

a	ó	i	e	ü	á	ű	é	ő	ú	é	ű
e	ü	ó	a	é	ű	ő	ó	ú	á	i	ő
ű	ó	é	ű	e	á	i	a	ó	ő	e	á
ü	a	ű	e	ő	é	ó	ű	á	i	é	a

_____ mp _____ hiba

II.

s	k	m	f	l	t	b	j	n	g	sz	d	c	z
sz	cs	gy	d	n	h	ny	p	v	ty	zs	s		
b	ly	g	cs	m	ny	r	gy	f	c	zs			
r	sz	ly	d	l	p	b	v	m	j	n	t		

_____ mp _____ hiba

III.

ná	ró	sé	csú	gyű
me	nű	szí	je	lyő
dé	há	cű	nyá	tye
fi	pa	le	cé	zsá
jó	vű	zá	he	ró
tű	kó	csa	lyő	si
ba	gő	tyű	ki	da
mú	té	nyű	ga	zső
bő	fá	pő	zű	gű
lé	ve	gyó	sző	zű

_____ mp _____ hiba

110 / 30. MELLÉKLET

IV.

ól	fél	boka	János	ismét
én	más	kapa	nyájás	vizsga
ám	híg	deka	gyarús	pózna
tű	gém	redő	csomóz	érdes
rá	híd	csőre	zubog	göngyöl
út	föl	szűrő	zsineg	harang
lé	lát	potya	tücsök	sütemény
de	fűl	fényc	löttyög	pontatlan
ad	tál	csúszó	kevés	krokodil
be	dal	cipő	képes	petrezselyem

_____ mp _____ hiba

V. a)

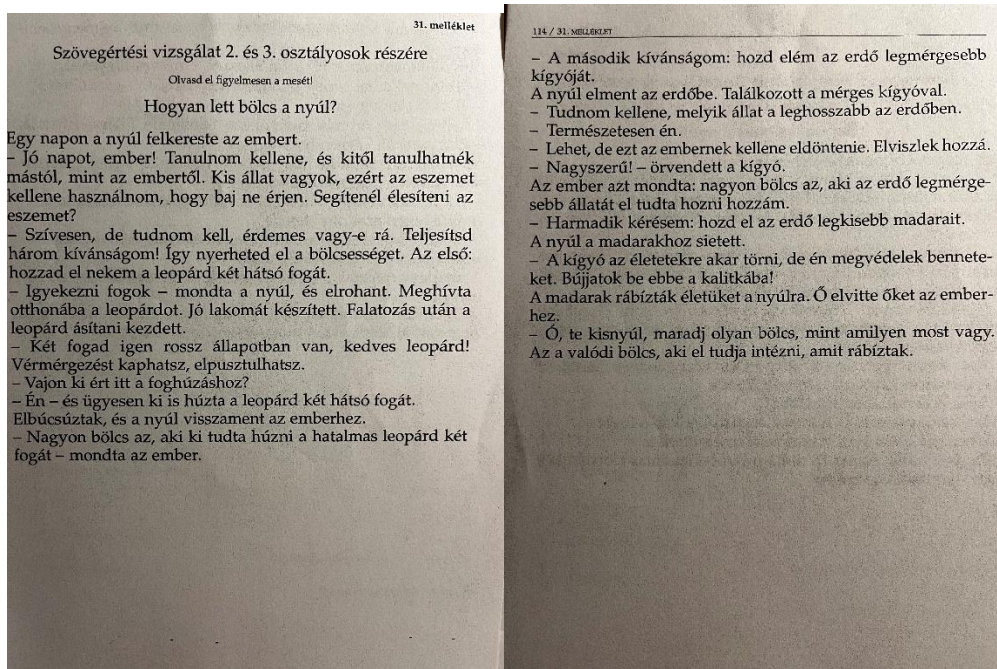
A Pipitér utcában trafikusbódé áll a járda szélén.
 Gabi megáll előtte és buzgón sorolja magában:
 „Ilyen lendkerekes autóm már van, de ilyen kicsi buszom még nincsen!” Éppen elhatározza, hogy kérni fog illyet édesapától, mikor halk koppanást hall. Odanéz.
 Íme, a lába előtt fekszik egy ugyanolyan kicsi busz a kövön!

_____ mp _____ hiba

V. b)

Nem vette észre a trafikos néni, hogy egy buszoeska kipottyant. Gabi besandít az ablakon: a néni háttal áll, rendezkedik a polcon. Gabi boldogan zsebre teszi a buszt és eliszkol. Hogy fog leszaladni otthon, a fotel támláján! De ha édesanyja megtudja, hogy csak úgy fölvette a földről? Az elárulónak is hiánya lesz!

_____ mp _____ hiba



32. MELLÉKLET

6. Mennyi levegőt használhat merüléskor?

Itt két szabad választás van.

7. Miért kell tartalék levegő?

Lehet, ha a búvár eltéved és teljesen tartalék levegője van.

8. Hogy hívják a kötelet, amellyel merülnek?

Vezetéskötelek hívják.

9. Hová kötik a vezetékötelet?

Itt darabkákba kötik.

10. Ki tarja a kötélist orsója?

Itt a merülő személy tartja.

11. Mit kell tennie a búvárnak, ha elévőd?

Itt fel kell ismernie a jelzőt és fel kell említenie.

12. Mondj egy tavasbarlangot!

Székelybarlang.

Helyes válaszok száma: _____

Összeállította: Szabó Zoltán

A tartalom önálló elmondása

32. MELLÉKLET / 131

Ki megy az utcán? *Győri megy az utcán.* VI. a)

Hogy hívják az utcát? *Búvár utca.*

Mi áll a járda szélén? *Egy trafikós néni.*

Milyen autója van már a kisfiúnak? *Székelyi van neki.*

Mi tetszik meg neki? *Egy piros busz.*

Váratlanul mi történik? *A busz előtt, lefordul, így nagyon nehéz.*

Megértés: _____ mp _____ hiba

VI. b)

Mit nem vett észre a trafikos néni? *Hogy a buszban kikapott.*

Mit jelent az, hogy sandít? *Bukarodni, nézegetni, körkörülni.*

Miért lehet a fotelon játszani? *Itt lehet szabadon a társaság.*

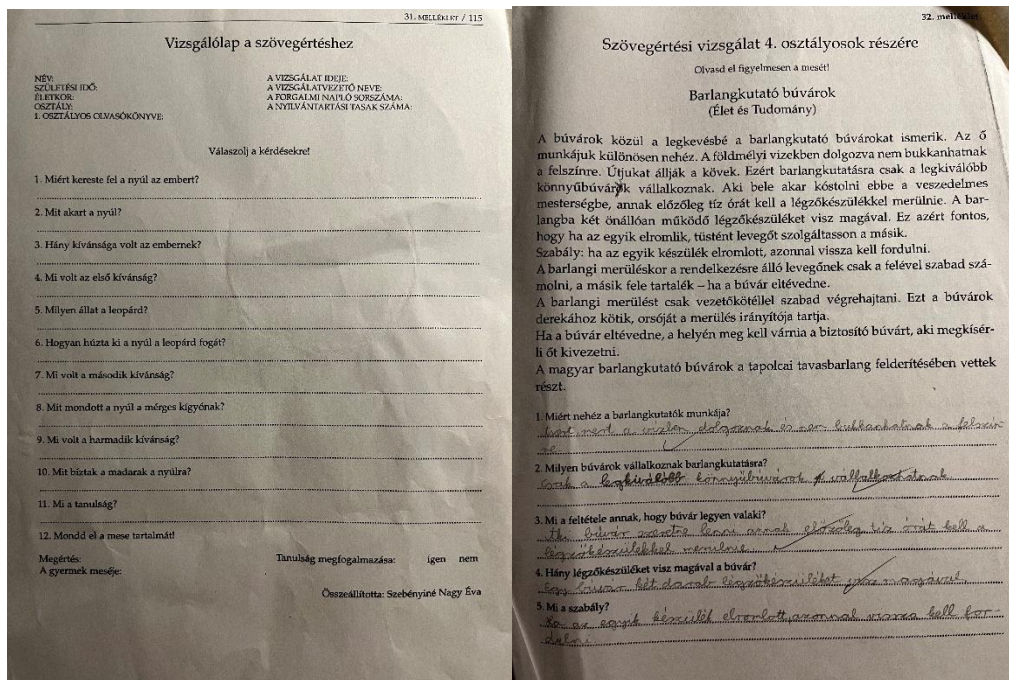
Mitől fél a gyerek? *Attól, hogy az édesanyja rossz lesz.*

Mi lesz a trafikos néniel? *Itt fogja vissza a kis buszt.*

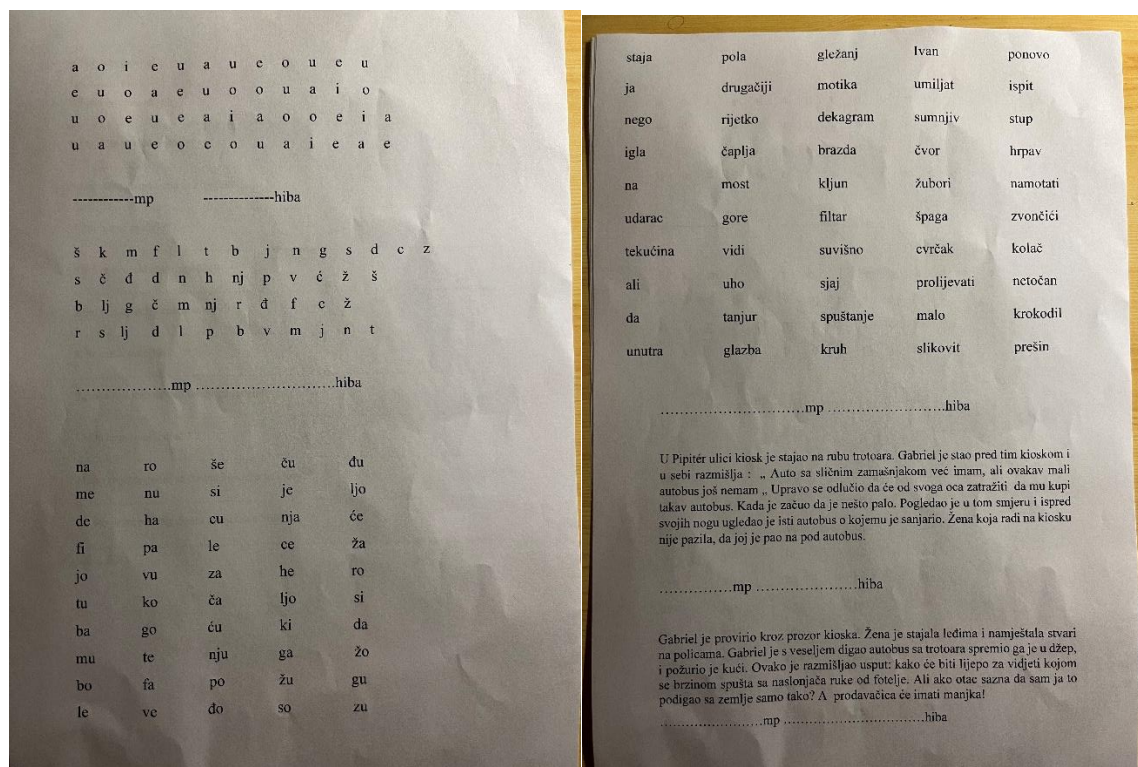
Szerinted mit fog tenni a gyerek? *Itt fogja adni.*

Megértés: _____ mp _____ hiba

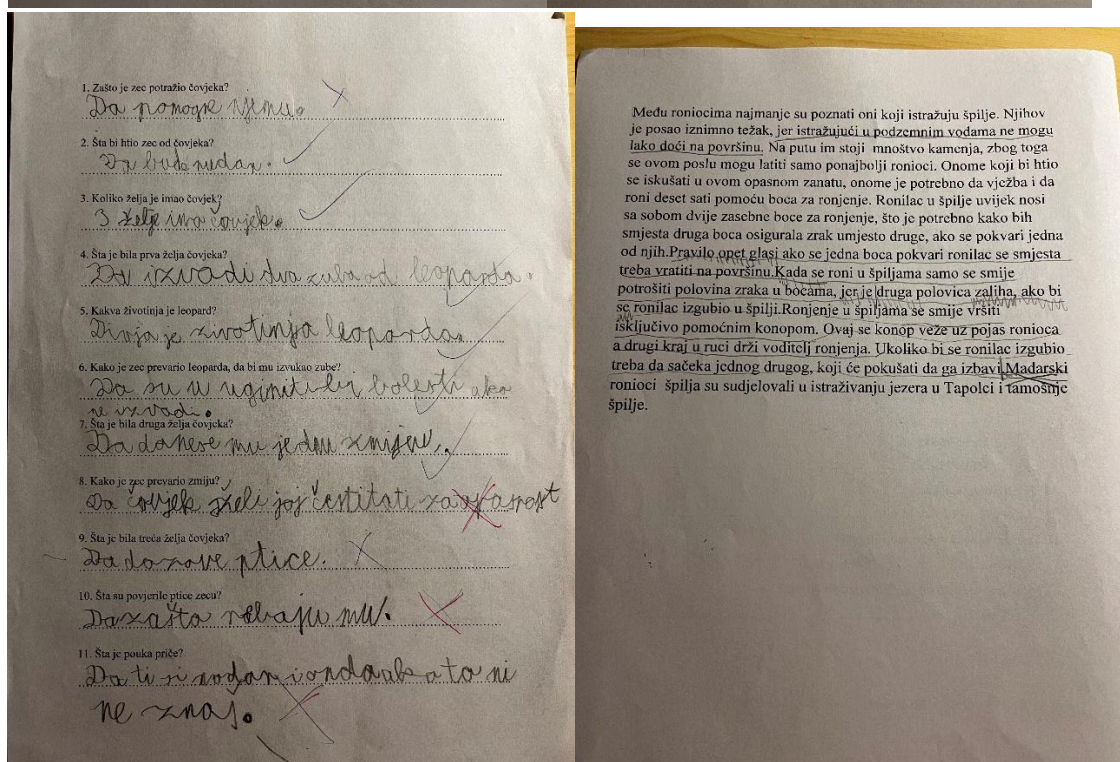
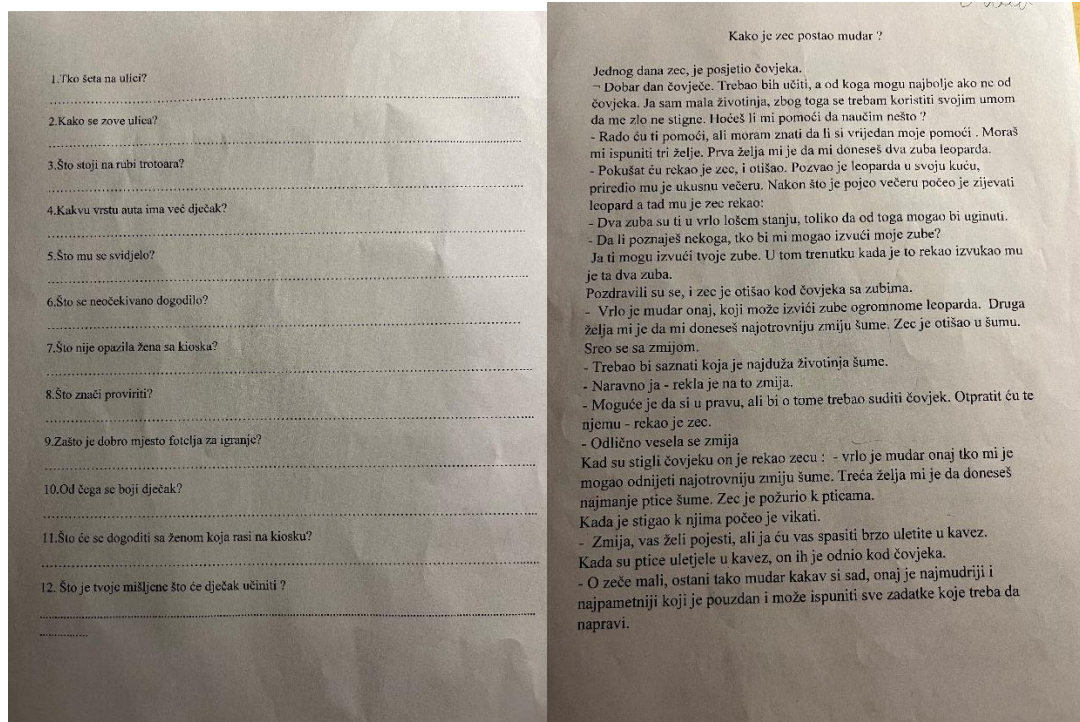
_____ össz. mp _____ össz. hiba



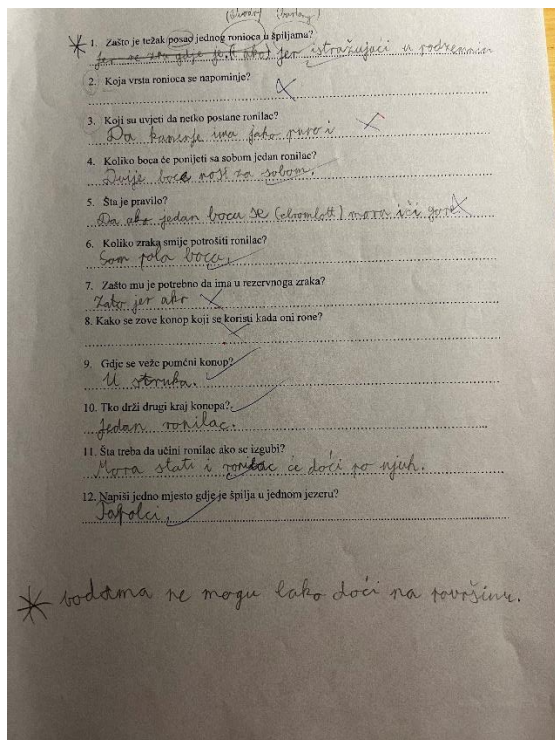
1.melléklet Meixner „olvasólapok” magyar betűrenddel



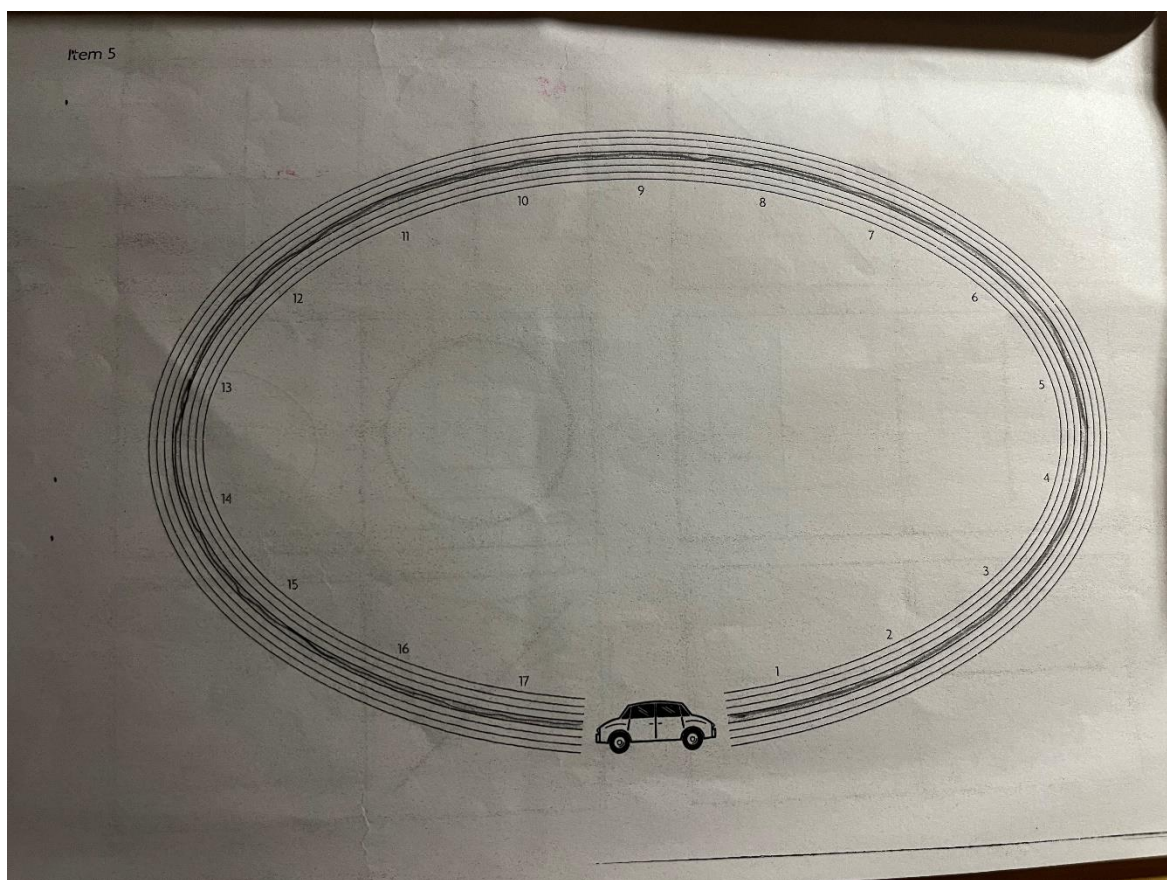
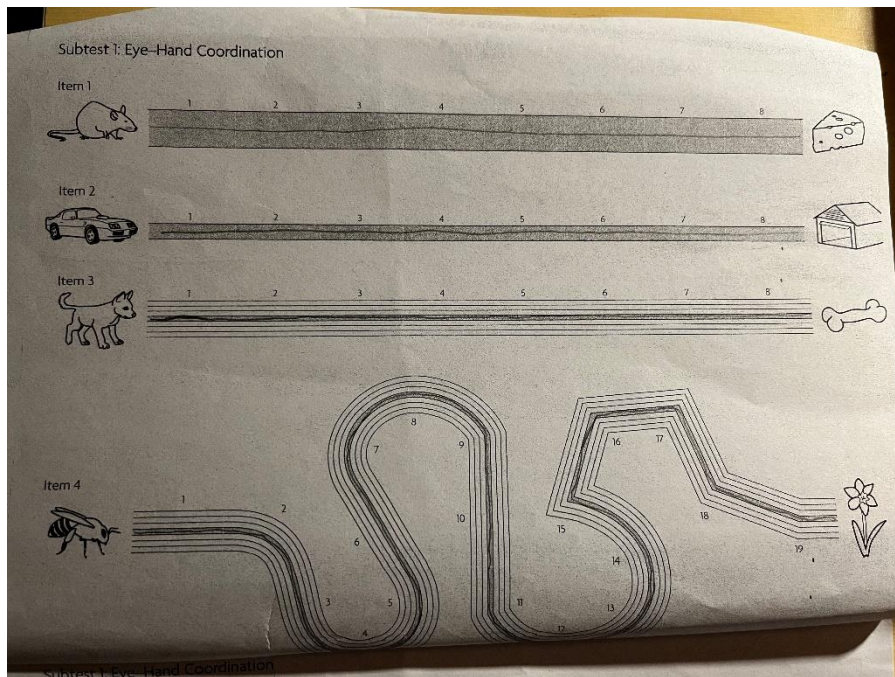
2.melléklet az olvasólapok horvát betűrendben



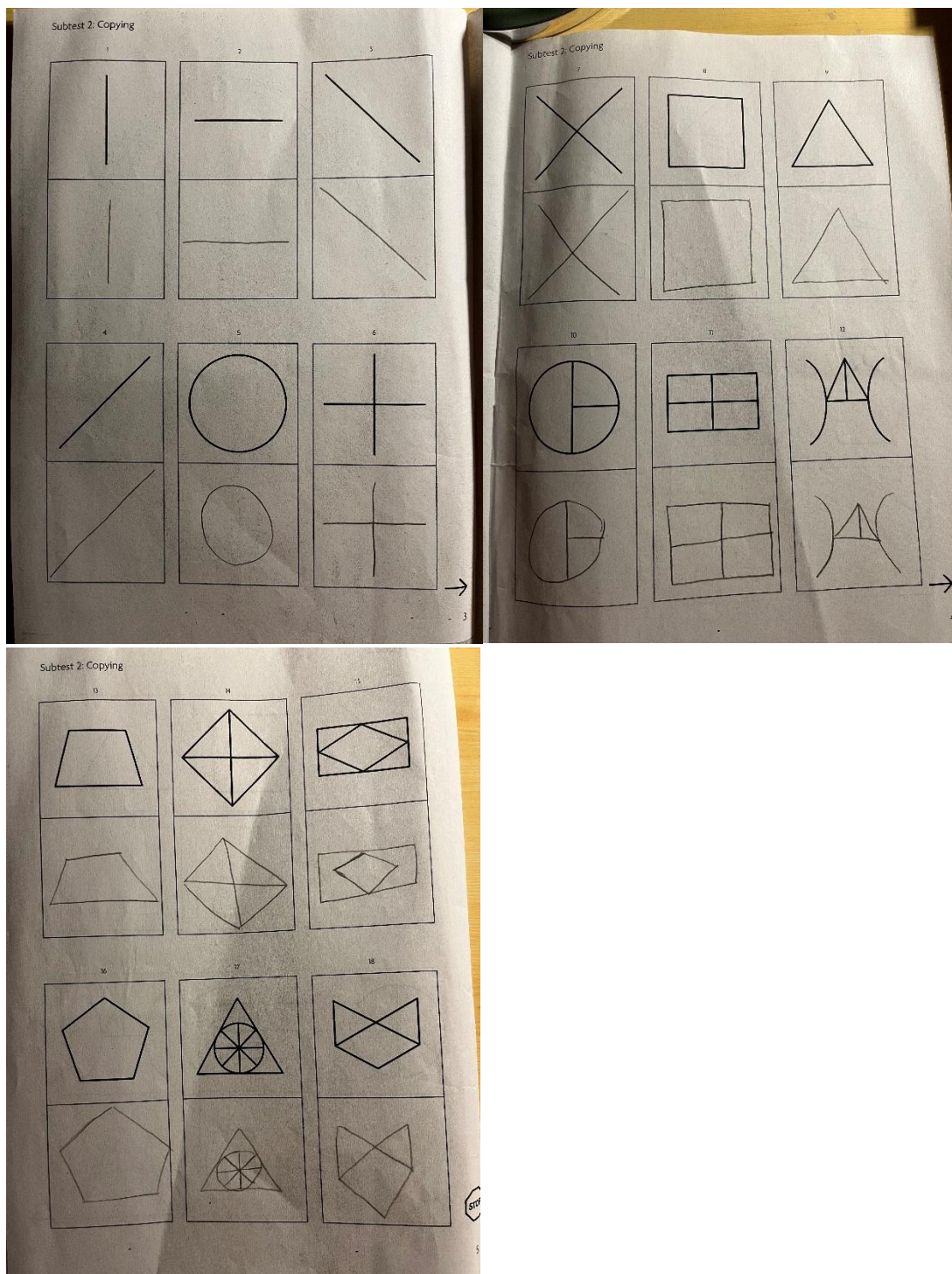
2. melléklet az olvasólapok horvát betűrendben



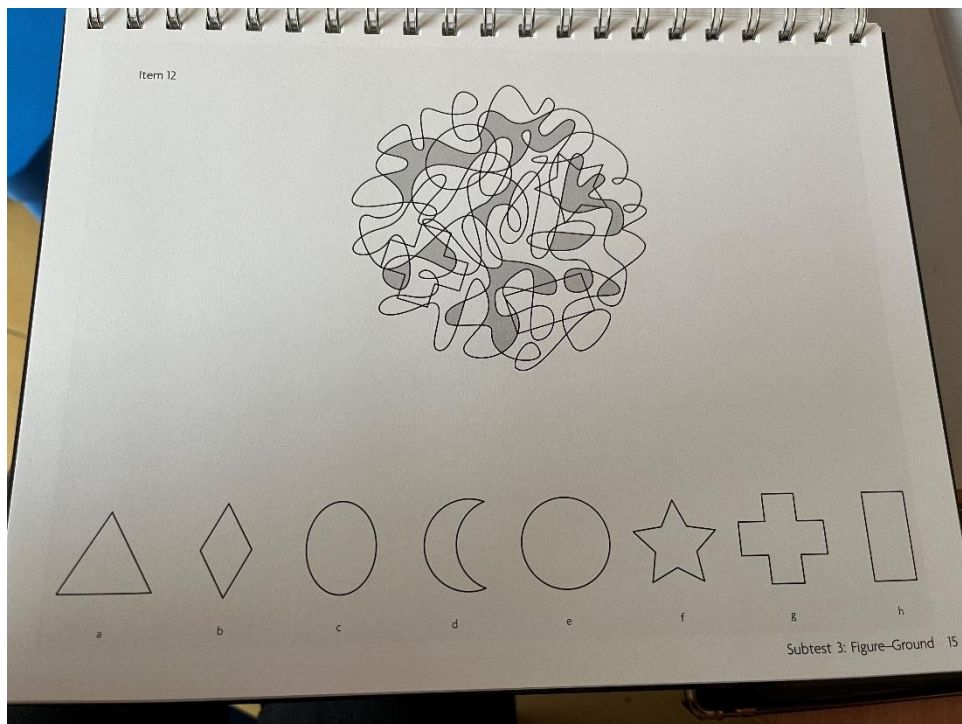
2. melléklet az olvasólapok horvát betűrendben



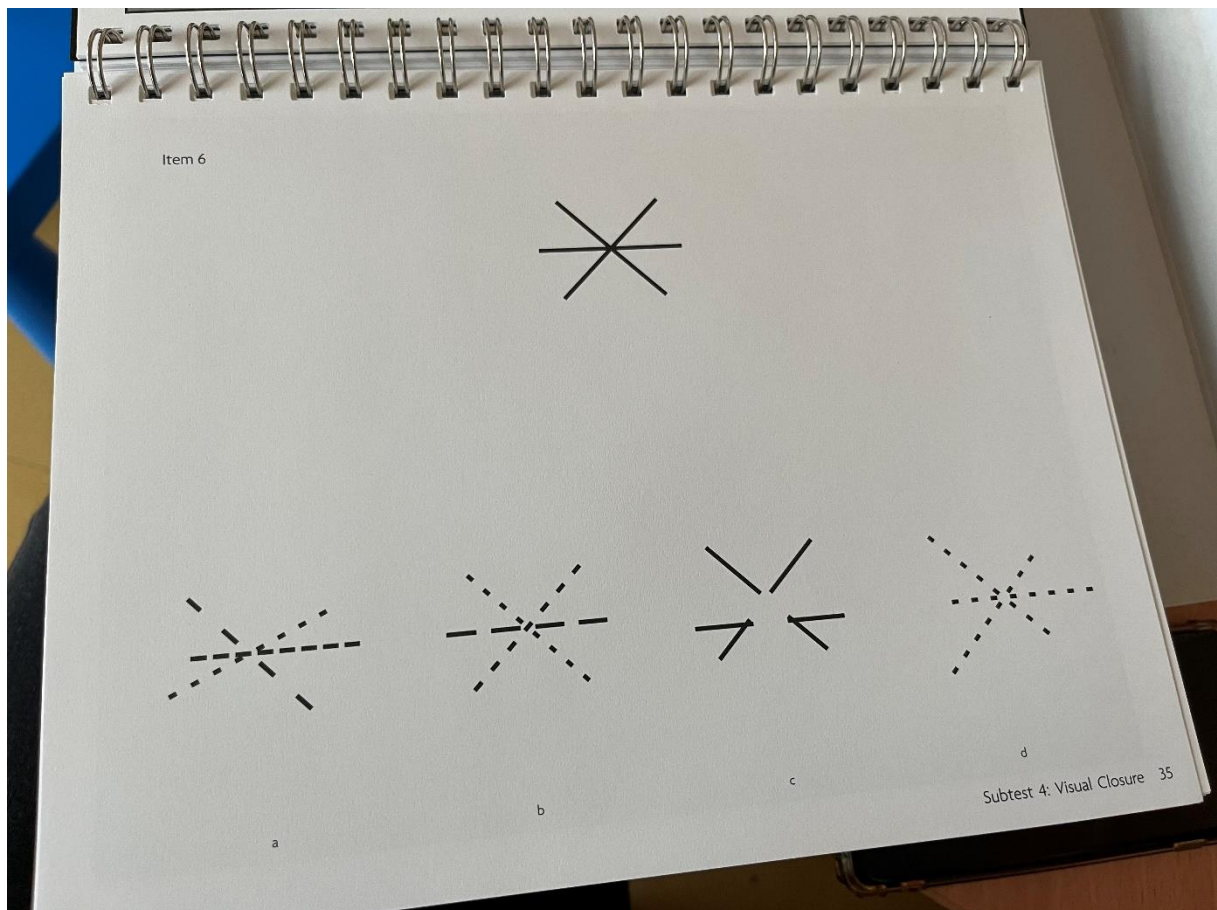
3. melléklet szem-kéz koordináció szubteszt



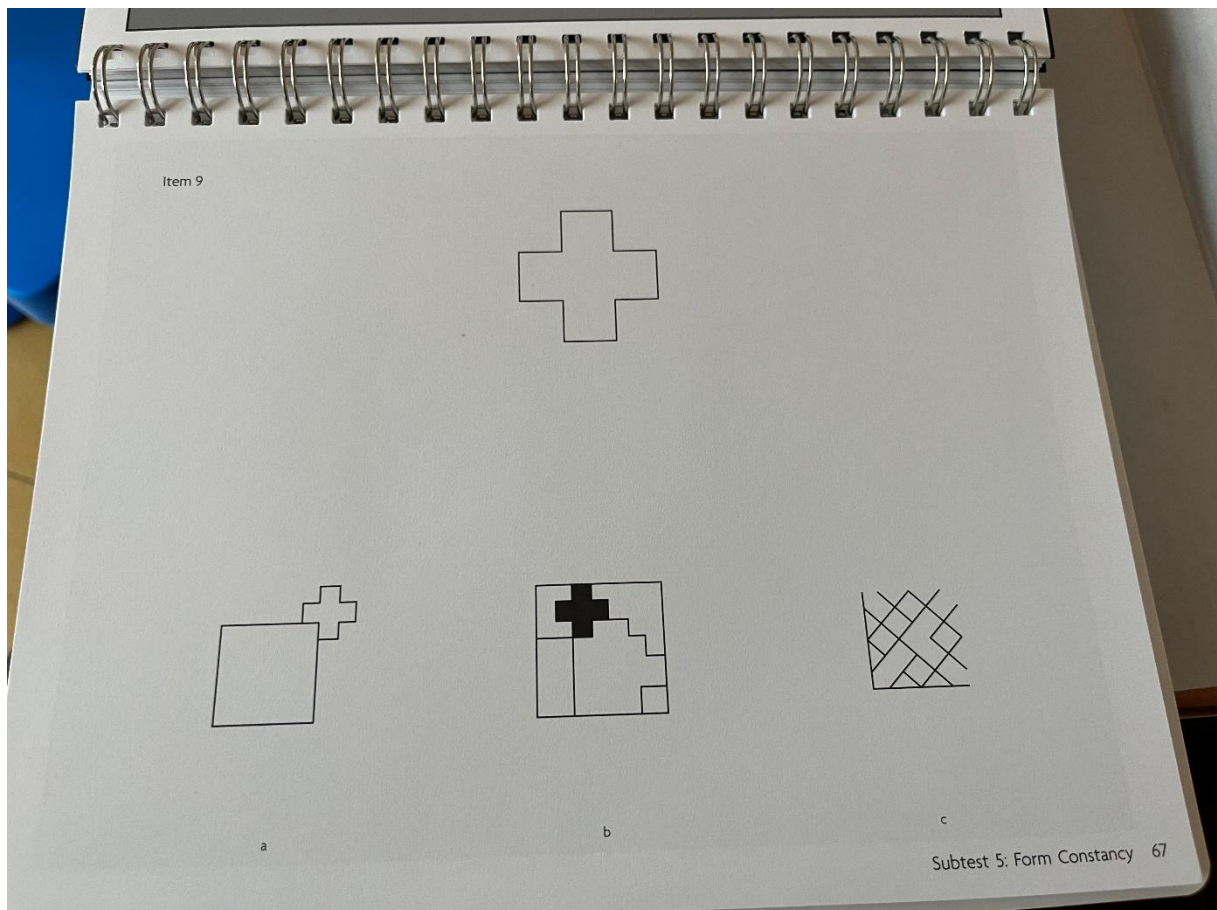
4. melléklet szubteszt másolás



5. melléklet alak-háttér szubteszt egyik feladat



6. melléklet vizuális-zártság szubteszt egyik feladata



7.melléklet alakállandóság szubteszt egyik feladata