



**TANÁR-
TOVÁBBKÉPZÉS
TÖBB
SZINTEN**



AJ TÉKA
KIADÓ

TANÁRTOVÁBBKÉPZÉS TÖBB SZINTEN

Tanártovábbképzés több szinten

Szerkesztők:
Gaál Zsuzsanna – Tóth Eszter



AJ TÉKA
KIADÓ
Szeged
2018

Nyelvészeti Füzetek 15.

Sorozatszerkesztők: Tóth Szergej, Vass László

Szerkesztők:

Gaál Zsuzsanna – Tóth Eszter

Lektorok:

Lengyel Zsolt

Nádor Orsolya

Technika szerkesztő:

Annus Gábor

TARTALOM

<i>Előszó</i>	7
APRÓNÉ TRAJER SZILVIA Az (anyanyelvi) írási és olvasási zavarok kiszűrése az általános iskola első két osztályában .	9
BALATONNÉ SÁFRÁNY ERIKA Az anyanyelvi kompetencia fejlődése a szövegértés és a szókincsfejlődésnek a függvényében, s összefüggése a figyelemzavarral	15
CZUDOR LÁSZLÓNÉ BUKVA RÓZA A szövegértési kompetencia fejlesztése az általános iskola hetedik évfolyamán szépirodalmi szövegekkel (A szövegértés fejlesztésének lehetőségei Arany János balladáival)	19
CSIKÓSNÉ CSOH ANITA Drámajátékok az idegennyelv-oktatásban	24
DÖMÖTÖR-LADÁNYI ÉVA A mesék lehetséges szerepe a tanulási nehézséggel küzdő diákok középiskolai fejlesztésében	28
KISS NIKOLETT A médiában megjelenő agresszív nyelvi megnyilvánulások hatása kisgyermekkorban	34
KOVÁCS-HEGEDŰS MÁRIA A tanári nem verbális kommunikáció módjai és lehetőségei egy szegedi középiskolában	39
KRASZNAVÖLGYI HAJNALKA A többségi és a sajátos nevelési igényű nagycsoportos óvodások hallás utáni szövegértésének összehasonlító elemzése	45
LÉNÁRD LÁSZLÓNÉ A számítógéppel segített olvasás- és beszédfejlesztés	50
LESETÁRNÉ WEISER ERIKA Tanulási problémával küszködő tanulók szövegértése	56
RÓTH ILONA Kommunikatív kompetencia fejlesztése felső tagozaton	61
SZABÓ ZSUZSANNA A megkésett beszédfejlődésű gyermek beszédfejlesztése	67
SZANYI-RUSZNYÁK EDIT Hogyan hat a lovaglás a nyelvi fejlődésre?	71
TÓTH GIZELLA ILDIKÓ A nyelv- és beszédfejlesztő pedagógus/tanár lehetséges támogató szerepe a többnyelvű cigány gyermekek magyar nyelvi fejlesztésében	74
TÓTHNÉ KOVÁCS ÉVA A szövegértés fejlesztésének kezdeti lépései (Olvasástanítási módszerek és eljárások a betűtanítás időszaka után)	80

GULYÁSNÉ JUHÁSZ ÁGOTA	
Megszólítások a magyar egészségügyben	86
TÓTH SZERGEJ	
A szegedi Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék (Oktatás – kutatás – mindennapok) ...	91
<i>Név- és tárgymutató</i>	106

ELŐSZÓ

A *Tanártovábbképzés több szinten* című tanulmánykötetünkben a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke által indított „Nyelv- és beszédfejlesztő szakterületen pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés” hallgatóinak írásait adjuk közre.

E kötet folytatja azt a hagyományt, miszerint a tanszék hallgatói megmutathatják magukat, számot adhatnak saját kutatási területükön végzett vizsgálataikról egy tudományos kutatómunkához kapcsolódó kiadványban. Így kapcsolódik ez a kötet a korábbi hallgatói konferenciakötetekhez: a 2014-ben megjelent *Nyelvész hallgatók, beszélő nyelvészek*, a 2015-ben kiadott *Nyelvek, kódok, hallgatók* és a 2017-ben publikált *Találkozások* című kötetekhez. Ezek a kiadványok a 2013-ban indult *Találkozások* hallgatói konferenciasorozat alkalmával megtartott előadások írásos anyagait tartalmazzák, mely konferenciákon több hazai és határon túli egyetem számos hallgatója vett részt, az előadott témákat értékelő, javaslatokat, ötleteket adó zsűri tagjai között pedig a tanszék oktatói mellett olyan neves nyelvészeket köszönthettünk, mint Benkes Zsuzsanna, Kálmán László, Kiss Gábor, Ladányi Mária, Lengyel Zsolt, Navracsics Judit és Szöllösy-Sebestyén András.

Jelen kötet megjelenetésének két fő célja volt: egyrészt publikálási lehetőséget biztosítani a fentnevezett szakirányú továbbképzés hallgatóinak, másrészt megismertetni az érdeklődőket a nyelv- és beszédfejlesztés aktuális kutatási témáival. Létrejötteknek körülményei ideálisak voltak ahhoz, hogy egy naprakész ötletekkel és módszerekkel teli szakmai anyag álljon össze, mivel a képzésben részt vevő végzős hallgatók a frissen megírt szakdolgozati témájukat dolgozták át a tanulmánykötethez. Ehhez a folyamathoz hozzájárult az is, hogy a terjedelmesebb szakdolgozatokat le kellett rövidíteniük a hallgatóknak. Ehhez mi, szerkesztők adtunk segítséget. Minden szerző megkapta azt a mintatanulmányt, melyet egy tényleges szakdolgozathoz lerövidítettünk és hasznos széljegyzetekkel láttunk el a kötetbe szánt tanulmányok formai és tartalmi jellemzőiről. Természetesen voltak olyan témák, melyeket kiragadva a szakdolgozat nyújtotta kvázi terjedelmi határtalanságból nem lehetett megfelelően 5-6 oldalra sűríteni. Ezért ezekből a dolgozatokból nem teljes tanulmányok születtek, hanem inkább összegző, ismeretterjesztő írások. Éppen ezért arra bátorítjuk a Kedves Olvasót arra, hogy ne csak az itt megjelenített írásokat olvassák el, hanem keressék fel a Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéket, ahol a teljes szakdolgozatok rendelkezésre állnak.

A kötet 15 hallgatói tanulmányt tartalmaz, melyek a nyelv- és beszédfejlesztés tematikai sokszínűségét jelentik meg: a hagyományos szövegértés, szókincsfejlesztés, olvasás- és beszédfejlesztés, drámapedagógiai tárgyú dolgozatok mellett a kötet tartalmaz rendkívül friss, modern megközelítésű írásokat is, melyek a nyelv- és beszédfejlesztést a meseterápiával, lovasterápiával vagy éppen a számítógéppel segített fejlesztéssel kapcsolják össze. Egyfajta összegzés és egyben útmutató is lehet a magyar oktatási rendszer megújítására *A nyelv- és beszédfejlesztő pedagógus/tanár lehetséges támogató szerepe a többnyelvű cigány gyermekek magyar nyelvi fejlesztésében* című tanulmány.

Emellett ebben a kötetben szerettünk volna – ízelítő gyanánt – egy alkalmazott nyelvészeti dolgozatot is bemutatni, mellyel tanszékünk képzési kínálatát kívántuk érzékeltetni, így szerepel a kötetben Gulyásné Juhász Ágota *Megszólítások a magyar egészségügyben* című tanulmánya.

A kötetet Tóth Szergej szakfelelős írása zárja a szakgazda tanszék történetéről, ill. a továbbképzési szak néhány tartalmi és szerkezeti jellemzőiről.

A *Tanártovábbképzés több szinten* című kötet többek munkáját dicséri, köszönet illeti a lektorokat és mindazokat, akik hozzájárultak létrejöttéhez.

Szeged, 2017 decembere

Gaál Zsuzsanna, Tóth Eszter szerkesztők

Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék,
Nyelv- és beszédfejlesztő szakterületen szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés, Szeged
atszilvia@t-online.hu

Az (anyanyelvi) írási és olvasási zavarok kiszűrése az általános iskola első két osztályában

Kulcsszavak: *írás-olvasási zavar, tanulási probléma, mérés, értékelés, együttműködés, kommunikáció, szakmai felkészültség, tájékoztatás*

Absztrakt

Szakterületemben azt vizsgáltam, hogy van-e lehetőség az anyanyelvi írási és olvasási zavarok kiszűrésére az általános iskola első két osztályában. Fel lehet-e tájni a problémát korábban? Kellő előrejelzés-e a DIFER-szűrés?

Bevezető

Mivel munkám során számos olyan esettel találkozom, amikor az írási és olvasási zavar megállapítására viszonylag későn, 3–4. évfolyamokon kerül sor, azt gondolom, hogy már első és második osztályos korban elengedhetetlenül fontos lenne az olvasási és írási zavarok kiszűrése.

A részképességzavarok korai időszakban történő megállapítása azért fontos, mert az írás és olvasás elsajátítása – éppúgy, mint az anyanyelv elsajátításának folyamata – a kritikus életkori periódusban a leghatékonyabb.

Napjainkban igen nagy aktualitása van annak, hogy megismerjük a gyógypedagógia e területén alkalmazott módszereit, amelyekkel lehetőség nyílik a problémák korai feltárására, diagnosztizálására, és a tanulási zavart mutató tanulók hatékony fejlesztési irányvonalának meghatározására. Az (anyanyelvi) írási és olvasási zavarokkal küzdő gyermekek problémáját az oktatási intézményekben a tanítói, tanítói, tanulási folyamatokon keresztül lehet elsődlegesen felismerni, kompetenciaköröknek megfelelően felmérni, és a problémát megállapítani.

A vizsgálat

Dolgozatomban bemutatom azt a felmérést, amelynek egyik célja feltérképezni, hogy lakóhelyemen és vonzáskörzetemben az írási és olvasási zavart mutató tanulók problémáját milyen módszerekkel, milyen életkori periódusban, milyen hatékonysággal ismerik fel a többségi általános iskolában dolgozó tanítók.

Hipotézisek

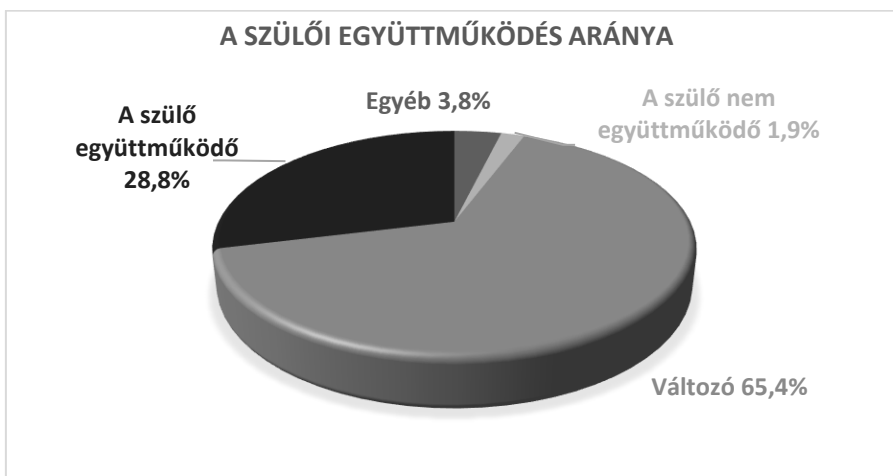
- (1) A pedagógusok nem mindig a megfelelő időben irányítják az írási-olvasási zavart mutató tanulókat a Pedagógiai Szakszolgálat Szakértői Bizottságához a probléma feltárását célzó vizsgálatokra.
- (2) A tanulási problémák esetén az érintett gyermekek szülei nem minden esetben működnek együtt a pedagógusokkal.
- (3) Az iskola akaratlanul is hozzájárul a tanulási problémák meglétéhez.

Módszerek

Kutatási módszerem az általam készített Az (anyanyelvi) írási és olvasási zavarok kiszűrése az általános iskola első két osztályában című kérdőív elemzése, melyet összesen negyvenkét – Szeged és vonzáskörzetében található – általános iskolába küldtem el. A kérdőív kitöltését online módon kértem az ott tanító pedagógus kollégáktól, akikről összesen ötvenkét kitöltött kérdőívet kaptam vissza.

Eredmények

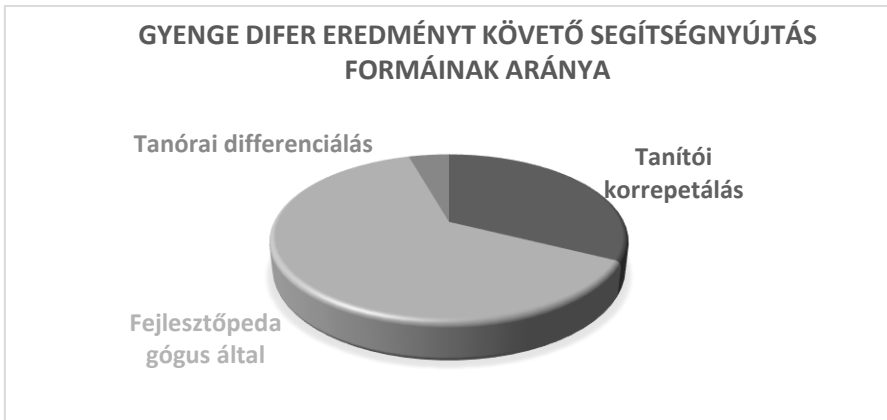
Tanulási problémák esetén a válaszadó tanítók többsége (71,2%-a) tanév közben is fontosnak tartja, hogy súlyos problémák esetén kezdődjön meg a tanuló tanulási képességeinek részletes feltárása. A szülői együttműködés kérdéskörében igen érdekes arányban születtek válaszok. A szülők 28,8%-a törekedett együttműködésre, az elutasítás mindössze 1,9%-os, a változó együttműködés aránya viszont igen magas, 65,4%-os. Ebből arra következtetek, hogy az együttműködés hatékonysága sokféle lehet, de az együttműködés sokszor nem hozza meg a kellő eredményt. Előfordulhat, hogy a szülő rábízza a pedagógusra, hogy alkalmazza módszereit a gyermek fejlődésének érdekében, de ő maga nincs teljes mértékben felkészülve arra, hogy szülőként mennyire kapcsolódjon be a nevelő (oktató) munka támogatásába.



1. ábra

A szülői együttműködés aránya

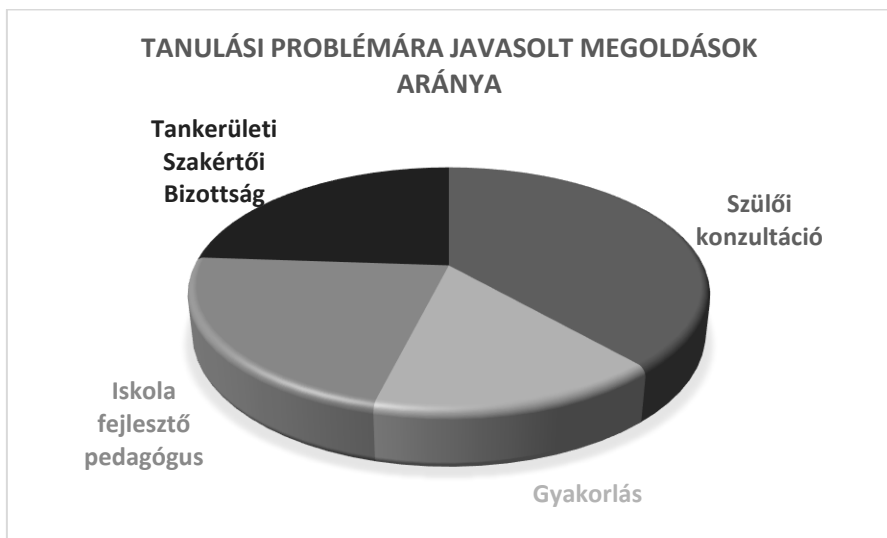
A válaszadó pedagógusok 63,2%-a az iskolai fejlesztőpedagógus közreműködésével próbálja felzárkóztatni a gyenge DIFER-eredményt mutató tanulókat, 32,4%-a tanítói korrepetálást szervez. Ismét meglepő, hogy a válaszadók mindössze 4,4%-a alkalmaz differenciált tanórai foglalkozást az egyéni képességek kibontakoztatására.



2. ábra

Gyenge DIFER-eredményt követő segítségnyújtás formáinak aránya

Tanulási probléma jelentkezése esetén a válaszadók legmagasabb arányban (38,5%) a szülői konzultációt részesítették előnybe. Ezt követően az iskolai fejlesztőpedagógushoz, illetve a Pedagógiai Szakszolgálat Tankerületi Bizottságához irányítják a szülőket és a tanulókat. A megkérdezettek 23,9%-a követi ezt az eljárásmenetet a szülői tájékoztatással párhuzamosan. Ez az arány alacsonynak tekinthető, ám a további válaszok értékelése alapján feltételezhető, hogy az első és második osztályban még sokan bíznak a gyakorlásban és az ismeretek megszilárdításában.



3. ábra

Tanulási problémára javasolt megoldások aránya

A válaszadók 60%-a írási és olvasási problémák jelentkezése esetén fejlesztőpedagógus segítségét kéri, 12,9%-a az iskolapszichológus bevonásával próbálja a problémát kezelni, 23,5%-a gondolja úgy, hogy logopédus bevonására lenne szükség, és 3,5%-a egyéb szakemberek – pl. mozgásfejlesztő szakember, utazó gyógypedagógus és gyógypedagógus – támogatását veszi igénybe. Véleményem szerint az mindenképpen jó, hogy az érintett tanulókat fejlesztő szakemberek módszereivel támogatják, ám

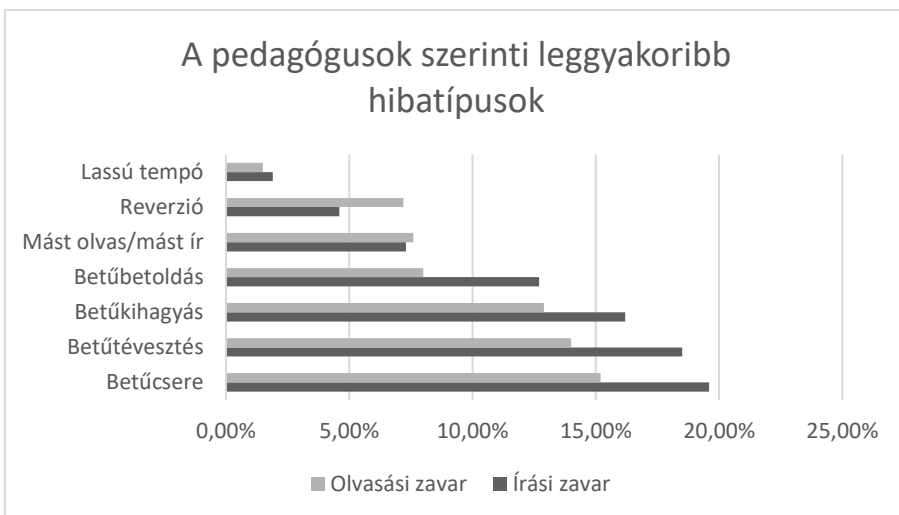
meghökkenően alacsonynak tartom a logopédiai, mozgásfejlesztő és gyógypedagógiai segítségnyújtás arányát. Tapasztalataim szerint mozgásfejlesztő és logopédiai területen jelentős a szakemberhiány.



4. ábra

Írasi és olvasási probléma esetén közreműködő szakemberek aránya

A részleteket tekintve a válaszadók legjellegzetesebb tünetként az olvasásban és az írásban egyaránt a betűcserét jelölték meg, ezt követi a betűtévésztés, a betűkihagyás majd a betűbetoldás. Alacsonyabb arányban jelölték meg a problémák háttérben meghúzódó lassú pszichomotoros tempót és egyéb motoros funkciók gyengeségét. Összességében megállapítható, hogy az első és második osztályos tanulók körében még megjelennek az ismeretek bizonytalanságából és a gyakorlatlanságból adódó tünetek is, melyek megnehezítik a zavar szintű probléma egyértelmű magállapítását.



5. ábra

A pedagógusok szerinti leggyakoribb hibatípusok előfordulási aránya

Hipotézisek megválaszolása

Feltételeztem, hogy a pedagógusok nem mindig a megfelelő időben irányítják a tanulókat a Pedagógiai Szakszolgálat Szakértői Bizottságához a probléma feltárását célzó vizsgálatokra. Ezt a feltételezésemet a kérdőív elemzése igazolja, a pedagógusok a tanulási zavar feltárására irányuló komplex tanulási képességeket vizsgáló szakértői vizsgálatot fontosnak tartják, de vannak, akik – bízva az ismeretek elsajátításában – féléves várakozási idő elteltével kezdeményezik a folyamatot.

Másik hipotézisem az volt, hogy tanulási problémák esetén az érintett gyermekek szülei nem minden esetben működnek együtt a pedagógusokkal. A kérdőív elemzése során igazolódtott a szülők részéről az együttműködés elutasítása, illetve a problémafeltáró vizsgálatok megkezdésének elodázása.

A tudásszintet mérő osztályzatok terén megjelenő szubjektivitás arra a feltételezésemre, miszerint az iskola akaratlanul is hozzájárul a tanulási problémák meglétéhez, a pedagógusok kérdőívben adott válaszai és saját munkatapasztalataim szolgálták bizonyosságul.

Összegzés

Tapasztalataim szerint a 6–8 éves gyermekek tanulási képességeik tekintetében szórt képességprofilal vesznek részt a tanulási folyamatokban. Az egyenetlen fejlődési tempó, az egyes részképesség-területek jelentős mértékű elmaradása tanulási problémákat hordoz magában, melyek kihatnak a gyermekek általános fejlődésére, iskolai előmenetelére, személyiségének alakulására és majdani felnőttkori életére. Éppen ezért nagyon fontosnak tartom az (anyanyelvi) írási és olvasási zavarok kiszűrését az általános iskola első két osztályában. A dolgozatomban szereplő kérdőív kiértékelésével és munkám tapasztalatai alapján az alábbi következtetéseket vonom le:

A DIFER-szűrés már korai időszakban körvonalazza a tanulási problémák meglétét, a tanítók az esetek többségében fejlesztőpedagógus közreműködését kéri a tanulók megsegítéséhez. A korrepetálást másodlagos problémamegoldó-felzárkóztató eljárásnak tekintik.

A pedagógusok a tanulási zavar feltárására irányuló komplex tanulási képességeket vizsgáló szakértői vizsgálatot fontosnak tartják, de mégis alacsony azoknak a pedagógusoknak az aránya, akik a probléma észlelésekor azonnal kezdeményezik a szakértői vizsgálatot. Ebből azt a következtetést vonom le, hogy nem tudják kellő biztonsággal felismerni az aktuális tüneteket.

Tanulási probléma észlelésekor a szülői konzultáció megtörténik, de az együttműködés hatékonysága már változatos képet mutat. Gyakori, hogy a tanulási probléma meghatározását és jelentőségét nem kellő körültekintéssel, súlyozással beszélük meg az érintettek, és a szülő nincs felkészülve arra, hogy mennyire kapcsolódjon be a nevelő (oktató) munkába. A kérdőív elemzése során megjelenik a szülők részéről az együttműködés elutasítása, és ezzel elodázzák a szükséges vizsgálat megkezdését.

Az írási és olvasási zavar esetében leggyakrabban alkalmazott differenciáló módszerek közül a válaszadók az időtényező megnövelését, az írásban kapott szövegfeldolgozáshoz nyújtott pedagógiai segítség biztosítását és a szóbeli számonkérés alkalmazását jelölték meg a legmagasabb arányban. A szóbeli számonkérés bizonyítottan ösztönző, de nem mehetünk el amellett, hogy szubjektivitásra is alkalmas ad. A nem megfelelő osztályzat és értékelés akaratlanul is hozzájárulhat a problémák fenntartásához vagy figyelmen kívül hagyásához.

Gyógypedagógiai diagnosztikai munkámban alkalmazok régi és új vizsgáló eljárásokat az (anyanyelvi) írási és olvasási zavarok kiszűrésére, s tapasztalataim alapján kijelenthetem, hogy bármelyik módszert alkalmazva az általános iskola első két osztályában a részképességzavar megállapítható. A LAPP aktív szókinccs-vizsgálat, a Lörík-féle helyesírás-vizsgálat és a Lörík-féle olvasásvizsgálat objektív megítélésre ad lehetőséget a diagnosztikai munkában, mely módszerek ismerete elengedhetetlen valamennyi tanító számára.

IRODALOM

- Crystal, D. 1998. *A nyelv enciklopédiája*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Csépe V. 2006. *Az olvasó agy*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Dékány J., Mohai K. 2012. *Egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja – Specifikus tanulási zavarok (írott nyelvhasználat zavarai, diszkalkulia)*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Gósy M. 1999. *Pszichológusvizsga*. Budapest: Corvina.
- Gyarmathy É. 2001. *Diszlexia, a specifikus tanítási zavar*. Budapest: Lélekben Otthon Kiadó.
- Juhász Á. (szerk.) 2007. *Logopédiai vizsgálatok kézikönyve*. Budapest: Logopédiai Kiadó.
- Lőrík J., Ajtony P., Palotás G., Pléh Cs. 2015. *Aktív szókincs-vizsgálat*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Lőrík J. 2015a. *A 2. osztályos gyermekek olvasástechnikájának és mondatmegértésének vizsgálata (Lőrík-féle olvasásvizsgálat – LOV)*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Lőrík J. 2015b. *A 2. osztályos gyermekek helyesírás-vizsgálata (Lőrík-féle helyesírásvizsgálat – LHV)*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Montágh I., Montághné Rierner N., Vinczéné Bíró E. 1990. *Gyakori beszédhibák a gyermekkorban*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Nagy J., Józsa K., Vidákovich T., Fazekasné Fenyvesi M. 2002. *DIFER - Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer 4–9 évesek számára*. Budapest: OKÉV, KÁOKSZI.
- Nagné Réz I., Csepregi A., Puhala I., Bozsikné Vig M. 2015. *A szakértői bizottsági tevékenység protokollja*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék,
Nyelv- és beszédfejlesztő szakterületen szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés, Szeged
erika.balaton@fibermail.hu

Az anyanyelvi kompetencia fejlődése a szövegértés és a szókincsfejlődésnek a függvényében, s összefüggése a figyelemzavarral

Kulcsszavak: *szövegértés, szókincsfejlődés, figyelemzavar, olvasástanítási módszerek*

Absztrakt

Szakterületemben az olvasástanítási módszereket vizsgáltam, a néma és hangos olvasás technikáját fejlesztő, az értő olvasást, az írásbeli szövegalkotást és az olvasást – mint tevékenységet – szükséglettel tevő módszereket, azok egymásra épülését az alapfokú oktatás keretei között. Kutattam a figyelemzavar okait és a figyelemzavaros tanulók viszonyát a szövegértés tanulásához, valamint a sajátos nevelési igényű gyerekek fejlesztését az inkluzív pedagógia alkalmazásával.

Bevezető

Az anyanyelvi kompetencia fejlesztése az alsó tagozatos tanítók legfontosabb feladata közé tartozik. Tanítóként ezt a feladatot úgy kell ellátni, hogy közben ne feledkezzünk meg a tanuló személyiségéről, egyéni adottságairól, képességeiről. Ez a feladat az iskolában nagyon szerteágazó, a rengeteg lehetőséget számos hátráltató tényezővel kell összehangolni, s csökkenteni ezek negatív hatását. A legfontosabb nevelői feladat tehát az összehangolt fejlesztés mellett az, hogy a gyermek szeressen iskolába járni, szeressen tanulni, és ezáltal a boldog gyerekekből kiegyensúlyozott, boldog felnőtt váljék. Az eredményes tanulás tanítása szorosan összekapcsolódik az olvasás és szövegértés tanításával.

A tapasztalatom az, hogy az anyanyelvi kompetencia elsajátítása nem elég hatékony. A gyermekek egy része nehezen olvas, az olvasottakat nem teljesen, nem megfelelően érti meg, nem szeret olvasni. Az okokat, összefüggéseket kutatva a figyelemzavar tünetei szolgálhatnak magyarázatul a felsoroltakra. A tünetek felismerése után szükség van az okok felkutatására, s a megfelelő egyénre szabott módszerek kiválasztására.

Jelen tanulmányban röviden bemutatom az olvasástanítási módszereket, évfolyamonkénti egymásra épülésüket, valamint a figyelemzavaros gyerekek jellemző tüneteit és kapcsolatukat a szövegértés elsajátításával.

Olvasástanítási módszerek

A gyermek akkor dolgozik szívesen, ha a kapott feladat célját, értelmét világosan látja. Fontos számára a befejezettség, a siker elérése a munka végén.

A kisiskoláskorban az óra alatti unalom első sorban azoknál a tanulóknál jelentkezik, akik nem tudnak együtt haladni a társaikkal, a monoton munka, a játék hiánya miatt az órákat fárasztónak, unalmasnak tartják, vagy pedig a magával hozott tudásnak nem megfelelő nehézségű feladatokat kap, gyorsan meg-

birkózik a munkával, és nincs, ami a figyelmét tovább lekösse. Olvasástanítási gyakorlatomban az olvasás kettős természetű: Egyrészt a befogadás-megértés eszköze, ahol a szövegértő olvasás a cél, másrészt a tanulók az olvasással sajátítják el az olvasási technika jártasság- és készségelemeit. Nem ritka, hogy bizonyos órákon olvasás- és beszédtechnikai gyakorlatokra kerüljön sor, gyakoroljuk a felolvasást, az olvasás sebességét, folyamatosságát, hangsúlyozását. Olyan módszerek alkalmazását tartom fontosnak, melyben kiemelt szerepet kap a gyermekek önálló tanulási képességének kialakítása, fejlesztése, motiváltságuk folyamatos fenntartása.

Évfolyamonként négy bővülő csoportba soroltam azokat a módszereket, melyek a tanítási gyakorlatomban eredményesnek bizonyultak:

- Néma és a hangos olvasás technikáját fejlesztő módszerek;
- Az értő olvasás fejlesztését segítő módszerek;
- Az írásbeli szövegalkotást fejlesztő módszerek;
- Az olvasást - mint tevékenységet – szükségletté tevő módszerek.

Vizsgáltam a szövegértés tanításának részfolyamatait, melyet táblázatban rögzítettem.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Szavak jelentésével való ismerkedés	x	x						
Olvasástechnika fejlesztése	x	x						
Olvasástempó fokozása	x	x	x					
Helyes ejtés	x	x	x	x				
Szótagolás	x	x	x					
Jelentésellenőrzés	x	x	x	x	x	x	x	x
Lényegkiemelés	x	x	x	x	x	x	x	x
Események időrendi sorrendje	x	x	x	x				
Bekezdések alapján feldolgozás	x	x	x	x				
Ismeretlen kifejezések magyarázata		x	x	x	x	x	x	x
Szókincsbővítés								
Nevelői segítséggel kiegészített vázlatok		x	x					
Ismeretterjesztő szövegek megjelenése		x						
Vázlatkészítés			x	x	x	x	x	x
Kulcsszavak megfogalmazása			x	x				
Ok-okozati összefüggések keresése			x	x	x	x	x	x
Ismerkedés a könyvtárhasználattal			x	x				
Gyűjtőmunka				x	x	x	x	x
Vélemény megfogalmazása			x	x	x	x	x	x
Kooperatív technikák alkalmazása		x	x	x	x	x	x	x
Jól szerkesztett kérdések megfogalmazása				x	x	x	x	x
Szövegértés igazolására szövegalkotás				x	x	x	x	x
Következtetések levonása			x	x	x	x	x	x
Önellenőrzés, kulcsszavak magyarázata						x	x	x
Önálló ismeretszerzés						x	x	x
Kutató munka az ismeretek megszerzése érdekében						x	x	x

1. táblázat

A szövegértés tanításának részfolyamatait, évfolyamonkénti bontásban

A szövegértés tanítása a szavak jelentével való ismerkedéssel kezdődik. Főleg az első két évfolyam feladata az olvasástechnika elmélyítése, az olvasási tempó fokozása, a szótagolás már több éven át tartó folyamat. A helyes ejtés megalapozása és az események időrendi sorrendjének meghatározása az alsó tagozat feladata. A jelentés ellenőrzése és a lényegkiemelés végigkíséri az alapképzés minden évfolyamát, tehát minden tantárgy tanításakor szem előtt kell tartani ezeket. A harmadik osztálytól alkalmazható a vázlatkészítés, a vélemények megfogalmazása, ok-okozati összefüggések keresése, következtetések levonása. A kooperatív technikák elsajátítása már második osztályban elkezdődhet, és alkalmazható a következő osztályfokokban. A gyűjtőmunkák és a szövegértés igazolására szolgáló szövegalkotások negyedik évben lépnek be. Az utolsó három évfolyam minőségi változást hoz, ekkor vezetjük be az önálló ismeretszerzést, önellenőrzést, kutatómunkát tartalmazó feladatokat az ismeretek megszerzése érdekében.

Figyelemzavar

Az általános iskolai nevelés keretei között a pedagógusok egyre gyakrabban találkoznak figyelemzavarban szenvedő gyerekekkel, egyre több szakirodalom foglalkozik a témával, s keres magyarázatot a probléma eredetére, a tanulási nehézségekkel való kapcsolatára.

A figyelemzavar nem valamilyen jól körülírt, meghatározható betegség, inkább bizonyos tünetek együttes megjelenése, gyakori, hogy egészséges gyerekekben jelentkeznek. A gyerekek iskolai teljesítményében, családi és szociális beilleszkedési zavairaiban nyilvánulnak meg. A figyelemzavart sok esetben, minden egyéb jelenség, így elsősorban túlmozgás, nyugtalanság, impulzivitás kíséri. A tünetek egyénenként változnak, hol az egyik, hol a másik tünet áll előtérben.¹

A hiperaktivitás az iskolás gyerekek 3–10 %-nál tapasztalható, és gyakorta tanulási zavar is kíséri, ami többnyire dyslexia formájában jelentkezik. Célszerű a két rendellenességet külön vizsgálni. Nem minden hiperaktív gyerekeknek vannak olvasási, helyesírási, számolási nehézségei, és a tanulási zavarok sem jellemzők minden hiperaktív gyerekekre. A hiperaktivitáshoz társuló magatartási problémák, a tanulási zavarok kezelései különböznek.

A figyelemzavarban szenvedő tanulók viselkedésükkel megnehezítik a tanórai munkát, konfliktusokba keverednek társaikkal, ezért egy rosszul kezelt tünetegyüttes hamar a tanulók bűnbakká váló kikiáltásához vezethet. A figyelemzavarral küzdő gyerekek túlzottan igénylik, hogy figyeljenek rájuk, általában nyüzsögnek, az osztálytársaikat zaklatják, ingerlik, idegesítik.

Figyelemzavar és olvasástanítás

A figyelemzavar tüneteivel és okaival megismerkedve jutottam el azoknak a megállapításoknak az igazolásához, miszerint az egyes tanulóknál jelentkező figyelemzavar a szövegértés elsajátításának gátló tényezőjévé válik. A gyerekek az első komoly nehézséggel igazán az iskolai oktatás keretei között találkoznak. Az egyes tárgyakat nehéz megérteni, és nem lehet elsajátítani kitaró munka, gyakorlás nélkül. A figyelemzavarral küzdő gyerek nem tudja teljesen összeszedni magát az általa unalmasnak tartott iskolai feladatok elvégzéséhez, nem lesz képes az olvasást, helyesírást és a számolást elsajátítani. A szövegértés feladatai számára komoly kihívást jelentenek, hiszen megkövetelik mindazt, ami oly nehéz számára. A gyerekek többsége így alulteljesítővé válik.

¹ A figyelemzavar tüneteinek további részletes leírásáról a szakdolgozatban olvashatnak.

Összegzés

A szakdolgozatban az olvasás és szövegértés elsajátításának lépéseit mutatom be az általam használt módszerek és feladattípusok segítségével. Évfolyamonként vizsgáltam a tankönyvek feladatait, szövegeit, így mutatom be a szövegértés egymásra épülő lépéseit. A változatos módszerek alkalmazásával azoknak a tanulóknak is felkelthetjük a figyelmét, akik az iskolai keretek között problémás gyerekeknek számítanak. Ezért foglalkoztam a szakdolgozat második részében a figyelemzavaros tanulók jellemző jegyeivel és tanulási nehézségeivel.

A szövegértés tanítása során a figyelemzavarban szenvedő gyerekek épp azokat a személyiségjegyeket nem tudják aktivizálni, amelyekre leginkább szükségük lenne az elmélyült munkában.

A tapasztalat azt mutatja, hogy ezeknél a gyerekeknél az egyéni fejlesztés kifejezetten eredményes, a tanítóval közösen végzett egyéni foglalkozás során a tanuló teljesítménye lényegesen javulhat. Mindezek figyelembevételével megtalálhatja a pedagógus az egyénre szabott, leghatékonyabb módszert, melynek segítségével minden kisgyerek kibonthatja képességeit és boldog, kiegyensúlyozott, a társadalom számára hasznos, értékes emberré válhat.

IRODALOM

Bagdy E., Telkes J. 1989. *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Barkóczi I., Putnoky J. 1980. *Tanulás és motiváció*. Budapest: Tankönyvkiadó Vállalat.

Fábián Z., Zsolnai J., Gledura L. 1989. *Anyanyelvi tantárgypedagógia Tanítóképző Főiskolák*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

H. Wender, P. 1990. *A hiperaktív gyermek, serdülő és felnőtt*. Budapest: Medicina Kiadó.

Kádárné Fülöp J. 1985. *Olvasás és kommunikáció: Egy szövegértés-vizsgálat tanulságai*. Tantervelméleti Füzetek 16. Budapest: OPI.

Kővári J. 2001. Neveljünk olvasókat! *Tanító* 2001. évf. 3.szám.

Kuti G. 1998. Nevelés a tanítási óra varázsával. *Tanító* 1998. évf. 7. szám

Némethné Kőpataki Zs. 1997. Motiváció a tanítási órákon. *Tanító* 1997. évf. 2. szám

Szabó É., Virányi B. 211. *Az iskolai kötődés jelentősége és vizsgálata*. Szeged: SZTE BTK Pszichológiai Intézet [www.magyarpedagogia.hu/document/Szabo_MP1112.pdf – 2016. 10. 25.]

Takács G. 1994. Kisiskolásokkal gyakoroltatható gondolkodási műveletek. *Tanító* 1994. évf. 2/3. szám.

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Nyelv- és beszédfejlesztő szakterületen szakvizgára felkészítő képzés, Szeged
czudorbr@gmail.com

A szövegértési kompetencia fejlesztése az általános iskola hetedik évfolyamán szépirodalmi szövegekkel

A szövegértés fejlesztésének lehetőségei Arany János balladáival

Kulcsszavak: szövegértés, kompetenciamérés, felső tagozat, szövegtípusok, szövegértési műveletek, Arany János, ballada

Absztrakt

Szakdolgozatomban azt mutatom be, hogyan fejleszthető a szövegértés az irodalom tankönyvbeli szépirodalmi szövegekkel. Ezekhez olyan szövegértési műveleteket gyakoroltattam, amelyekkel a tanulók az országos kompetenciamérés során is találkozhatnak, végül felméréssel bizonyítottam a fejlődés tényét.

Bevezető

A biztos szövegértés nélkülözhetetlen kelléke az önálló tanulásnak, s az a tanuló, akinek a szövegértési kompetenciája nem elég fejlett, előbb-utóbb tanulási nehézségekkel találja szembe magát. De a mindennapi életben is nehezen boldogulnak azok, akiknek a szövegértése nem elég fejlett.

A szövegértés fejlesztésének legfontosabb eszköze az olvasás, olvastatás. Az utóbbi években megfigyelhető, hogy erősen esik a gyerekek néma értő, de hangos értő olvasásának a színvonala is. A szövegértés fejlesztéséhez nem szükséges mindig tankönyvön kívüli szövegeket bevinnünk órára – bár kétségtelenül az olyan szövegekkel való foglalkozás is fontos –, más megközelítéssel az irodalomtan-könyvekben található művek, műrészletek is jól használhatók. Jelen esetben az Arany János balladáit feldolgozó feladatokkal a gyerekek szövegértés kompetenciája is fejleszthető, miközben – a tanterv által megkövetelt tudásanyagot –, a magyar irodalom értékeit, a műfajok, a korstílus sajátosságait is megismerik.

A feladatok összeállításánál nagyon fontos a tudatosság. Szinte minden szövegtípusnál fejleszthető az a három szövegértési művelet, amelyet az OKM mérései során is vizsgálnak. Így érdemes ezeket szem előtt tartva feladatokat adni a tanulóknak, így tudjuk mérni az egyes műveleteknél, hol tartanak a tanulók, folyamatos visszajelzést kaphatunk egy-egy művelet fejlettségéről. A kellő tudatosság esetén differenciálásra is lehetőségünk nyílik.

Dolgozatomban az Országos Kompetenciamérés során mért szövegértési műveleteket gyakoroltató feladatokat mutatok be olyan szövegeken, amelyek elsősorban a magyar irodalom tantárgy más szempontú értelmezése céljából kerültek a tanulók látókörébe.

A szövegértés fejlesztésének szükségessége és lehetőségei

A szövegértési képességek fejlesztésére többféle lehetőség van, amelyeket érdemes rendszeresen és változatosan a mindennapi pedagógiai tevékenységek közé beiktatni. A szövegértési képességek utóbbi

másfél évtizedben gyakorlattá vált mérése miatt ennek a kompetenciának a fejlesztése egyre inkább előtérbe kerül az iskolában, egyre nagyobb hangsúlyt kap, nem csak magyar irodalomórakon.

Az Országos Kompetenciamérés (OKM) több mint tíz éve a közoktatás szerves részévé vált. Az első mérést 2001-ben írták meg a tanulók, a mostanítól kissé eltérő rendszerben, mára egyre ismertebb a diákok és a szülők körében is.

Az iskolákban bekövetkezett tartalmi megújulás része a kompetenciaalapú oktatás előtérbe helyezése. Az OKM eredményeit minden tanév végén értékelik a nevelőtestületek, az eredmény függvényében különböző javaslatokat fogalmaznak meg a tovább lépés, a fejlődés érdekében.

A saját feladatok, feladatsorok összeállításánál érdemes figyelembe venni azt, milyen gondolkodási műveletet szeretnénk vele fejleszteni: adatok visszakeresése, összefüggések feltárása, a szöveg-egészre vonatkozó műveletek gyakoroltatása. Mindezt az adott tanulócsoporthoz pillanatnyi szövegértési kompetenciáinak fejlettsége határozza meg.

A feladatsorok összeállításánál – akár plusz feladatként – minden újonnan olvasott szöveg esetében érdemes a mentális lexikont fejlesztő feladatokat is beiktatni. Tapasztalataim szerint ez az a terület, amely – a tanulók csekély olvasottsága miatt – leginkább fejlesztésre szorul.

Szövegtípusok

Az OKM-ben használt szövegeket kétféle módon csoportosíthatjuk. Céljuk szerint lehetnek: élményszerző, magyarázó és adatközlő típusú szövegek. Formai szempontból folyamatos, nem folyamatos és kevert szövegeket különböztethetünk meg.

Dolgozatomban szépirodalmi szövegek feldolgozását mutatom be, melyek kommunikációs céljuk szerint az élményszerző szövegekhez tartoznak. Formai szempontból ezek folyamatos szövegek, az olvasót számos elem segíti a szöveg szervezettségének felismerésében. Gondolatmenetük, cselekményük a folyamatosságot erősíti. Mindez alátámasztja, hogy a balladák szövege megfelel a szövegértési képességek fejlesztésére.

Szövegértési műveletek

Egy szöveggel végezhető legfontosabb műveletek a következők:

- (1) a szöveg információinak (pl. tényeinek, adatainak) azonosítása, visszakeresése;
- (2) a szövegben lévő logikai és tartalmi kapcsolatok, összefüggések felismerése;
- (3) a szöveg egészének, egy részének vagy konkrét tartalmi elemeinek, továbbá stílárius jellemzőinek és a szöveg üzenetének értelmezése.

Példa feladatsorra a *Szondi két apródja* c. balladához:

(1) Információ-visszakeresés

Hol ünnepli Ali a győzelmét?

Milyen tárgyat tartanak a kezükben az apródok? Másold ide azt a sort, amelyből ez megtudható!

Nevez meg a szövegből három fegyvert!

(2) Kapcsolatok, következtetések

Ki és miért küldte a hegyre Márton papot?

Számold meg, milyen sorrendben követik egymást az ígérek?

... „mézizű sörbet”

... „sátrában alusztok”

... „füge, pálma”

... „nagy vigalom”

... „börtöne kész”

Mihez hasonlíttja a költő? Párosítsd össze a kifejezéseket!

a dalok füzére

feszület

a kopja

gyöngysor

gyöngypár

a két apród

Mi az a szövegben, ami ...

... nyugovóra hajolt

... röpked

... pattog

... zöldel

... zendül

(3) Értelmezés

Te mit tettél volna a két apród helyében? Miért? (Legfeljebb 5 mondatot írf!)

Képzeld magad az egyik apród helyébe! Te hogyan mondanád el az ostrom történetét olyan személynek, aki nem volt jelen? (5–8 mondatot írf!)

Ki mondhatta az utolsó szakaszt? Értelmezhető-e ez átoknak? Miért? (Legfeljebb tíz mondatot írf!)

Szókincsfejlesztés

Hogy mondanád másképp?

romlott torony

otromba gyaur

áll nagy vigalom

apadjon el a szem

kő módján befolyván

Hogyan mondjuk ma? A régies írású szavakat írd le mai helyesírással!

vítt

ífiu

álgyu

Felmérés szövegértésből a balladához készített feladatsorral, cél és eredmény

Magyar irodalomórákon az egyes művek elemzése során gyakran az okoz gondot a tanulóknak, hogy nem értik a mű szövegét. Különösen így van ez Arany János műveinek olvasása közben, holott ő még a „könnyebben olvasható” alkotók közé tartozik. Magyarázható ez a veretes stílussal, a gazdag szókincs használatával. Ezért készítettem olyan feladatokat, amelyekkel a szövegértésüket is fejleszthetem, miközben – reményeim szerint – hozzászoknak az Arany-szövegekhez.

A harmadik balladánál vetődött fel a gondolat, hogy segít-e ez a gyerekeknek, így megírtattam a párhuzamos osztállyal mint kontrollcsoporttal a felmérést.

Az eredmény igazolta a feltevést, miszerint bizonyos szövegekben való jártasság eredményesebb feladatmegoldást eredményez. A 7. b osztállynak nagyobb tapasztalata volt Arany János balladáinak olvasásában, s bár a *Hidavatás* című művet ők is először olvasták, minden szempontból jobban teljesítettek. A sikeresebb feladatmegoldás magyarázható a jobb képességekkel – amely a tanulmányi eredményben

mutatkozik meg –, ugyanakkor nagyobb az eltérés a két csoport teljesítménye között, mint ahogy azt a tanulmányi eredmények mutatják.

A feladatok megoldása közben a 7. b osztály könnyebben értelmezte a teendőket, gyorsabban végigolvasta a szöveget, majd hamarabb fejezte be a munkát. Minderre magyarázat lehet az, hogy gyakorlottabbak voltak már az ilyen típusú szövegek megértésében.

Összegzés

Az eredmények – bár meglehetősen kicsi a minta és szűk a vizsgált terület – bizonyítja, hogy lehetséges a mai kor gyermekeivel megértetni a 19. század szövegeit. A nehezen olvasható és értelmezhető szövegek gyakorlás után befogadhatóbbá válnak. Ezzel megkönnyíthetjük a műelemzés folyamatát, hiszen ha értik a szöveget, könnyebb a mű gondolatait is megérteniük.

Valamennyi, nem csak 19. századi szöveghez érdemes lenne tudatosan szövegértési feladatokat készíteni, olyan típusúakat, amelyekre az adott gyerekcsoportnak, esetleg személyre szabottan egy-egy tanulónak, szüksége van. Legnehezebben a kapcsolatok, összefüggések gondolkodási művelettel bologultak a 7. b osztályosok, tehát ilyen feladatot érdemes többször megoldatni velük.

Amennyiben a tananyagnak megfelelő szövegen végeztetünk feladatokat a gyerekekkel, gyakorlatilag a tantervben előírtaktól sem térünk el a tanítás során, mégis sokat teszünk a gyerekek szövegértésének fejlesztéséért.

IRODALOM

- Bácsi J. 2010. *Kompetencia alapú munkafüzet magyar nyelv és irodalomból 5. osztály – Szövegértés*. Szeged: Maxim Könyvkiadó.
- Bácsi J., Sejtes Gy. 2009. Didaktikai útmutató a szövegértési feladatlapok összeállításához. *Anyanyelv-pedagógia*. [<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=218> – 2017.12.15.]
- Balácsi I., Ostorics L. 2009. *PISA 2009. Digitális szövegértés. Olvasás a világhálón*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Balkányi P. 2006. Szövegértés tartalmi keret és feladatok bemutatása. [http://www.oktatas.hu/koznevelo/merek/kompetenciameres/tanulmanyok_publicaciok –2016. 05. 18.]
- Czachesz E. 1998. *Olvasás és pedagógia*. Szeged: Mozaik Oktatási Stúdió.
- Császi I. 2009. Szövegértést fejlesztő gyakorlatok az anyanyelvi kommunikáció kulcskompetencia fejlesztéséhez. *Anyanyelv-pedagógia*. [<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=197> – 2017.12.15.]
- Gósy M. 2008. A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia*. [<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25> – 2017.12.15.]
- Gósy M. 1999. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Corvina.
- Gósy M. 1994. A mondatértés és a szövegértés összefüggései. *Beszédkutatás* 94. évfolyam. 94–121.
- Horváth Zs. 1994. Olvasás, szövegértés. *Új Pedagógiai Szemle* 44. évf. 7–8. szám. 97–109.
- Józsa K. (szerk.) 2006. *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest: Dinasztia Tankönyvek.
- Laczkó M. 2016. A szövegértés fejlesztésének lehetőségei – gyakorlattípusok egy szövegértést fejlesztő órára. *Anyanyelv-pedagógia*. [<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=383> – 2016.10.12.]
- Laczkó M. 2006. Beszédprodukción és a szövegértés összefüggései az anyanyelvben. *Új Pedagógiai Szemle* 2010. évf. 1–2. szám. 135–147.
- Lakatos I. (szerk.) 2014. *Az Országos kompetenciamérés tartalmi keretei. Szövegértés, matematika, háttérkérdések*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Molnár G. T. 2015. Szövegértés és irodalomértés a magyarórán – egy Kosztolányi-vers példáján. *Iskolakultúra* 25. évf. 7–8. szám. 47–54.
- Papp Zs. 2006. "Mozgóképi szövegértés" – az meg mi? *Iskolakultúra* 16. évf. 11. szám. 98–102.
- Raátz J. 2006. A hallás utáni szövegértés. *Magyartanítás* 47. szám. 22–26.
- Sejtes Gy. 2012. *Kompetencia alapú munkafüzet magyar nyelv és irodalomból 6. osztály – Szövegértés*. Szeged: Maxim Könyvkiadó.

-
- Sejtes Gy. 2010. *Kompetencia alapú munkafüzet magyar nyelv és irodalomból 7. osztály – Szövegértés*. Szeged: Maxim Könyvkiadó.
- Szikszaíné Nagy I. 2006. *Szövegértés – szövegelemzés – szövegalkotás. Szövegtani gyakorlatok*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Tiszai Á. 2009. *Kompetencia alapú munkafüzet magyar nyelv és irodalomból 8. osztály – Szövegértés*. Szeged: Maxim Könyvkiadó.
- Tóth B. 2016. Szövegértést fejlesztő gyakorlatok alsó tagozatosok számára. *Anyanyelv-pedagógia*. [<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=217> – 2016.10.12.]
- Tóth B. 2006. A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Magyar Nyelvőr*. [<http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1304/130406.pdf> – 2017.12.15.]
- Veszelszkiné Huszárik I. 2008. Szövegfeldolgozás nyomtatott és digitális eszközökkel. *Anyanyelv-pedagógia*. [<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=45> – 2017.12.15.]
- Zimányi Á. 2001. Szövegértés – szövegelemzés – szövegalkotás. *Magyar nyelvőr*. [<http://nyelvor.c3.hu/period/1253/125313.htm> – 2017.12.15.]

Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék,
Nyelv- és beszédfejlesztő szakterületen szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés, Szeged
csohanita@gmail.com

Drámajátékok az idegennyelv-oktatásban

Kulcsszavak: dráma, játék, motiváció, örömpedagógia, ötletek, módszertan

Absztrakt

Dolgozatom célja, hogy áttekintsem: a drámaórákon alkalmazott technikák, játékok, hogyan tudják elősegíteni a nyelvi készségek elsajátítását és tanítását, melyek az idegen nyelv tanításának élvezetesebb és hatékonyabb módszerei. Olyan játékok gyűjteménye, mellyel a résztvevők személyiségét és tudását is gazdagítjuk. Az örömpedagógia része, a gyermek testi és lelki fejlesztésének egyik legélvezetesebb és leghatékonyabb módszere.

A dolgozat felépítése

Dolgozatom három fő részből áll. Az első részben a játék és a dráma jellemzőit és módszereit vázoltam fel, és azt, hogy a drámajátékok használata hogyan segíti a tanítási-tanulási folyamatot. A második részben pedig egy óra megtartásához szükséges „a mellényzebből bármikor előhúzható” játékokból gyűjtöttem össze a szerintem leghatékonyabbakat, legjobban kedveltebbeket, melyek nyelvórákon is remekül alkalmazhatók. Ide tartoznak a névtanulós, a kapcsolatteremtő és a bizalmi játékok, a feszültségoldók, jégtörők, a csoportalakító, a csapatépítő, energetizáló és a lazító játékok.

A harmadik részben pedig összegyűjtöttem, hogy mely játékok alkalmasak bizonyos témakörök, grammatikai szerkezetek tanításához (pl. Time, Colours, Present Simple). A témakörök és játékok elsősorban az alsós gyermekek idegen nyelv oktatását felőlelő témákat célozzák meg, de remekül használható kezdő nyelvtanulóknál is.

Bevezető

A játékok tanulmányozása, ismerete elengedhetetlen ahhoz, hogy közel kerüljünk gyermekeinkhez, tanítványainkhoz, hiszen segít megismerni önmagunkat, biztosítja a fejlődést, a társadalomba való beilleszkedést. A játék a gyermeki fejlődés különböző szakaszaiban eltérő formában jelentkezik, de minden életszakaszban igaz, hogy a játék örömet, izgalmat, szenvedélyt és felüdülést jelent.

Jogosan merül fel a kérdés, hogyan kapcsolható a játékhoz a dráma, honnan ered és mi a célja? Moreno szerint: „A dráma egyidős az emberiséggel, a közösségi lét legelemibb szükségleteihez tartozik” (Mérei 1977: 10.) Ez hihető megállapítás, ha arra gondolunk, hogy már a barlangrajzok az imitációra engednek következtetni mint a dramatizáló játékok első megjelenésére. I.e. 3000 körül pedig az ősi rituálék (pl. élet és halál küzdelme) mint a színjátékok egyik legfontosabb eleme tűnik fel. Az antik kultúrában feltűnő ünnepi színjátékok pedig már szórakoztatnak, feszültségoldók és társadalmi viselkedési normákat tükröznek, tanítanak. Hasonlót állít Huizinga (1938), aki szerint „a dráma, a színjáték az ember alapvető sajátosságából, játékosztónéből fakad. Minden játéktevékenység dramatikus természetű, mert élethelyzetek és viselkedésminták utánzásán alapul... a játék, alkalmazkodási eszköz...”

A játék a drámapedagógia szerves részét képezi, s napjaink oktatási rendszerének is részévé vált, hiszen alsó tagozaton és ötödikben a NAT (2012) szabadon választható tantárgyként jeleníti meg. Felismerték, hogy a mai teljesítményorientált világban egyre inkább előtérbe kerül az önmagunk megismerésének igénye, hiszen ha tudom, hogy mire vagyok képes, az önbizalmat, magabiztosságot ad, illetve lehetőséget teremt a személyiség formálására. A változásokhoz való alkalmazkodás vagy az arra való hajlandóság alapvető feltétele a sikernek, a túlélésnek, a megújulásnak. A játék folyamata során átélhetjük vágyainkat, élethelyzeteket, érzéseket, szituációkat, és következményeiket is végiggondolhatjuk annak tényleges megtörténte nélkül.

A vizsgálat

A drámajátékoknak számos célja van még a fentebb említett személyiségformáló hatáson kívül, s ezek mindegyike önmagában is kulcsfontosságú egy gyermek testi-lelki fejlődése szempontjából:

- élvezetesebbé, emlékezetessé teszi az oktató, nevelő munkát,
- kreativitást, aktivitást serkent, munkára ösztönöz, tevékenykedtet,
- fejleszti a rugalmas gondolkodást: hitet ad a változtathatóságra,
- segíti a társadalmi beilleszkedést, kapcsolatfelvételt,
- növeli az empátikus készségeket, a szociális érzékenység volumenét,
- javítja a kifejezőkészséget mind a metakommunikáció, mind a beszéd szintjén.

Tapasztalataim alapján elmondhatom, hogy a tanítási-tanulási folyamatba beillesztett dráma sok területen segít a tanulónak, hiszen pl. az életben játszódó szituációkat, ha eleget gyakoroljuk, többször eljátsszuk a nyelvórákon, akkor a tanuló spontán fog majd reagálni a valós életben, ez erősíti az önbizalmát, a kreativitását, s természetes érzéssé teszi az idegen nyelven való beszédet.

Scrivener J. szerint (1994: 69) az alábbi drámatevékenységeket alkalmazzák leggyakrabban az angol nyelv tanítása során, s ezeket én is kipróbáltam.

1. Szerepjátékok: mely által valaki más bőrébe bújhatnak improvizálás vagy szerepkártyák, vagy saját karakter létrehozása által.
2. Szimuláció: kezdetben a mindennapi életben előforduló szerepekkel ismerkedhetnek (foglalkozások, családi szerepek), majd később bonyolultabbakat is feldolgozhatnak.
3. Drámajátékok: Ezek között sokféle van, és különböző funkcióval rendelkeznek. (pl. bemelegítő-ráhangelő, jégoldó, bizalomépítő, csapatépítő, koncentrációt fejlesztő).
Lényegüket Wessels (1987: 29) remekül megfogalmazta „...kell tartalmazniuk cselekvést, meg kell mozgatniuk a fantáziát, magukba kell foglalniuk mind a tanulás és elsajátítás folyamatát, valamint lehetővé kell tenniük az érzelmek kifejezését.”
4. Irányított improvizáció: Ekkor a tanár a tevékenység kezdetén végigvezeti a diákokat, majd mikor már „beindult a gyerekek fantáziája” kilép a tevékenységből, megfigyel, esetleg segít (pl. *Játsszunk el, milyen egy focicsapat győzelem után az öltözőben!*).
5. Színdarabok szöveggönyvének eljátszása: A szöveggönyv csak kiindulási pont, és tág teret ad, hogy a tanuló önmagára formázza. A szöveggönyvet a tanár adja, vagy együtt írják meg. A feldolgozás, gyakorlás során az idegen nyelv használata észrevétlenül megerősödik.
6. Elkészített, improvizált dráma: A diákok – több, kisebb csoportban – saját maguk dolgoznak ki és adnak elő egy szituációt vagy történetet.

Hipotézisek

A dolgozatban azt vizsgáltam, hogy a drámajátékos nyelvtanulással vagy a hagyományosabb órai munkával lesz-e hatékonyabb bizonyos szavak, nyelvtani szerkezet megtanítása, elmélyítése. Erre „mérő-eszközként” csak a személyes benyomásaimat, tapasztalataimat, a dolgozatok eredményeit, és a gyerekek lelkesedését vehettem alapul.

A hipotéziseim a következők voltak: Azokban a csoportokban, ahol az ismereteket játékos formában kapják, és jó élmények kötődnek hozzá, elmarad a szorongás, és ezt felváltja a játék izgalma. Ezek a csoportok hatékonyabban és spontán módon használják az idegen nyelvet, és a dolgozatokban is jobban teljesítenek azokban a szituációkban, amelyeket már „elpróbáltak” játék közben. Azokra a csoportokra, amelyek kizárólag a tankönyv utasításait követve tanulták a nyelvet, a közömbösség és az érdektelenség lesz jellemző; a diákok motiválatlanná válnak, lelkesedésük a tantárgy iránt alábbhagy, nem tudnak spontán reagálni egy adott szituációban és sokkal gátlásosabbak maradnak mint a kísérleti csoport tagjai.

Eredmények

A felmérés során megmutatkozott, hogy az a csoport, ahol a drámajátékokkal, kreativitást, izgalmat és humort felhasználva, csupa pozitív dolgot átélve tanítottam a nyelvet, a csoport hozzáállása megváltozott.

Eljutottunk oda, hogy az én kis szégyenlős és egymást folyton kritizáló 6. osztályos tanulóim – fiúk és lányok vegyesen – együtt táncolnak és karaokézhatnak és drámáznak. Nem piszkálják már egymást, sokkal elfogadóbbak lettek, és már nem ciki, ha mindenki egy emberre figyel és beszélni kell egymás előtt.

Összegzés

A drámajátékok az idegennyelv-oktatásban katalizátorként működhetnek, hiszen, ha a tanár gondoskodik a korban hozzájuk illő és nagy érdeklődést kiváltó játékról, esetleg szövegről, zeneszámról, képről, szókártyákról, rejtvényekről, akkor a diákok motiváltak lesznek, sikerélményük lesz, s a mindennapi életben előforduló szituációkat gyakorolják be. Az angollal kapcsolatos ismereteik megerősödnek, élvezetes lesz a tanulás, a jókedv és vidámság elűzi a hibázástól való félelmet, és megszabadulhatnak a másik nyelven való megszólalás gátjaitól is.

Differenciálásra is nagyszerű lehetőségünk van pl. a szerepek kiosztásakor. Amikor nyelvet tanítunk, nagyban támaszkodunk a motivációra, mely lehet külső és belső is. Abban megegyezhetünk, hogy a fő hangsúly a belső motiváción van, s ez a játékokon keresztül könnyen elérhető. Ebben nagy segítségünkre van a sikerélmény, mely a játékok örömeivel együtt jár, és amely létrehozza a magabiztosságot, az egymás és önmagam elfogadását, a csapat összetartozást, a lazulást, az észrevétlen tanulást és főleg a belső motiváció megerősödését. De a legnagyobb kihívás mégis a tanár személyisége, mely vonzalmat, illetve némely esetben sajnos közönyt, valamint ellenszenvet is kiválthat a tantárgy iránt.

Mindig ügyeljünk a fokozatosságra, hagyjunk időt mindenkinek a feloldódásra, kellő türelemmel és sok bátorítással éljünk, beszéljünk a céljainkról és soha ne kényszerítsünk! Szakdolgozatomban megkíséreltem összegyűjteni az általam nagyra becsült drámapedagógusok, tanítók, pszichológusok és ezen a téren úttörőnek számító könyvírók munkáiból azokat a játékokat, módszereket, melyeket legjobbnak, legkomplexebbnek és legsikeresebbnek találtam a munkám, az angol nyelv tanítása során. Nagy élvezettel gyűjtöttem a játékokat és próbáltam ki csoportjaim körében. Eredményeként csillogó szemek, mosolyok, nevetések és kedves szavak töltötték ki az angol óráimat. Ezt a „játékkollekciót” bárki kedvére forgathatja, kibővítheti, illetve ötletet meríthet belőle. A gyűjtemény nincs kész, hiszen mindig van új ötlet,

egy új téma, ami kreativitásra sarkall, hogyan lehet még jobban kihasználni a teret, időt és lehetőségeket. Bizonyos játékokat átalakítottam, kibővítettem, sőt van, amit a gyerekek ihlettek, az ő hozzászólásaik adták az ötletet És a legfontosabb: tanár és diák jól érezte magát együtt!

IRODALOM

- Besnyő Sz., Nagy G. 2014. *A játék nem játék*. Budapest: Optimus tréning.
- Diószeginé Nanszák T., Zsákay E. 2007. *Játékszertár*. Debrecen: Tóth Könyvkereskedés és Kiadó Kft.
- Gabnai K. 2001. *Drámajátékok*. Budapest: Helikon Kiadó.
- Gedeon É. et al. 1998. *Még 135 ötlet*. Budapest: Helikon Kiadó.
- Kaposi L. 1995. *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Budapest: Magyar Drámapedagógiai Társaság.
- Kodály Z. 1951. *A Magyar Népzene Tára* 1. kötet. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia.
- Kollár Zs. 2011. *Játékok könyve*. Budapest: Szent Gellért Kiadó és Nyomda.
- Lányiné Engelmayer Á. 1964. *Gyermeklélektan. A gyermekkor szakaszokra osztása*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Matheidesz M. 1982. *The name of the game*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Meighan, J. 2011. *Drámázzunk!* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Pinczésné Palásthy I. 2003. *Dráma Pedagógia Pszichológia*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.
- Rázsó K., Nagy L. 1999. *Játsszunk együtt!* Budapest: Szalay Könyvkiadó és Kereskedőház Kft.
- Sárvári T. 2016. A drámapedagógia alkalmazási lehetőségei a korai idegen nyelvi fejlesztésben. *Gyermeknevelés* 4. évf. 1. szám. 124–139.
- Tóth-Kocsis Csilla 2017. Drámajátékok alkalmazási lehetőségei a pedagógusképzésben és a köznevelésben. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Válogatott tanulmányok a pedagógiai elmélet és szakmódszertanok köréből*. Szlovákia. Komarno: International Research Institute.

Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék,
Nyelv- és beszédfejlesztő szakterületen szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés, Szeged
ladanyi.eva@gmail.com

A mesék lehetséges szerepe a tanulási nehézséggel küzdő diákok középiskolai fejlesztésében

Kulcsszavak: fejlesztő foglalkozás, középiskola, tanulási nehézség, mese, motiváció

Absztrakt

Szakdolgozatomban arra mutattam rá, hogy a középiskolai oktatási keretek közé hogyan illeszthető be a tanulási nehézséggel küzdő tanulók fejlesztése. Alapvető hipotézisem volt, hogy ezeknek a foglalkozásoknak a megjelölt fejlesztési feladatokon túl egyéb célkitűzéseket is meg kell jelölniük, hiszen a diákok leterheltek, de motivációjuk erős saját fejlődésüket tekintve. Ehhez alkalmazkodva egy új foglalkozásformát próbáltam ki a saját fejlesztési munkám során, amely a mesére épít.

Bevezetés

Témaválasztásom fő oka, hogy a nyelv- és beszédfejlesztő tanár szak elvégzése után kerestem azokat a lehetőségeket, amelyek a formális oktatás keretei között lehetőséget nyújtanak a nyelv- és beszédfejlesztés megvalósítására. Ennek következményeként kezdtem el foglalkozni a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő tanulók fejlesztésével a középiskolában, ahol magyartanárként dolgozom. Tapasztalataimra támaszkodva úgy látom, hogy nehéz hatékony és a tanulók számára is hasznos tanórán kívüli kötelező foglalkozást tartani, hiszen a heti óraszámukat tekintve rendkívül túlterheltek. Másrészt a pedagógiai folyamat tervezésében az is problémát jelent, hogy a foglalkozások kiscsoportos formában valósulnak meg az eltérő egyéni fejlesztési feladatok mellett. Ezen tapasztalatok mellett úgy gondoltam, hogy a hatékonyság érdekében egészen újra kell gondolnom a fejlesztési célokhoz rendelt pedagógiai eszközöket, ezzel teljesen más típusú foglalkozási keretet kidolgozva. Ehhez a szemléletváltáshoz segített Boldizsár Ildikó meseterápiájának módszertani megismerése.

Szakdolgozatomban a beilleszkedési, tanulási és magatartási zavarokkal küzdő diákok fejlesztésében a pedagógiai tervezés lehetőségét szeretném bővíteni egy olyan fejlesztési mód alapjainak kidolgozásával, amely egyesíti az alkotó és fejlesztő mesepedagógiát az anyanyelvi kompetenciafejlesztéssel.

A tanulói hozzáállással kapcsolatos hipotézisem igazolására egy attitűdvizsgálatot végeztem, amelyet a háromhetes időintervallumban megvalósuló mesefejlesztő foglalkozások után megismételtem. Előzetes elvárásom volt, hogy a tanulók számára érdekesebbé tegyem a BTMN-foglalkozásokat, és ne csak azért járjanak fejlesztő foglalkozásra, mert kötelező; hanem azért is, mert szeretnek járni, és hasznosnak érzik a tanulmányi előmenetelük szempontjából. Célom, hogy a mesék jótékony hatását felhasználva olyan pedagógiai foglalkozásokat tartsak, amelyeknek fontos része a tanulók motivációjának növelése és az iskolai túlterheltség oldása.

A fejlesztő mesefoglalkozás tervezésének elméleti háttere

A meséről való gondolkodás egyre népszerűbb a tudományos és a közéleti diskurzusban. Egyre többen nyúlnak vissza a műfajhoz, felismerve az abban rejlő lehetőségeket a neveléssel, az oktatással, a lélekgyógyítással kapcsolatban. Újabb és újabb módszerek születnek, amelyek a mesék konvencionális tanításához, tovább öröklődő bölcsességéhez kötődnek. Ezekre a szakirodalmi alapokra támaszkodva fogalmazódott meg az a gondolat, hogy a fejlesztő foglalkozások megújításának egyik módja lehet a fejlesztő mesefoglalkozás szervezése. A foglalkozásszervezés első lépcsői között szerepel a megfelelő mese kiválasztása, a lehetséges mesetípusok felmérése.

A meseválasztásnál figyelembe kell venni a célcsoport helyzetét, gondolat- és érzelemlíviát, valamint ha nem terápiáról, hanem foglalkozásról van szó, a mesére kell ráépíteni az egyéb pedagógiai célokat. Ezen alapul a Boldizsár-féle módszer is, miszerint a mesetípusok más és más funkcióval bírnak (Boldizsár 2010). A fejlesztési tevékenységem előkészítésének során a folklórisztika rendszerezésén alapuló (Propp 1999) csoportosítás alapján is definiált és megkülönböztetett varázsmesét találtam a legtöbb pedagógia helyzetben megfelelőnek. Azt gondolom, hogy ezek a mesék alkalmas eszközök a BTMN-fejlesztéseken, mert a hős alapvető attribútumai megegyeznek az általam tanított diákokéval. Tisztában vannak a hiányosságaikkal, a legtöbb esetben nagyon pontosan tudják, hogy mi az oka annak, hogy ilyen típusú besorolást kaptak, és milyen fejlesztési célokat jelölt meg számukra a szakértői és rehabilitációs bizottság. A fejlesztési területekhez rendelt készségek és képességek a foglalkozásokon – amelyek természetesen jóval bizalmasabb légkörben folynak, mint egy tanóra – olyan hiányként jelennek meg, amikben fejlődni, változni szeretnének. A vágyott tárgy ezekben az esetekben legtöbbször a társaikhoz hasonló szövegértési képességekkel, a rendezett írásképpel, a jó memóriával, a helyesírással azonosítható. A varázsmese definíciójának sémáját nagyon leegyszerűsítve: a varázseszköz, illetve a segítőtárs megtalálása a fejlesztő órák egyik célja. A diákok szempontjából pedig szintén cél, hogy megtalálják a saját varázseszközüket, illetve hogy elhiggyék: meg tudnak küzdeni a saját lemaradásukkal. A mese szimbolikájával élve azt gondolom tehát, hogy a fejlesztés a bonyodalmon túl kezdődik: a feladat a titokzatos erdőből való kitalálás. Ehhez szükséges a varázsserejű segítőtárs vagy tárgy megtalálása.

Az egyik csoport esetében egy állatmesét választottam, aminek részletes indoklását a csoportprofil bemutatása során ismertetem. Alapvetően más célt fogalmaztam meg számukra a mesefoglalkozások megvalósítása során, inkább az énerősítés és a hibákkal való szembesülés volt a személyiségfejlesztés fő célja.

A beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő tanulók középiskolai fejlesztésének lehetőségei, céljai

Az iskolai gyakorlatban már természetes az ilyen diagnózisú gyerekek integrációja az oktatásszervezésben. A középiskolai tanítási folyamatban a gyakoribb az, hogy a tanulók már ezzel a besorolással érkeznek hozzánk. Az ennek megfelelően előírt fejlesztő foglalkozásokat minden esetben szaktanár tartja, csak a sajátos nevelési igényű gyerekekkel dolgozik gyógypedagógus.

A fejlesztő foglalkozások megvalósítása az elmúlt években bevált mechanizmus alapján történik: csoportosan, évfolyamonkénti bontásban. A fejlesztési területek kijelölése a szakmai bizottság által kiállított vélemény alapján történik. A fejlesztési területek összesítése és összevetése után alakítható ki a csoportprofil, amelyhez a fejlesztési terv elkészíthető. Ezeken a kiscsoportos foglalkozásokon természetesen lehetőség van a differenciált egyéni foglalkozás megvalósítására, ami szükséges is, hiszen vannak olyan fejlesztési területek, amelyek egyéni. A csoportprofil a vizsgált tanévben jól meghatározható mindegyik évfolyamon. Mindegyik tanuló tanulási nehézséggel küzd, ami a helyesírás és a szövegértés területét érinti.

A tanulási nehézséggel küzdő tanulók esetében a tanulási problémát két tényező mentén kell vizsgálni, a belső és külső okokat egyaránt érintve. Belső oknak tekinthető a szorongás, betegség miatti lemaradás, a tanulási módszerek ismeretének hiánya, a hiányos vagy nem reális önismeret. Külső okok lehetnek: emocionális problémák, motivátlanság; szociális, kulturális, nyelvi hátrányok (Falus 2003). Az okok feltárása természetesen nem a szaktanárok feladata, de a komplex fejlesztéshez hozzátartozik a szociális és kulturális hátrányok megismerése is. A gyakorlat azt mutatja, hogy az osztályfőnökök tudnak segíteni ebben. A külső tényezők közül fontos még a motiváció erősítése, ami ezt a korosztályt tekintve még nagyobb szerepű, hiszen a tanulási motiváció nagymértékben csökken az iskolai előrehaladás során (Józsa 2007). Ennek kapcsán érdekes kutatási eredmény, hogy a tanulásban akadályozott gyerekek motiváltabbak, mint többségi társaik. Intenzívebbek az iskolához és a tanulásához köthető szociális és elsajátítási motívumai (Józsa 2007). Tapasztalataim alapján úgy gondolom, hogy ez az eredmény a tanulási nehézséggel küzdő gyerekek esetében figyelembe vehető a munka során. Ez a gyakorlat során értelmezhető úgy, hogy fontos a pedagógushoz való kötődés, az elsajátítási öröm lehetőségének biztosítása, az érdeklődés fenntartása, a versenyképesség fenntartása az osztálytársakkal szemben. A fejlesztő foglalkozások célja tehát, hogy csökkentse a tanulási nehézséget, hogy fenntartsa vagy javítsa a tanulási motivációt, valamint enyhítse az esetleges viselkedési zavarokat (Balogh 2005).

A fejlesztő foglalkozások szervezésének a középiskolai gyakorlatban tehát a komplex fejlesztésre kell törekedni, amelyben hangsúlyt kap az olvasási és helyesírási nehézségek fejlesztése. Ezek a képességek ugyanis elengedhetetlenek a kimeneti feltételt jelentő érettségi teljesítéséhez. Fontos cél továbbá a motiváció erősítése olyan foglalkozásszervezéssel, amely figyelembe veszi a tanulók erős leterheltségét, és lehetőséget nyújt a másodlagos tényezők oldására is.

Az attitűdvizsgálat eredményének értékelése

A tanulói hozzáállást a foglalkozások megkezdése előtt írásos formában attitűdskála segítségével mértem. Ez egy összegző skála, amely 20 tételből, állításból áll. Ezen belül a Likert-típusú (Falus 1996: 189) skálát találtam alkalmasnak, így minden tételhez kapcsolódik egy ötfokozatú értékrendszer, amelyben az állítások jellemzőjének mértékét (nagyértékben jellemző, jellemző, nem tudom eldönteni, nem jellemző, egyáltalán nem jellemző) vizsgáltam. A mért és fejlesztett csoport tagjai 9., 10. és 11. évfolyamos tanulói csoportok.

A vizsgálat alapján kiderült, hogy a külső tényezők, azaz a fáradtság és az éhség, a tanulók önértékelése szerint befolyással bír koncentrációképességükre. A 9. évfolyamon ez a pontszám valamivel alacsonyabb, aminek oka több tényezőre is visszavehető. A válaszok alapján kiderül, hogy az év elején még többnyire nem tudták eldönteni, hogy mennyire lesznek leterheltek, szemben a felsőbb évfolyamos tanulókkal, akik az előző évi tapasztalataikra támaszkodva fogalmazták meg válaszukat. A másik tényező pedig valószínűleg összefüggésben áll a motivációjuk erősségével, és azzal, hogy még nagyobb mértékben szeretnének teljesíteni az új iskolában. A motivációs szint mindhárom évfolyamnál magas, ami a foglalkozásszervezés szempontjából kiemelt szereppel bír. Szintén a foglalkozás szervezésének módját befolyásolja az is, hogy igénylik a tanórai munkától eltérő kötetlenebb foglalkozást, ahol több játékos és kreatív feladatot oldhatnak meg. A 9. évfolyamon mért alacsonyabb érték ezzel a tényezővel kapcsolatban talán abból is adódhat, hogy eltérő iskolákból és tapasztalattal érkeztek.

Az eredmények alapján az a következtetés fogalmazható meg, hogy az előzetesen felállított feltételezésem helytálló volt, és szükség van a fejlesztő foglalkozások folyamatos megújítására. Úgy gondolom, hogy a mesefoglalkozás alkalmas arra, hogy eleget tegyen az eredményekből kirajzolódó ideális fejlesztő óra jellemzőinek. A mesefoglalkozások eltérnek a hagyományos tanórától, a mesemondás során alkalom nyílik a passzívabb részvételre, majd az arra épülő foglalkozás közben aktiválódnak a kijelölt

fejlesztendő részterületek. A mesék emellett arra is alkalmat teremtenek, hogy az azok alapján felépített óra játékosan fejlesszen, bizalmas kapcsolatot alakítson ki pedagógus és diák között, és támogassa az esetleges szociális és kulturális hátrányok leépítését.

A fejlesztő mesefoglalkozás gyakorlati megvalósítása az iskolai gyakorlatban

A fejlesztő mesefoglalkozások felépítéséhez – az eddigi gyakorlathoz hasonlóan – csoportprofil készítem minden évfolyamon (9., 10. és 11. évfolyam) a szakértői vélemények alapján. A foglalkozások heti egyszer 45 percben valósulnak meg évfolyamok szerinti csoportbontásban. A mesefoglalkozások eredményességének vizsgálatára három hetet fordítottam, tehát minden évfolyam három ilyen foglalkozáson vett részt. A csoportprofil kialakítása után választottam ki a meséket és készítettem el az óraterveket. A foglalkozásoknak nincsen speciális eszköz- vagy helyigénye, így minden tervezhető volt a megszokott módon: osztálytermi keretek között.

A mesék kiválasztása során elsősorban a meseterápiák által megismert tapasztalatokra, a mesetípusok terápiás lehetőségeire támaszkodtam. Másodsorban figyelembe vettem azt is, hogy a tanítás során milyen személyes benyomásaim, ismereteim vannak az érintett tanulókra vonatkozóan.

A kilencedikes tanulók számára a *Borsszem Jankó* című mesét (Kriza 2011) választottam. Ennek oka, hogy Borsszem Jankó olyan hős, akiből testi adottságai miatt senki nem nézi ki, hogy hősies cselekedeteket hajthat végre. Különleges és varázslatos képességeinek köszönhetően azonban mégis sikerül megküzdenie a sárkányokkal. A varázslatos lényeket leküzdi ugyan, de még egy problémával szembesülnie kell: az emberi gonoszossággal és irigységgel. A mese végén helyreáll a világrend, Borsszem Jankó elnyeri jutalmát különleges képességeinek és eszének köszönhetően. Úgy gondolom, hogy Borsszem Jankó szerepével a kilencedik osztályos diákok könnyen tudnak azonosulni, hiszen egy új iskolába kerülve hasonló problémákkal kell megküzdeniük. A kezdő fejlesztő foglalkozásoknak pedig az is a pedagógiai célja, hogy elhiggyék: meg tudnak birkózni a középiskola által felállított követelményekkel a nehézségek ellenére is.

A mesék formális oktatási rendszerbe való integrálása mindenképpen hasznos lehet, hiszen a felsorolt lehetőségek sok esetben társíthatók a Nemzeti alaptanterv (2012) által meghatározott kompetenciákhoz (anyanyelvi kommunikáció, esztétikai-művészeti tudatosság, kifejezőképesség; szociális és állampolgári kompetencia) és a fejlesztési területekhez – nevelési célokhoz (erkölcsi nevelés, nemzeti öntudat, hazafias nevelés; testi és lelki egészségre nevelés, az önismeret és a társas kultúra fejlesztése, a családi életre nevelés) is.

A fejlesztő mesefoglalkozások tapasztalatai, várható pedagógiai eredményei

A mesefoglalkozásokat hasznosnak és beépíthetőnek tartom a BTMN-tanulók fejlesztésének tanulási és tanítási folyamatába. Összességében az a tapasztalatom, hogy az általam bemutatott irány működőképes, a gyakorlat során csak néhány eltérés adódott a megvalósulás és a tervezet között. A tervezés során alapvetően az a kérdés foglalkoztatott, hogy mennyire lesz nyitott a középiskolás korosztály a mese műfajára, de a fogadtatás nem okozott gondot a foglalkozások megkezdésében.

A mesefoglalkozások után újabb attitűdskálával mértem a diákok hozzáállását. A vizsgálati eredményekből látható, hogy mesefoglalkozások a diákok elvárásainak is megfeleltek. A fáradtsági szintjük nem befolyásolta a teljesítményüket. A foglalkozás módjára irányuló visszajelzés mértéke igazából nem okozott meglepetést, hiszen a közvetlen visszacsatolásokból is úgy láttam, hogy élvezték ezeket az órákat. Ehhez természetesen az újszerűség élménye is hozzájárul, bár kérdéses, hogy meddig tart az erre irányuló lelkesedés. A fejlődés megítélésének értéke elmarad a többihez képest. Ez az eredmény és a saját tapasztalatom is ebben a kérdésben egy irányba mutat. A három hetes vizsgálati periódus után

úgy látom, hogy a mesékkel való fejlesztés nem minden esetben és nem minden időben valósítható meg. Mindenképpen hasznosnak érzem ezeket a foglalkozásokat, de a folyamatot tekintve úgy gondolom, hogy szükség van az egyéni, differenciált fejlesztésekre is.

Összegzés

A szakdolgozatomban a mesék lehetséges szerepét mutattam be, abban a megközelítésben, ahogyan azt a saját gyakorlati munkám során megvalósíthatónak láttam. Személyes élményen alapult a mesék iránti elköteleződés, ezért szerettem volna az ebben rejlő erőt a munkámba is beépíteni. Hiszek a mesékben, és abban, hogy olyan konvencionális tudásanyagot hordoznak, amelyek a világ megismerésében fontos jelentőséggel bírhatnak. A pedagógia munkám során pedig hiszek abban, hogy a folytonos megújulás alapvető cél kell, hogy legyen.

A mesefoglalkozások során gyűjtött tapasztalatok azt mutatják számomra, hogy a meséknek a középiskolai munka során is kiemelt szerepe lehet a tanulási és tanítási folyamatban. Alapvetően alkalmasak az olyan irányú képességfejlesztésre, amelyek megjelennek a legmagasabb szintű oktatáspolitikai dokumentumokban, de a tanórákon kevesebb idő marad rájuk. Alkalmasak továbbá a tanulás játékos formájának megvalósítására, amiben a tanulók is jól érzik magukat. A megvalósítás utáni következtetésem az, hogy a fejlesztési tervezésben kizárólagos szerepet nem, de hasznos és széleskörűen alakítható eszközt jelenthetnek a mesék.

FORRÁSOK

Borsszem Jankó meséje. In: Kriza J. 2011. *Az álomlátó fiú. Székely népmesék*. Budapest: Móra Kiadó.

IRODALOM

Balogh L. 2005. Tanulási nehézségek – segítő pedagógiai tevékenység. In: Balogh L., Tóth L. (szerk.) 2005. *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből I.* Budapest: Neumann Kht.

[http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0027/balogh_pedpszich0027.html – 2016. november 10.]

Boldizsár I. 2013. *Mesekalauz úton lévőknek. Életfordulók meséi*. Budapest: Magvető.

Boldizsár I. 2010. *Meseterápia. Mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Budapest: Magvető.

Boldizsár I. é.n. *A Meseterápia hivatalos honlapja*. [<http://meseterapia.hu/> – 2016. november 4.]

Csapó B. 2004. Képességfejlesztés az iskolákban – problémák és lehetőségek. In: *Tudás és iskola*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó. 89–101.

Csépe V. 2006. *Az olvasó agy*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Davis, N. Hivatalos honlap.

[<http://www.therapeutic-stories.com/aboutdrdavis.html> – 2016.11.4.]

Falus I. (szerk.) 1996. *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest: Keraban Könyvkiadó.

Gósy M. 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.

Gyarmathy É. 1998. A tanulási zavarok szindróma a szakirodalomban. *Új pedagógiai szemle*.

[<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00020/1998-10-1k-Gyarmathy-Tanulasi.html> – 2016. november 2.]

Józsa K., Fazekasné Fenyvesi M. 2007. Tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja. *Iskolakultúra Online* 1. évf. 1. szám. 76–92.

[http://www.iskolakultura.hu/iol/iol2007_1_76-92.pdf – 2016. november 7.]

Korbai H. et al. 2010. *Az aranytök – terápiás történetek és mesék traumát átélt gyerekeknek*. Budapest: L'Harmattan.

Kovács Á. (szerk.) 1988. *Magyar népmesekatalógus II.* Budapest: MTA Néprajzi Kutató Csoport.

Mosoly Alapítvány [<http://mosolyalapitvany.hu/hu/> – 2016. november 3.]

-
- Nemzeti alaptanterv. 2012. [https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf – 2016. november 14.]
- Porkolábné Balogh K. 2005. A tanulási képességet meghatározó pszichikus funkciók fejlődése, a tanulási nehézségek korai felismerésének lehetőségei, a fejlesztés perspektívái In: Balogh L., Tóth L. (szerk.) 2005. *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből II.* Budapest: Neumann Kht.
[http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0039/balogh_pedpszich0039.html – 2016. november 10.]
- Propp V. J. 1999. *A mese morfológiája.* Budapest: Osiris Kiadó.
- Propp V. J. 2006. *A varázsmese történeti gyökerei.* Budapest: L'Harmattan.

Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék,
Nyelv- és beszédfejlesztő szakterületen szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés, Szeged
kiss.nikolett86@gmail.com

A médiában megjelenő agresszív nyelvi megnyilvánulások hatása kisgyermekkorban

Kulcsszavak: *verbális agresszió, multimédiás eszközök, óvodáskorú gyermek, viselkedéskultúra, törvényi háttér, rajzfilm.*

Absztrakt

Szakdolgozatom az óvodáskorú gyermek és a média viszonyát vizsgálja. Arra keresi a választ, hogy a mindennapi életükre milyen hatással vannak a médiában látott, hallott tartalmak, illetve van-e összefüggés a gyermeki agresszió növekedése, valamint a médiából áradó durva megnyilvánulások között.

Bevezető

Az agresszió mint viselkedési forma a világ minden táján, mindenféle nemzetiségű, korú, nemű embernél megfigyelhető. Feltételezhetjük, hogy az emberbe eleve kódolva van ez a fajta viselkedési forma. Így a gyermek kisbaba korától kezdve elsajátítja, megtanulja azokat a viselkedési formákat, melyeket a közvetlen környezetében lát, illetve hall, legyen az a család, kortársak vagy lakóhelyi közösségük.

A nyílt agresszió főleg a kisfiúknál figyelhető meg. Az ő játékaik önmagukban durvábbak, és ne felejtjük el, hogy az erő és a csoportban elfoglalt hely sem elhanyagolható. Ilyenkor nemcsak testi sérelmet okoznak a másoknak, hanem gyakran kemény szavakkal is illetik egymást.

A média – rádió, televízió, számítógép (internet), okostelefon, tablet – jelentős hatással van az emberek viselkedésére, különösen a gyerekekre.

Vizsgálat

Maga a vizsgálati módszer egy online kérdőív kitöltése volt, melyet 80 szülő töltött ki az ország különböző pontján. Ebben a kérdőívben számos olyan kérdés is szerepelt, ami nem közvetlenül képezte a vizsgálat tárgyát, de véleményem szerint befolyásolhatja az eredményt. Igyekeztem a kérdéseket úgy összeállítani, hogy konkrétak, célratorók és rövidek legyenek, mert előzetes tapasztalataim szerint úgy sokkal szívesebben töltik ki az emberek, ha a válaszadás nem vesz sok időt igénybe. A kérdőív 13 kérdésből áll, a kérdésekre adott válaszokat diagramon ábrázolom.

Hipotézis

A vizsgálat kiindulópontja: Az óvodás gyerekek által nézett, illetve hallott médiatartalmak növelik a verbális agresszió gyakoriságát.

Vizsgálati kérdések:

- (1) Uralja a gyerekek életét a média?
- (2) Van-e összefüggés a médiában egyre növekvő agresszió és a gyerekek viselkedése között?

- (3) A háttértévezés gyakorisága befolyásolja-e a verbális agresszió megjelenését? Feltételezzük, hogy ezen alkalmakkor, nem minden esetben gyermekeknek szánt tartalmak szólnak, hiszen a szülő nem is gondolná, hogy gyermeke játék közben figyelni a televíziót vagy a rádiót is.

Eredmények

Nem az a legfőbb kérdés, hogy van-e a médianak hatása, hanem, hogy milyen? Számos negatívum megfigyelhető, ilyenek például, hogy hamar függőséget okoz; a nem jól megválasztott műsornak/játéknak romboló, káros hatásai lehetnek; eltorzítja a valóságot; és végül, de nem utolsó sorban, használói befogadóbbá válnak a rosszra, a fizikális és verbális agresszióra, durvaságra.

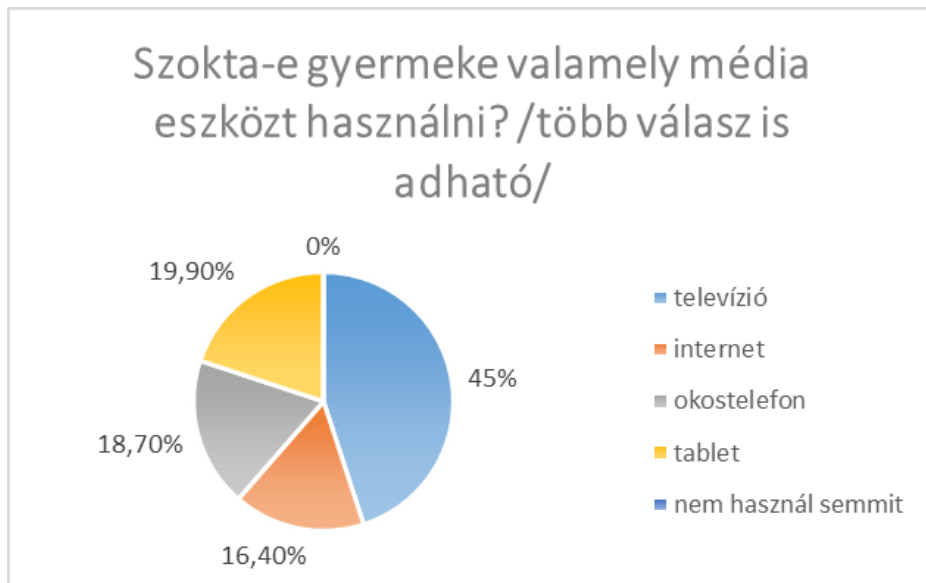
Az eredmények tükrében elmondható, hogy minden család rendelkezik valamilyen médiaeszközzel, ami alapvetően nem jelent problémát, hiszen abban a korban élünk, ahol az alapvető tudás ezen eszközök használatának ismerete. Sok esetben megfigyelhető, bárhol is éljen az ember, hogy a kisebb korosztály számára is könnyen elérhetőek ezek az eszközök; használatuk pedig egyre kevésbé okoz gondot, olykor pedig már birtoklói is ezen eszközöknek.

A gyermek viselkedéskultúrájába ebben a korban hamar beépülnek a látott vagy hallott viselkedésminták, melyet nagyban befolyásol a média. A szülők, a tágabb és szűkebb környezet, valamint a média együttes hatása alakítja a gyermeket, annak megnyilvánulásait, viselkedését. A mi feladatunk és felelősségünk olyan mintát adni a gyermekek számára, melynek követése egy harmonikus, nyugodt, kiegyensúlyozott gyermekkort, majd a későbbiekben felnőttkort eredményez.

A különböző műsorok, játékok kiválasztása nagyban függ a család értékrendjétől, valamint életstílusától. Éppen ezért nem lehet mindenkire egyezményesen érvényes tanácsokat adni, szabályokat alkotni ezzel kapcsolatban. Javaslatokat viszont adhatunk, amit ha betartunk, könnyebben kontroll alatt tarthatjuk a dolgot.

Javaslatok:

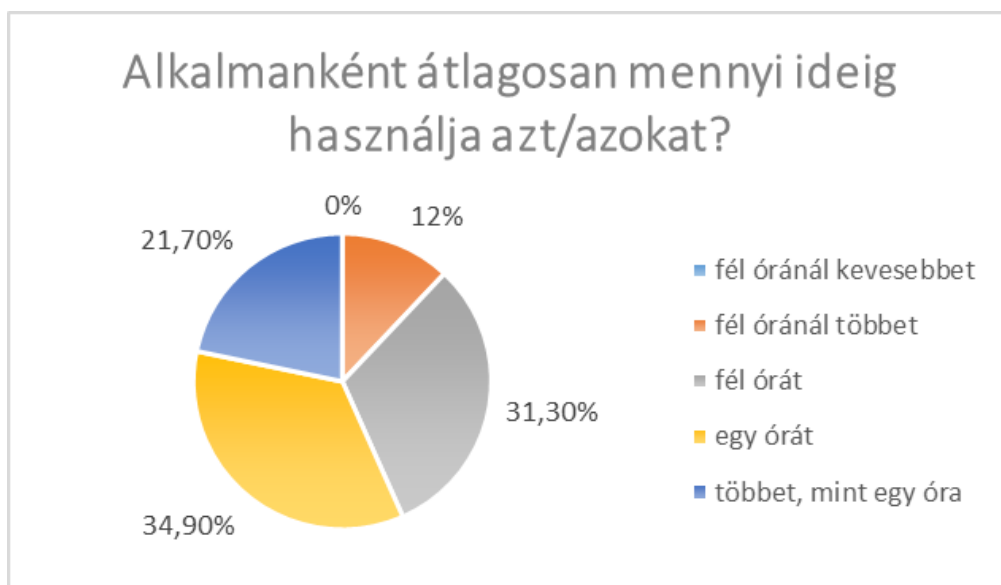
- Segítsünk a gyermeknek kialakítani a megfelelő médiahasználati szokásokat.
- A médiaeszközök előtt töltött időnek legyenek időbeli korlátai.
- Legyen egy előre megtervezett program. Ne engedjük a gyermeket, hogy szörfözzön a televíziós csatornák között, az interneten, multimédiás eszközökön.
- Lehetőleg ne használja a szülő egyik médiaeszközt sem „elektronikus pórzásként”.
- Amikor csak a szülő ideje engedi, használja együtt gyermekével ezeket az eszközöket. Beszéljék meg a látottakat, hallottakat.
- Hívjuk fel a figyelmet a pozitív tulajdonságokra, magaratásformákra (együttműködés, segítségnyújtás, gondoskodás stb.).
- Kapcsoljuk össze az olvasással/könyvnevezéssel, valamint a játékkal. Vásároljunk, kölcsönözzünk olyan képes-, illetve mesekönyveket, játékokat, társasjátékokat, melyek a kedvelt televíziós történet, szereplő alapján készültek.
- Talán az egyik legfontosabb, hogy soha ne felejtjük el, hogy a gyermek számára a felnőtt a legfőbb modell. Ha a gyermek azt látja, hogy a multimédiás eszköz, tényleg csak eszköz a számunkra, nem pedig unaloműző vagy pótlék, akkor a gyermeknek sem lesz az első gondolata otthon, ha éppen unatkozik, hogy használatba vegye azok bármelyikét.



1. ábra

Szokta-e gyermeke valamely médiaeszközt használni?

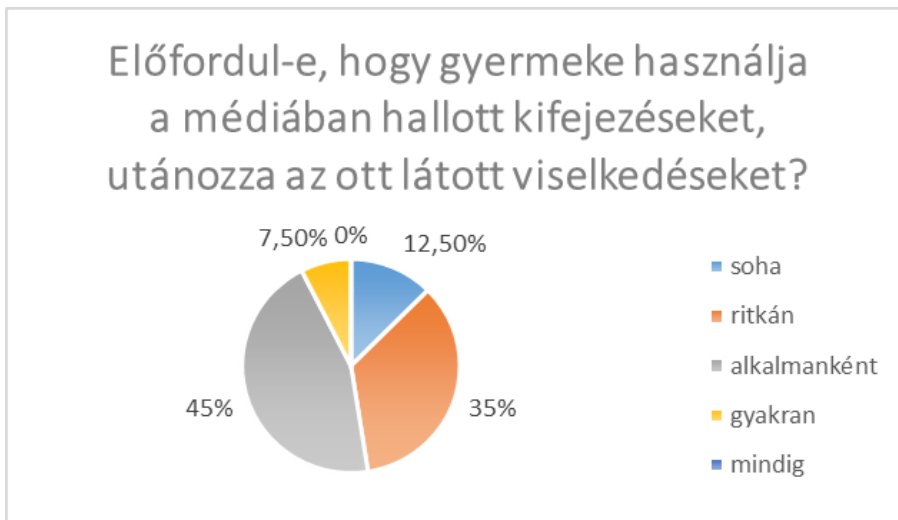
A gyerekek 45%-a szokta a televíziót használni, 19,9%-uk tabletet, 18,7%-uk okostelefont, míg 16,4%-uk használja az internetet. 80 gyerekből 80 használ valamiféle médiaeszközt. Bizonyára vannak olyanok, akik médiahasználata nem csupán egy dologra korlátozódik. Biztos akadnak olyanok is, akik nem csupán a televíziót használják, de minden bizonnyal biztonsággal kezelik az okostelefont esetleg a tabletet, számítógépet.



2. ábra

Alkalmanként átlagosan mennyi ideig használ valamilyen médiaeszközt?

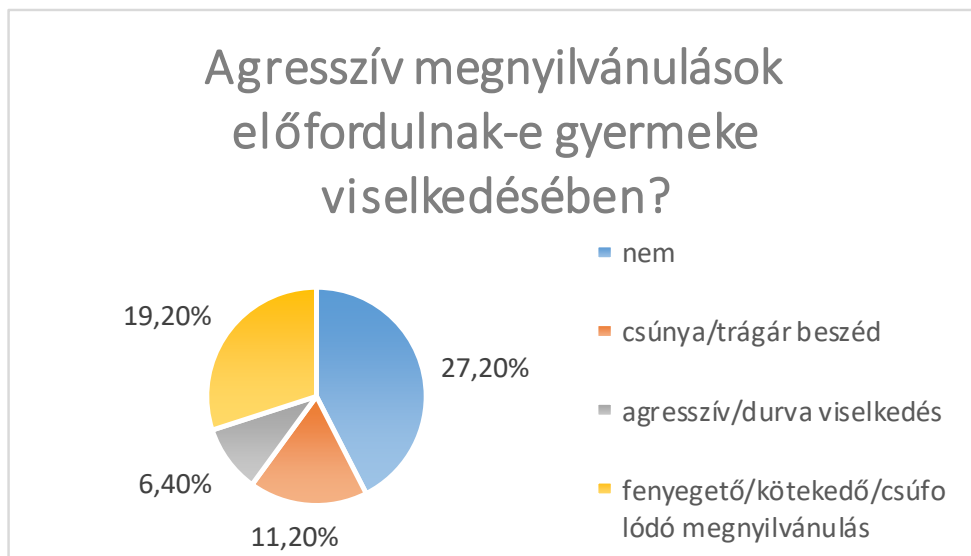
Ezeket az eszközöket 34,9% egy órát használja, 31,3% fél órát, 21,7% többet, mint egy óra, 12% fél óránál többet, míg 0%-uk fél óránál kevesebbet használja. Kijelenthetem, hogy minden gyermek alkalmanként minimum fél órát használ valamilyen médiaeszközt. Ha a gyermek egy nap nem csupán egy alkalommal végzi ezeket a tevékenységeket, akkor ezek a számok értelem szerűen még magasabbak.



3. ábra

Előfordul-e, hogy gyermeke használja a médiában hallott kifejezéseket, utánozza az ott látott viselkedéseket?

A gyermekek majdnem fele, 45%-a alkalmanként használja a médiában hallott, látott kifejezéseket, viselkedési formákat. 35%-uk csak ritkán, 12,5%-uk mindig, 7,5 gyakran használja azokat. Tehát a megkérdezettek mindegyike használja a médiában hallott kifejezéseket vagy utánozza az ott látott viselkedési formákat. A gyerekek 20%-a (12,5+7,5%) igen magas százaléknak tekinthető, ha azt a tényt vesszük figyelembe, hogy ezek a viselkedési formák, illetve kifejezések a média hatására válnak használhatóssá. Tény, hogy a médiában hallott/látott kifejezések/viselkedési formák nem minden esetben tekinthetők pozitívnak, ezért is magas azok száma, akik ezeket használják.



4. ábra

Agresszív megnyilvánulások előfordulnak-e gyermeke viselkedésében?

A szülői válaszok alapján a gyermekek 27,2%-ánál nem fordul elő agresszív megnyilvánulás, 19,2%-uk fenyegető/kötekedő/csúfolódó magatartást mutat, 11,2%-ukra a csúnya/trágár beszéd a jellemző, míg 6,4%-uknál az agresszív/durva viselkedés a megfigyelhető. A megkérdezettek 36,8%-ának viselkedésében figyelhető meg mintakövetés, ami magas százalék, hiszen itt még nem jelenik meg azok száma, akik esetleg a környezetük hatására vesznek fel hasonló viselkedési formát.

Összegzés

A mai média és azok eszközei olyan mértékben vannak jelen a gyermekek életében, hogy befolyással lehetnek a szocializálódásra és a viselkedésre nézve is. Hatása attól is függ, hogy a gyermek mit? miért? és mennyit? használ belőle.

A hatások mindegyike – legyen az pozitív vagy negatív – nagyon fontos! Ahogy a mondás is tartja „Mindent csak mértékkel!”. Nem arról van szó, hogy a gyermeket zárjuk el a média eszközeitől, csupán arról, hogy amennyire csak lehetőségünk van, kontrolláljuk azok használatát.

A már korábban leírtakból kiderült, hogy a médiának valóban vannak negatív hatásai a gyermekekre nézve, hiszen ez a korosztály még nem tudja tudatosan, átgondolva kiválasztani a nézni kívánt tartalmakat, illetve a használni kívánt számítógépes játékokat.

IRODALOM

- Atkinson, R.L. et al. 2003. *Pszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Csányi V. 1999. Biológiai determináció és agresszió. *Educatio* 1999. évfolyam 4.szám. 684–687.
- Kósa É. 2004. *A média szerepe a gyermekek fejlődésében*. Elhangzott: Mindentudás Egyeteme, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem. 2004. november 8.
- Perlai R. 2000. *Az óvodáskor viselkedéskultúrája*. Budapest: Okker Kiadó.
- Ranschburg J. 2009. *Áldás vagy átok? Gyerekek a képernyő előtt*. Budapest: Saxum Kiadó.

Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Nyelv- és beszédfejlesztő szakterületen pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés, Szeged
kohema@freemail.hu

A tanári nem verbális kommunikáció módjai és lehetőségei egy szegedi középiskolában

Kulcsszavak: *nem verbális kommunikáció, középiskola, tanári kommunikáció, testbeszéd, hitelesség*

Absztrakt

Szakdolgozatomban egyrészt azt vizsgáltam, hogy a tanári kommunikáció során a pedagógusok milyen változatossággal, mekkora tudatossággal használják a nem verbális kommunikációs eszközöket, másrészt arra voltam kíváncsi, hogy a középiskolás diákok hogyan érzékelik és értelmezik a tanárok testbeszéd által közvetített üzeneteit.

Bevezető

A verbális közlés megtervezése, átgondolása magától értetődő az iskolai munkában. Ugyanakkor jól tudjuk, hogy a kommunikáció során a szavak erején túl más üzenet is eléri a diákokat. A kommunikációnak ez a nem verbális része jóval kevesebb hangsúlyt kap a tervezés alatt, pedig a pedagógus személyisége, viselkedése rendkívüli módon hozzájárul ahhoz, hogy az oktató-nevelő munka hatékony legyen. Fontos, hogy a tanár szavai és gesztusai, az egész egyénisége ugyanazt az üzenetet közvetítse a diákoknak. Ez a tanári hitelesség alapja.

Megfogalmazódott bennem, hogy talán én sem vagyok teljes tudatában a saját nem verbális közléseimnek. Az évek során kialakultak bizonyos szokásaim, konkrét eszközeim, amelyek hatékonyan bizonyulnak akár az ismeretátadás, akár a nevelés folyamatában, de ezeket inkább ösztönösen, mint tudatosan alkalmazom. Kíváncsi lettem arra is, hogy vajon a kollégák, akikkel a középiskolában együtt dolgozom, hogyan használják ezeket az eszközöket, milyen üzeneteket közvetítenek a diákok felé. Az a kérdés is megfogalmazódott bennem, hogy ők mennyire tudatosan élnek a nem verbális eszközök nyújtotta lehetőségekkel.

Természetesen a tanítás-nevelés során a középpontban a diákok állnak, azok a fiatalok, akik még kiskamaszként kerülnek be az iskolánkba és majdnem felnőttként hagyják el azt. A legizgalmasabb kérdés az volt, hogy vajon ők hogyan látják ezt a kommunikációs sávot, náluk hogyan jelennek meg ezek a tanári jelzések.

Így alakult ki, hogy a dolgozatomban a tanári kommunikáció során jelen lévő testbeszéd eszközeit vizsgálom meg. Célom a szakirodalom elméleti fejtegetéseit egy konkrét iskola mindennapi életéből vett példáival illusztrálni, megvizsgálni, hogy mely elemek segíthetik, vagy éppen gátolhatják a munkánk eredményességét, továbbá megkeresni azokat a lehetőségeket a nem verbális kommunikáció területén, amelyek hozzájárulhatnak ahhoz, hogy segíthessük, sikeresebben fejleszthessük a tanulóinkat. A teljesség igénye nélkül konkrét példákat kerestem, részben önmegfigyelés eredményeként, részben a munkatársaimnál tapasztalt esetek alapján, és az egyes nem verbális csatornák esetében hozzáteszem azt is, hogy a tanulók milyen visszajelzéseket adtak.

A vizsgálat

A vizsgálatot egy szegedi szakközépiskolában végeztem, ahol dolgozom. Döntő többségben fiúk járnak ebbe az intézménybe, osztályonként a 30–35 főből csak három-négy lány van. Az iskolaépület régi, hagyományos osztálytermekben folyik a tanítás. Nevelőtestületünkben a férfiak és nők aránya kb. 50-50%. Közismereti és szakmai tárgyakat tanítunk.

A vizsgálatot – célkitűzésemnek megfelelően – három úton kezdtem el. Igyekeztem összegyűjteni a saját munkám során tapasztalt élményeket, olyan korábbi eseteket, amikor tudatossá vált számomra az iskolai kommunikációnak ez a szintje, amikor sikeres vagy éppen sikertelen módon használtam ezeket az eszközöket. Másrészt tudatosan (amennyire ez lehetséges) kezdtem figyelni saját jelenlegi munkámat, a tanulókkal való foglalkozás során nagyobb hangsúlyt kapott a kommunikáció mikéntje.

A kollégák megfigyelése óralátogatások során történt. Igyekeztem a diákok helyzetéből a tanári előismeretek segítségével megfigyeléseket tenni. Példákat kerestem, és ezeket a magam eszközeivel megkíséreltem beilleszteni a szakirodalomból ismert rendszerbe. A tanári tudatosságot illetően az órai megfigyelésen kívül informális beszélgetésekre támaszkodtam, mert nem kérdőívre adható, panelválaszokat szerettem volna hallani, hanem őszinte, a megfelelni vágyás kényszere nélküli tapasztalatokat vártam.

A tanulói vélemények megismeréséhez egy kilencedikes és egy tizenkettedikes osztályt választottam. Ennek egyik oka az volt, hogy ez a téma a kilencedikeseknél a magyar nyelv tananyag része az év elején, a tizenkettedikesek pedig az érettségire való felkészülés kapcsán ismételték át, így a feladat különösebb magyarázat nélkül érthető lehetett számukra. A választásom másik oka a két évfolyam közötti korkülönbség. A kilencedikesek 14-15 éves „kezdők”, egy hónappal az új iskolába, új környezetbe kerülés után kapták meg a feladatot. A tizenkettedikeseknek (18-19 évesek) már több mint három év áll rendelkezésükre, hogy megismerjék a tanáraikat. A választással egy újabb feladatot is kijelöltem: kíváncsi voltam, hogy milyen eltéréseket találok a két korosztály válaszaiban.

A tanulóknak három tanár választási lehetőségét adtam meg, hogy minél több adatot kapjak, lehetőségük legyen a párhuzamos, esetleg ellentétes vonások felismerésére. Motiválni akartam őket a válaszadásra, ezért nyitott mondatos kérdőívet készítettem nekik. A mondatkezdések egyszerűek voltak, érzelmileg kötötték hozzájuk a feladatot, egyfajta attitűdöt is tükröztek. Összesen hét (pozitív, negatív és semleges) mondatkezdést fogalmaztam meg (*Sokat segít számomra, hogy... Jó érzés, hogy... Jellemző rá, hogy... Megfigyeltem, hogy... Érdekes / szokatlan, hogy... Nagyon zavaró, hogy... Kellemtelen, hogy...*). Nincs nagy különbség közöttük, de az volt a célom, hogy minél több élményt, megfigyelést mozgósítsak. A megfigyeléseimet és a tanulóktól beérkezett válaszokat a nem verbális kommunikáció eszközeinek, csatornáinak alapján csoportosítottam, rendszereztem:

1. szemkontaktus és tekintet,
2. kinezikai jelek (mimika, gesztus, testtartás, mozgás),
3. taktilikai jelek (érintés),
4. proxémikai jelek (térközszabályozás, távolságtartás),
5. kronémikai jelek (időkezelés, késés, várakoztatás stb.),
6. ikonikus jelek (emblémák, kulturális szignálók, ikonok) és
7. vokális jelek.

Eredmények

A legnagyobb nehézséget az egyes jelek, jelcsoportok szétbontása vagy összekapcsolása, jelentésük megfejtése okozta, hiszen ezek a jelek nem önmagukban, egyesével jelennek meg a kommunikációban, hanem összekapcsolódnak, együtt hordozzák az üzenetet.

A tekintet vizsgálata során kiemelkedett a szemkontaktus szerepe, mind a tanárok, mind a diákok nagy jelentőséget tulajdonítanak neki. A szándékos, hosszú, „éles” pillantás kedvelt eszköz a figyelem felkeltéséhez, a fegyelmezéshez. Teljes csoport esetén a szemkontaktus megvonása volt gyakori (ez általában lehajtott fejjel és csenddel párosul). A megfigyeléseim szerint gyakran használt fogás ez a pedagógusok részéről. Érdekes volt megfigyelni a részvételi háromszögnek a kialakulását, amelyen kívül eső diákokra kevesebb szemkontaktus, kevesebb figyelem irányul. A beszélgetés során kiderült, hogy sok kolléga nem volt tudatában annak, hogy egyes diákokat elkerüli a figyelmük. A tekintettel (és diszkrét mimikával) való dicséret vagy figyelmeztetés hasznos és jó fogás, ha a feltűnést és a verbalitást el akarjuk kerülni. Ez a feltűnést kereső és az azt elkerülni vágyó, „problémás” tanulóknál válik be.

A tanulói visszajelzések során sok azonos választ kaptam. A fegyelmező nézés a legfeltűnőbb a számukra. Néhány pozitív megfigyelés is érkezett a figyelemről, a szemkontaktus meglétéről. Előfordul, hogy a tanár kerüli a szemkontaktust. A kilencedikesek közül csak egy ilyen visszajelzés érkezett, de a végzősök tíz ilyen megfigyelést tettek, és sok esetben jelentést is tulajdonítottak neki („nem mer a szemünkbe nézni”, „fél”, „bizalmatlan”). Egyértelmű, hogy egy tanár esetében ez problémát jelent, hiszen ilyen nem verbális jelzés mellett nehéz hiteles, határozott, meggyőző egyéniséget érvényre juttatni.

A mimikai jelek közül egyértelműen a mosoly volt a legegyszerűbben beazonosítható és a leggyakrabban használt elem. A mosolygó tanár pozitív érzéseket sugároz; a diákjaihoz, a munkájához, a kommunikációs helyzethez való pozitív attitűd jelentősen hozzájárulhat a kellemes és hatékony környezet kialakításához. Az interperszonális kommunikációs helyzetben a mosoly a megerősítés, a buzdítás, az ösztönzés eszköze, a tanulói visszajelzések is ezt támasztják alá. Mind a kilencedikesek, mind a tizenkettedikesek ezt érzékelték a legkönnyebben.

Külön elem a mimikai eszközökön való uralkodás vagy azok teljes kerülése: a pókerarc. Rendkívül zavaró lehet; a visszajelzés hiánya bizonytalanságot kelt, számonkérési helyzetben összezavarhatja a felelőt. Órai helyzetben közömbösséget sugall, nem motivál aktív részvételre. Tapasztaltam ezt frontális óravezetéskor, elsősorban (de nem kizárólagosan) férfiak esetében. Mivel a tanulók aktivitása a minimumra csökken, lehet haladni az anyaggal, bár a tanítás hatékonysága erősen megkérdőjeleződik.

A gesztusok között a két leggyakoribb, tanárok által előszeretettel használt szabályozó jel a bólintás a megerősítésre és a fejrázás az elutasítás jelzésére. A bólogatás intenzitása érzelmi elemeket ad hozzá a helyesléshez, a felhúzott szemöldökkel együtt a folytatásra buzdít. A fejrázás az oktatási szituációt tekintve a helytelen válasznak szól, nevelési helyzetben a viselkedés helytelenítésére utal. A verbális figyelmeztetés elkerülése nem szakítja meg az óra menetét, a szemkontaktus felvételével egyértelműsíti az üzenet címzettjét.

A gesztusok esetében a kezek mozgása a legszembeütőbb. Jelentős részük öntudatlan, érzelemkifejező funkciója van, kiegészítő és értelmező szereppel is rendelkezik, illetve szemléltetésre használjuk. A mozdulatok kiemelik a lényeges elemeket (ilyenkor gyakran járnak együtt a szünettel), nyomatékosítanak, jelölik a sorrendiséget, lezárnak és elkezdenek egységeket. A beszédet kísérő kézmozdulatok mellett fontos szerephez jutnak a kommunikációs helyzetre vonatkozó jelek, a verbalitást helyettesítő mozdulatok. A tanár felemelt mutatóujjal a diák felé mutatva (esetleg bólintással kísérve) helyeslést, megerősítést jelez. Egyre gyakoribb a felemelt hüvelykujj „like” használata a megerősítésre. A felemelt ujjal irányíthatjuk a figyelmet. Egyéni írásbeli munka vagy akár dolgozatírás közben a megfelelő részre való néma rámutatás jelzi, hogy mire kell figyelni, hol lehet még korrigálási lehetőség.

A tanulók visszajelzéseikben elsősorban a „mutogat” igét használták, viszont sokszor jelezték, hogy a kézmozdulatok segítik a megértést, a lényeg kiemelését. A végzősök sokkal árnyaltabban fogalmaztak. Számukra is a kézmozdulatok a legszembeütőbbek, de a „segítő gesztikulálás” mellett megjelenik a „hadonászik”, a „furán mutogat” kifejezés is, amely már azt mutatja, hogy a gesztikuláció nem mindig

jó hatást kelt. Ők már észlelik a gesztusok hiányát is. Két érdekes, tárgyhoz köthető és nem szigorúan a gesztusok körébe sorolt elem a laptopot nyomkodó és a kulcsokat csörgető tanár képe.

A mozgást illetően a tanár teremben való megjelenése az első elem, amellyel a diák találkozik. A járása, tartása, „bevonulása” mind a személyiségéhez köthető jelek, de esetenként pillanatnyi állapotot is tükröznek. A tanítási óra alatt magyarázat vagy frontális óravezetés során a tanár általában áll (laza, enyhe terpeszes állás a jellemző) vagy ül a tanári asztal mögött, illetve mellett. Nyugalmat, kiegyensúlyozottságot sugall, nincs benne semmi különleges, ami elvonja a figyelmet. Szélsőséesebb és ritka a merev, katonásan álló pedagógus. A testtartása feszültséget tükröz és feszültséget kelt. Csak a legbátrabbak próbálnak meg egy ilyen tanár jelenlétében véleményt nyilvánítani. A végzősök fel is ismerték ezt a jellegzetességet.

Aki az asztalnál ül, rendszerint enyhén előrehajolva helyezkedik el, karját az asztalon tartja. A tanári asztalnál ülve a legtöbb teremben annyira szűk a hely, hogy semmi mozgástér nincs, ezért vannak esetek, amikor a tanár az osztállyal szemben állítja fel a székét, lemondva a katedra nyújtotta magasságról. A frontális munka során is ritka, hogy a tanár egyetlen testtartásban vigye végig az órát. Az ülő tanár is gyakran feláll, különösen akkor, ha belemelegszik a magyarázatba. Az odafordulás ülő helyzetben a szűk helyen nem igazán lehetséges, sokszor a fejmozgásra korlátozódik, de a figyelmet jelezni ülő helyzetben is lehet, megfigyelhető az előrehajolás vagy hátradőlés váltása. A kilencedikesek leginkább a gesztusokkal együtt értékelték a testtartást, kevés megjegyzés került ebbe a kategóriába, de a tizenkettedikesek sem adtak változatosabb visszajelzést.

A mozgás sok esetben a helyhiány miatt erősen korlátozott, néhány lépésnyi lehetőséget biztosít. Néhány alkalommal tapasztaltam a két padosor közt sétáló (esetenként masírozó) tanárt. Magyarázat közben ez utánafordulást kíván a tanulóktól, és mindig vannak olyan diákok, akiknek a tanár háttal áll.

Ez a csatorna szoros kapcsolatban áll a térközsabályozással. Az osztályterem nagysága, elrendezése és zsúfoltsága jelentősen behatárolja a teret, amivel a pedagógus rendelkezik, és amit használhat. Nálunk a könyvtárban, különösen a csoportbontásos órák esetén gyakori a padok félkörbe rendezése, csoportmunka esetén lehetőség van a csoportok által körbeülhető szigetek létrehozására. Ilyenkor a tanár hagyományos kommunikációs szerepe megváltozik, nagyobb szerephez jutnak a tanulói tevékenységek. A pedagógus körbesétálva a személyes zónába kerülve követi nyomon az eseményeket, közvetlenebb helyzet alakul ki. A tanulók számára a távolságkezelés nem bír igazi jelentéssel. Sem a kilencedikesek, sem a tizenkettedikesek nem említettek ebbe a kategóriába tartozó sajátosságot. Úgy tűnik, hogy sem a távolságtartás, sem a túl közel kerülés nem zavaró, ill. nem túl jellegzetes vonás.

Az érintés a tanár-diák kapcsolatban ritkán fordul elő. Túl bizalmasnak, más esetekben túl erőszakosnak hathat. A szakirodalomban általában kerülendő magatartásként jelenik meg. Általában egyet is értek ezzel, de nem utasítom el feltétel nélkül. A megnyugtatósnak, a bizalomnak, megerősítésnek az eszköze lehet a szorongó, gátlásos tanuló és segítőkészséget sugárzó tanár között az egyéni munka ellenőrzése során megérintett váll, kar. Fontos, hogy ne kapjon túl nagy nyomatókat, a többiek számára ne legyen feltűnő, más, egyértelmű jel kísérelje: mimika (elismerő mosoly), gesztus (bólintás), vokális jel, halk, verbális megerősítés.

A kronémika egyik megjelenési formája, hogy mennyi időt szánunk a másik válaszára kivárására, meghallgatására. A tapasztalataim azt mutatják, hogy sajnos túlságosan sietünk. A tanárok egyik reakciója, hogy megismétlik vagy újrafogalmazzák a kérdést. A segítő szándék vezérli őket, de az esetek egy részében csak várni kellene. Ha aktivizálni akarják a csoportot, akkor olyan újabb diákat keresnek, aki nem jelentkezik. Itt újra lejátszódik az előző jelenet. Ha haladni akarnak, akkor az aktív diák(ok)hoz fordulnak. Így pont azok a tanulók nem kapnak elég időt és lehetőséget, akiknek a megszólalás, a sze-

replés egyébként is nehézséget jelent. Általánosságban megállapítható, hogy ritka az időkezelés szempontjából igazán jól kivitelezett óra. A diákok válaszait rendszerezve felfedeztem, hogy ők olyan bejegyzéseket is tettek, amelyekre nem is gondoltam, de a kronémika körébe tartoznak. A dolgozat kijavításának időtartamára vonatkozóan pozitívumként jelenik meg a gyorsan javító tanár, negatívumként a lassan javító tanár képe. Nem gondolom, hogy a pedagógusok tudatában vannak ennek a nem verbális üzenetnek a jelentőségével.

Összegzés

Az önmegfigyelés során egyértelművé vált, hogy kommunikáció közben nagyon nehéz arra figyelni arra, hogy az hogyan, miként megy végbe. A kollégák megfigyeléskor is izgalmas volt a „hangot lekapcsolni” és a hogyanra figyelni. A legtöbb kolléga mimikájával és gesztusaival jelentősen hozzájárul ahhoz, hogy a figyelő diákok sikeresen teljesítsenek. A fejlesztendő terület a testtartás és a mozgás változatosságának növelése, de volt szó már róla, hogy ezen a téren behatároltak a lehetőségek. A kronémika terén a türelem a kulcsszó, a várakozás, a csend szerepének, jelentőségének növelése kicsit megváltoztathatná a tanár-diák beszéd arányát. Leginkább a tanári verbális közlés arányát kell csökkenteni, mert a tanítási órák nagy részét ez teszi ki, alkalmat sem biztosítva a tanulóknak, hogy a beszédképességük fejlődjön. A beszélgetések során világossá vált, hogy csak a legfiatalabb, frissen végzett kollégák bírnak tudatossággal a nem verbális kommunikáció terén. Ők módszertanilag is sokszínűbbek, jobban kihasználják az időt és a teret az oktatás során. A többiek inkább csak a tapasztalataikra, a rutinjukra támaszkodnak. Egymás óráinak látogatása a magas óraszámok miatt háttérbe szorult, pedig ez is adhat új ötleteket, továbbá „tükröt is tarthat” a pedagógusnak, hogy lássa, értékelje a saját munkáját.

A tanulói kérdőívekben adott válaszok is tanulságosak voltak. Sok pozitív visszajelzést kaptunk a mimika, a gesztusok terén, de kritikát is megfogalmaztak a kiabáló vagy a szemkontaktust kerülő tanárokkal kapcsolatban. Azt vártam, hogy jelentős különbség lesz a két osztály válasza között, de már a kilencedikesek is meglepően sok dolgot megtapasztaltak. A terminológia használatában a végzősök árnyaltabbak és pontosabbak, ők egy kicsit kritikusabbak, több negatív elemet említenek. A tanulók részéről sok olyan bejegyzés érkezett, amelyben nem bontják elemeire a jelzést, de ha egy tanár, „jókedvű”, „boldog”, „mogorva” vagy akár „laza”, akkor ezek a tulajdonságai elsősorban a nem verbális viselkedéséből derülnek ki, csak a tanulók a mimikát, a paralingvisztikai jeleket vagy éppen a gesztusokat nem választották külön, hanem globálisan „olvasták” ki a kommunikáció során. A sok visszaérkezett kitöltött kérdőív azt mutatja, hogy érdekes, motiváló feladatot kaptak, fontosnak tartották a megfigyeléseiket megosztani velem.

Ahhoz, hogy a kommunikáció sikeres legyen, kulcsfontosságú, hogy a különböző csatornákon érkező közlések ne mondjanak egymásnak ellent. Ha a befogadó diák ellentmondást tapasztal, akkor a tanár szavainak ereje csökken, hitelessége megkérdőjeleződik. Márpedig a pedagógus munkájának hatékonyságát a tanári hitelesség segíti elő. Különösen fontos szerepe van ennek a modern világban, ahol a technikai eszközök, az azokon keresztül történő kommunikáció elterjedése, a korlátlan és gyakran kontrollálatlan információáramlás bizonytalanságot szül. Szükség van a hiteles pedagógusokra, akik segítenek eligazodni, akik személyes jelenlétükkel vezető, útmutató szerepet töltenek be.

IRODALOM

- Buda B. 1986. *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Budapest: Animula Kiadó.
- Buda B., László J. 1981. *Beszéd a szavak mögött*. Budapest: Tömegkommunikációs Kutatóközpont.
- Buda B. 2000. A közvetlen emberi kommunikáció modern elmélete és ennek pedagógiai perspektívái. In: Balázs S. (szerk.) *A pedagógiai kommunikációs képességek fejlesztésének elméleti és gyakorlati problémái*. Budapest: Okker Kiadó. 37–65.
- Dálnokiné Pécsi K. 2001. Az iskola belső világa – Kommunikáció. *Új Pedagógiai Szemle*. 51. évf. 7–8. szám. 171–179.
- Fercsik E., Raázt J. 1995. *Kommunikáció szóban és írásban*. Budapest: Korona Kiadó.
- Herbst M. 2010. *Tanári beszédmagatartás*. Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfűzetek 01. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Herbst M. 2014. Nem verbális kommunikáció a tanórán. In: Dombi Alice – Dombi Mária (szerk.) 2014. *Pedagógikum és kommunikáció*. Szeged: Universitas Szeged Kiadó. 53–66.
- Horváth B. 2011. *A kommunikáció elméletéről*. Pécsi Tudományegyetem BTK [http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/komm_elm/index.html – 2016. 11. 13.]
- Karikó S. 2014. Hitelesség a nevelésben és a kommunikációban. In: Dombi A., Dombi M. (szerk.) 2014. *Pedagógikum és kommunikáció*. Szeged: Universitas Szeged Kiadó. 11–25.
- Knapp M. L. 1972. A nemverbális kommunikáció. In: Horányi Ö. (szerk.) 1977. *Kommunikáció II*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 69–87.
- Pálvölgyi F. (é.n.) *Kommunikáció az osztályteremben*. [https://btk.ppke.hu/uploads/articles/180416/file/Kommunik%C3%A1ci%C3%B3B3%20az%20oszt%C3%A1lyteremben%20(PF).pdf – 2016. 11. 01.]
- Pease, A. 2002. *Testbeszéd*. Budapest: Park Kiadó.
- Szecsei Anna M., Tóth E. 2005. Pedagógiai kommunikáció. In: Tóth Lászlóné (szerk.) *Egészségügyi Szakképző és Továbbképző Intézet Továbbképzési Füzetek*. 69. 28–34. [http://mediatar.eti.hu/medialib/718B5DBC-D5A1-DB16-B38D-DEA1EE45FA85.pdf – 2016. 11. 01.]
- Szecskő T. 1974. Köznapi kommunikáció. In: Balázs S. (szerk.) *A pedagógiai kommunikációs képességek fejlesztésének elméleti és gyakorlati problémái*. Budapest: Okker Kiadó. 66–85.
- Szító I. 1987. *Kommunikáció az iskolában*. Iskolapszichológia Füzetek. Budapest: ELTE BTK. [http://www.szito-imre.com/doc/06_Kommisk_szito.pdf – 2016. 11. 01.]
- Tóth L. 2005. Nem verbális kommunikáció az osztályteremben. In: Balogh L., Tóth L. (szerk.) 2005. *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Budapest: Neumann Kht. [http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/index.htm 2016.11. 01.]
- Wacha I. 2011. *Nem csak szóból ért az ember*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Zrinszky L. 1993. *Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Zrinszky L. 2002. *Gyakorlati pedagógiai kommunikáció*. Budapest: ADU-FITT IMAGE. [www.bdf.hu/oldinformatika/szjzsef/Dokumentumok/Zrinszky.doc – 2016. 11. 03.]

Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék,
Nyelv- és beszédfejlesztő szakterületen szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés, Szeged
kraszhajni@gmail.com

A többségi és a sajátos nevelési igényű nagycsoportos óvodások hallás utáni szövegértésének összehasonlító elemzése

Kulcsszavak: óvoda, hallás utáni szövegértés, ok-okozati összefüggések, meg nem értett szavak, rehabilitáció, rehabilitáció

Absztrakt

Szakdolgozatomban a többségi és a sajátos nevelési igényű gyermekek hallás utáni szövegértésének összehasonlító vizsgálatát végeztem. Egyrészt arra voltam kíváncsi, hogy a gyermekek megértik-e az életkoruknak megfelelő szintű hallott szöveg tartalmát, összefüggéseit és részleteit, másrészt vizsgáltam a két gyermekcsoport közötti teljesítménybeli különbségeket. Továbbá választ kerestem arra, hogy mennyire lehetett befolyásoló tényező a szöveg szavainak meg nem értése.

Bevezető

A szövegértés témakörében lefolytatott vizsgálatok eredményei egyértelműen rávilágítanak a mondat és a szövegértés nehézségeire mind óvodás, mind iskoláskorban, ez utóbbiban már bizonyos következmények is körvonalazódnak. Erről minden évben olvashatunk a PISA-felmérésekkel és az országos kompetenciamérés eredményeivel kapcsolatban. Az elért teljesítménnyel foglalkozik az oktatáspolitikai, a sajtó, a média és az emberek, hiszen valljuk be, közvetve vagy közvetlenül minden embert érintő problémáról beszélünk.

Mint gyógypedagógus a sajátos nevelési igényű gyermekeket nemcsak óvodában fejleszttem, hanem az általános iskolában is. Látom és tapasztalom, hogy az általános iskolában mennyire halmozottan jelentkeznek a tanulóknál a problémák, ahol már az írás, az olvasás elsajátítását érintik bizonyos készségek nem megfelelő szinten történő működése, zavara, és ezekhez sokszor még más képességterületek érintettsége is társul.

A tanulmányt azzal a céllal írtam, hogy rávilágítsak, mennyire fontos minél korábban megkezdeni a rehabilitációt és a rehabilitációt. A tapasztalatok is azt mutatják, hogy a következmények elkerülése érdekében fontos lenne – mindegy, hogy többségi vagy sajátos nevelési igényű gyermekről van szó –, hogy idejében megkezdődjön a megfelelő, egyénre szabott segítség, korrekció és fejlesztés. Személyes és szakmai meggyőződésemből adódóan én is osztom ezt a nézetet, és vallom, hogy a segítség eszköze többek között a szakemberek kezében van. Gyógypedagógusként igyekszem a sajátos nevelési igényű gyermekek fejlődését és társadalmi beilleszkedését elősegíteni, melynek egyik alapja a sikeres kommunikáció. Ahhoz, hogy ez megvalósulhasson, elengedhetetlenül fontos a beszéd észlelése, a megértése és maga a beszédprodukció is.

Jelen tanulmányban röviden bemutatom, hogy a többségi és a sajátos nevelési igényű gyermekek milyen mértékben értették meg a hallott szöveget, és milyen különbségeket mutat a két gyermekcsoport teljesítménye.

A vizsgálat

A vizsgálatra egy nagyváros három óvodájában került sor. Minden óvodából öt fő sajátos nevelési igényű gyermeket és öt fő többségi gyermeket vizsgáltam. A többségi gyermekek kiválasztására véletlenszerűen került sor, a választás alapja az azonos korcsoport volt.

Hipotézisek

A dolgozat célkitűzései szerint hipotéziseim a következők voltak:

- A többségi gyermekek csoportja jobban teljesít a hallás utáni szövegértés részletkérdéseinek megértését feltáró kérdésekben.
- A többségi gyermekek csoportja jobban teljesít a hallás utáni szövegértés ok-okozati összefüggéseinek megértését feltáró kérdésekben.
- A szövegben található meg nem értett szavak részben befolyásolják a szöveg megértést.

Módszerek

A vizsgálat alapjául szolgáló szöveganyag illeszkedett a gyermekek korosztályához mind szövegösszűségben, érdeklődési körben, mind nyelvi szerkesztettségben. Abból a tényből, hogy az életkori sajátosságoknak megfelelően a nagycsoportosok már a hosszabb szövegeket, tündérmeséket, tréfás meséket és a csalimeséket is értik és kedvelik, választásom egy másfél oldal terjedelmű mesére esett. A mesét Kolozsvári Grandpierre Emil írta, melynek címe: *A tíz buta legény*. A szöveghez kapcsolódóan 10 kérdést szerkesztettem. A feladatokat pontozással értékeltem. Minden egyes helyes válaszra egy pontot adtam, így a megszerezhető pontszám összesen 10 pont volt.

Eredmények

A vizsgálat első részét képező kérdéseket, három vizsgálati szempont köré építettem fel. Ezen belül az első, a részletkérdések szempontja volt, mely a helyszín, személy, utasítás felidézésére irányult.

A részletek megértésére, felidézésére irányuló mindhárom kérdésnél, szignifikáns különbség látható a két gyermekcsoport eredményeinek tekintetében, mely százalékos megoszlásban az 1. számú táblázatban látható. A rendelkezésemre álló adatok egyértelműen azt mutatták, hogy a többségi gyermekek jobb eredményt értek el, az első kérdéskör vizsgálatánál. A helyszín felidézése mindkét csoportnál nagyon gyenge teljesítményt mutatott. A vizsgálat alatt tapasztaltam, hogy a részletekre történő emlékezést befolyásolta a figyelem hiánya, továbbá más kedvenc mese hatása, annak ellenére hogy a hangszínem játékaival igyekeztem auditív csatornán megerősíteni az információkat a jobb felidézés érdekében.

Kérdés	Részletkérdés	SNI		Többségi	
		helyes válaszok százalékos megoszlása	helytelen válaszok százalékos megoszlása	helyes válaszok százalékos megoszlása	helytelen válaszok százalékos megoszlása
1.	helyszín felidézése	20%	80%	66.67%	33.33%
4.	elhangzó utasítás felidézése	40%	60%	80%	20%
5.	személy felidézése	60%	40%	93.33%	6.67%

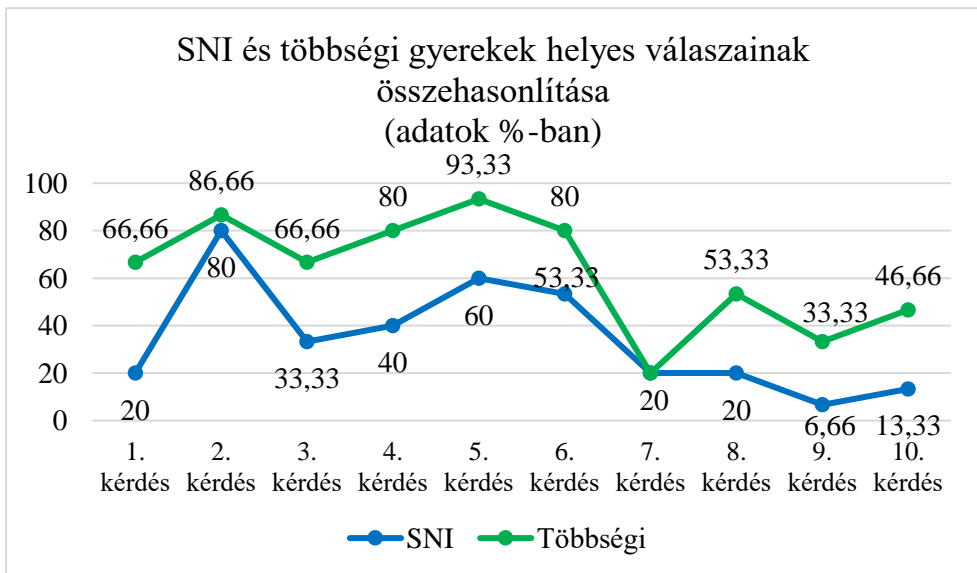
1. számú táblázat

A helyszín, személy, utasítás felidézésének százalékos összehasonlító elemzése

A második vizsgálati szempontnál a mennyiségi adatokra történő visszaemlékezés pontosságára voltam kíváncsi. A gyermekek válaszainak elemzéséből kiderült, hogy az az információ, amely többször is meg van erősítve auditív csatornán keresztül, azaz többször hangzik el, azt jobban fel tudják idézni, de a későbbiekben tapasztalhattam ennek hátrányát is. A többször elhangzott információ, a koncentráció és az érdeklődés hiánya véleményem szerint negatívan befolyásolta a kérdésekre adott válaszokat.

A harmadik vizsgálati szempont az ok-okozati összefüggések átlátására, megértésére irányult. Az ok-okozati kérdésekre, a hallott szöveg alapján nagyobb arányban születtek helyes válaszok a többségi gyermekek körében, de csak egy kérdés esetében látható lényegesen jobb teljesítmény, ahol ez elérte a 80%-ot. A sajátos nevelési igényű gyermekek, nem érik el az ebben az életkorban elvárható szövegértés optimális szintjét, de a többségi gyermekek sem, egy kérdés kivételével. Ez arra enged következtetni, hogy az ok-okozati összefüggések átlátásához, megértéséhez és megválaszolásához nélkülözhetetlen kognitív képességek szintje az adott életkorban még nem éri el az ebben az életkorban elvárható szintet.

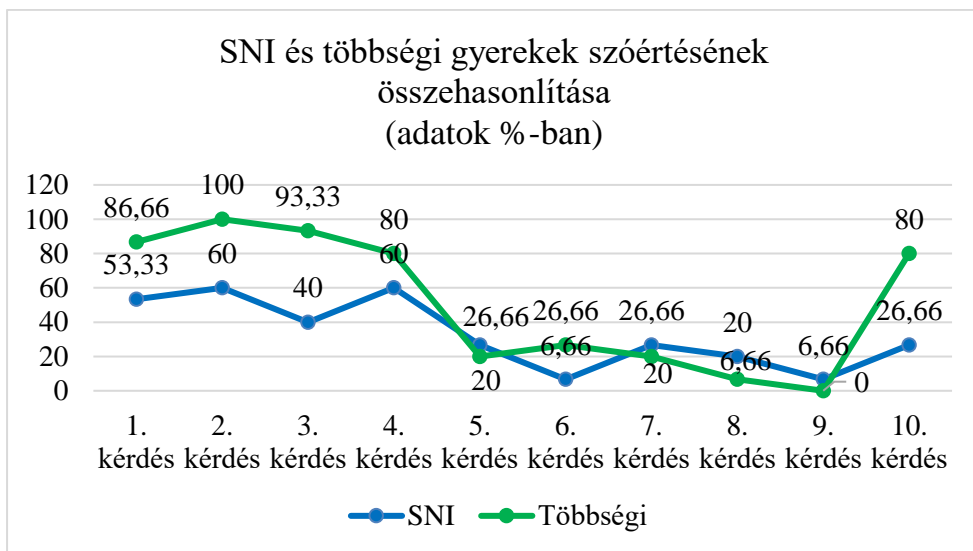
A többségi és a sajátos nevelési igényű gyermekek hallás utáni szövegértés eredményeinek százalékos összehasonlítása a 1. számú diagramon látható, melyből a teljesítménybeli különbségek jól leolvashatók.



1. diagram:

A szövegértés helyes válaszainak százalékos megoszlása

A szóértésre épülő feladat képezte a vizsgálatom második nagy részét. A szóértésre épülő vizsgálatnál arra voltam kíváncsi, hogy a szövegben elhangzó szavak, állandósult szó szerkezetek, metaforák, szinonima szavak, melyek jellemző elemei a mesék szövegének, mennyire befolyásolták a hallott szöveg megértését. A vizsgálati eredmények, valamint a tapasztalataim is azt mutatták, hogy amennyiben a gyermekek nincsenek tisztában egy szó jelentésével, illetve nincs mögötte megfelelő háttértudás, úgy a szöveg tartalmát nem, vagy csak részben fogják tudni felidézni. A vizsgálat alatt sokszor tapasztaltam a beszédészlelés folyamatának zavarát is mindkét gyermekcsoportnál.



2. diagram

A sajátos nevelési igényű és a többségi gyermekcsoport szóértése

Hipotézisek megválaszolása

Azon feltevésemet, mely szerint a többségi gyermekek csoportja teljesít jobban a részletkérdések megértését feltáró feladatok megválaszolásában, csak részben látom bizonyítottnak. Egy kérdés tekintetében ugyanis a helyes és helytelen válaszok aránya megegyezik a két gyermekcsoportnál.

Az ok-okozat felismerésére irányuló kérdésekre adott válaszok vizsgálatából kiderült, hogy a többségi gyermekek csoportja teljesített jobban, ezért ez a feltevésem helyesnek bizonyult.

Harmadik hipotézisem a gyermekek szóértésére irányult. Az eredmények azt mutatták, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek döntő többsége csak részben értette meg a szöveget, melyet többek között okozhattak a szövegben található, a gyermekek számára ismeretlen szavak.

Összegzés

A vizsgálat során arra a következtetésre jutottam, hogy amíg egy gyermek kognitív képességei még nem teszik lehetővé a mese egészének vagy részleteinek megértését, átlátását, addig egy nagyobb terjedelmű mese, melyet nagycsoportban már beépítenek a foglalkozásokba, megértése is csak részleges lehet. A sajátos nevelési igényű gyermekek a nagyobb terjedelmű mesében elvesznek.

A vizsgálati eredményekből egyértelműen kiderült, hogy a hallott szöveg értésének problémakörével tehát már óvodában foglalkozni kellene. A szakemberek egyéni kompetenciájuk megtartásával, saját módszereik felhasználásával, egymással szorosan együttműködve megfelelő eredményeket érhetnek el. A mese erkölcsi, kulturális és morális értéket képvisel és közvetít, melyet mindenképpen ki kellene tudni használni a szakembereknek. Ezért úgy gondolom, hogy a mese lehetne a kapcsolat a gyermek, az óvodapedagógus és a gyógypedagógus között.

IRODALOM

- Döbör Á. 2009. *Amit a hallgatónak tudni illik: az olvasás és szövegértés pszichológiai alapjairól*. Szeged: SZEK – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Gósy M. 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Gósy M. 2004. *Fonetika, a beszéd tudománya*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Gósy M. 1999. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Corvina Kiadó.
- Gósy M. 1993. *Beszéd és beszédviselkedés az óvodában*. Budapest: Tanszer – Tár Bt..
- Illyés S. 2000. *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Budapest: Felsőoktatási Tankönyvtámogatási Program, ELTE, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző.
- Kulcsár Mihályné 2009. *A tanulás öröm is lehet*. Bicske: Magánkiadás.
- Lengyel Zs. 2012. *Pszicholingvisztikai alapismeretek*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó.
- Lengyel Zs. 1981. *A gyermeknyelv*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Pléh Cs. 2013. *A lélek és a nyelv*. Budapest: Akadémia Kiadó.
- Richter, E., Brügge, W., Mohs, K. 1997. *Így tanulnak beszélni a gyermekek*. Budapest: Akkord Kiadó.
- Subosits I. 1982. *A beszédpedagógia alapjai*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Szinger V. 2009. *Interaktív mesemondás és meseolvasás az óvodában a szövegértés fejlesztéséért*. [<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=184> – 2016.09.25.]
- Tamás E., Rajné Pásztor V., Németh B., Gulyás G. 2009. *Megért/Ő? Csoportos beszédészlelés és beszédértés fejlesztés óvodásoknak*. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Tancz T. 2009. *Népmesék az óvodai anyanyelvi – kommunikációs nevelésben*. [<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=161> – 2016.10.23.]
- Vargáné Mező L. 2008. *Fókuszban az egyén. Hogyan készítsünk egyéni fejlesztési tervet?* Budapest: Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány.

LÉNÁRD LÁSZLÓNÉ

Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Nyelv- és beszédfejlesztő szakterületen pedagógus szakvizgára felkészítő szakirányú továbbképzés, Szeged
kati.lenard@gmail.com

A számítógéppel segített olvasás- és beszédfejlesztés

Kulcsszavak: *alsó tagozat, beszédfejlesztés, digitális kompetencia, IT, olvasás előkészítése, olvasásfejlesztés, számítógép*

Absztrakt

Szakterületemben arra a kérdésre keresem a választ, hogy az általam ismert és használt offline és online programok, weboldalak alkalmazásával hogyan segíthető elő az olvasás- és beszédfejlesztés. Saját tapasztalataim összegyűjtésével szeretnék lehetőséget adni arra, hogy kollégáim jobban tudják motiválni tanulóikat a tanulás-tanítás folyamata során.

Bevezető

Az évek során változások sokasága következett be mind az oktatásban, mind a hétköznapi életben. Az elmúlt 15 évben rohamosan fejlődött az informatikai technológia. A munkahelyeken, a szabadidő eltöltésében tért hódított a számítógép, az okostelefon, az internet. Ez a változás szükségszerűvé tette minden pedagógus számára a szemléletváltást.

Az első osztályos tanulók több-kevesebb informatikai ismerettel kezdik meg az általános iskolát. Képesség, anyagi és szülői háttér szempontjából nagy a szórás közöttük. Vannak, akik már ismerik, használják a számítógépet, okostelefont, tabletet, és vannak olyanok is, kiknek otthonából még az elektromos áram is hiányzik. Az ilyen heterogén csoportoknál nagyon fontos, hogy a diákjaink számára megfelelő, gyermekbarát tanulási környezetet hozzunk létre az iskolákban, az osztálytermekben. Lehetőség szerint olyan tanulási környezetet kell kialakítanunk, amelyben biztosítottak a megfelelő tárgyi, infrastrukturális feltételek, melyek elősegítik a gyermekek tanulási folyamatát, kompetenciáik fejlődését. Ehhez szorosan kapcsolódhatnak a tantervekben fellelhető interaktív táblák, személyi számítógépek, hordozható mini PC-k vagy tabletek.

A hatékony tanulási környezet kialakítása azért is fontos, mert tapasztalataink szerint a mai gyermekek információszerzése sokban különbözik a 10–20 év előtti gyermekekétől. Már pici koruktól életük részévé válnak a modern technikai eszközök, az új és egyre korszerűbb információhordozó és átviteli kommunikációs technológiák. Ezek alapján szükség van a tanítás folyamán a korszerű digitális eszközök használatára, melyek felkeltik gyerekeink érdeklődését, motiválják őket az új ismeretek megszerzésére.

Cél

Céлом egy feladatbank, egy ötlettár létrehozása a kollégák számára. Az összegyűjtött feladatok nagy része a bevezető időszakra szól. A tanulási problémával küzdő diákok számára viszont még a kezdő szakaszban is használhatók a feladatok, melyekkel észrevétlenül, játszva tanulhatnak, hiszen játéknak fogják fel a számítógéppel végzett tevékenységet. A dolgozatból meríthetnek a diákok szülei is, így taníthatják gyermekeiket a biztonságos internethasználatra, illetve jobban motiváltabbá tehetik őket az

otthoni gyakorlásra. Igyekeztem leírni, melyik játék, hol található és szándékomban állt bemutatni néhány program, weblap sokrétűségét.

A digitális, interaktív eszközök előnye

A jól működő olvasásképesség mindenki számára létszükséggé vált, hiszen a jelen kor tudástársadalma hatalmas átalakuláson megy keresztül. A munka sok területén használni kell a számítógépet, az információáramlás a médián és az interneten keresztül megy végbe. Az ember szerény munkamemóriáját kiegészíti a különböző technikai eszközök külső munkamemóriája. Fejlett társadalmakban olvasásképesség és digitális írásbeliség nélkül az egyén nem tud beilleszkedni, a perifériára, szubkultúrába szorul (Nagy 2004).

A mai kor gyermeke zömmel a televízió vagy a számítógép előtt tölti idejét, így nagy hatással van rájuk a média világa. Villódzó, mozgalmas képekből, a hozzájuk tartozó hangokból szerzik ismereteiket. Ilyen alapokkal már az óvó néniket és a tanítókat is „unalmasnak” tartják, hiszen a meseolvasás vagy a tananyag átadása leginkább a verbalitást veszi igénybe. A pedagógusok élő beszéde ingerszegénynek bizonyul a „pörgésben” cseperedő gyermekek számára, ezért fontos, hogy a nevelők célratörően használják az informatikai eszközöket. Nem meglepő, hogy az iskolai előkészítő foglalkozásokon az ilyen jellegű bemutatókon van a legtöbb érdeklődő, illetve alsó tagozatos diákjaink kedvenc tantárgya az informatika. A foglalkozások, tanórák anyagába jó helyen elhelyezett digitális eszköz hatalmas erővel bír a kis nebulók motiválásában. Alkalmazhatjuk ráhangolásként, az önálló ismeretszerzésben, a tananyag gyakorlásában akár frontális, akár kooperatív munkaformában.

A digitális eszközökkel élményszerűbbé tehetjük a tanítás-tanulás folyamatát. A gyerekek érdeklődése, belső motivációja miatt pontosabb lesz az észlelésük, tartósabbá válik a figyelmük. A pozitív élmény, a pozitív inger jobban bevésoedik, ezáltal mélyebb emlénytomot hagy maga után. Óvodás, kisiskolás korú gyermekeknél még nagyon fontos a játékoság. Az iskolába belépő elsősöknél a játék elengedhetetlen, elősegíti az óvoda-iskola átmenetet. Az IT-eszközök alkalmazását ők játéknak élik meg. Az eszközök kezelését, a programok használatát hamar megtanulják, szinte ösztönösen működtetik ezeket. A játék során tanulnak, bővülnek ismereteik, fejlődnek készségeik. Ezekkel az eszközökkel részesei lehetnek az önálló, felfedező tanulásnak, ismeretszerzésük hatékonyabbá válik. A diák irányítója a tanulási folyamatnak, így fejlődhet az algoritmikus gondolkodása.

A számítógépek használatának előnyeit már a '90-es években, a Commodore gépek világában felfedezték. A számítógép alkalmazása fejleszti a téri tájékozódás képességét, az irányok megtanulását, a gyors és pontos irányváltást. Mindezekben nagy szerepe van az olvasásban (balról jobbra haladás, betűk egymáshoz való térviszonya). Ebben segít a kurzor mozgatása és a monitor térkihasználása (rajzolás, képszerkesztés, játékok). A lateralitás állandóságának fokozására is megfelelő, mivel ez az eszköz lehetővé teszi a jobb- és balkéz egyenrangú használatát, de a balkezéseket sem hozza hátrányos helyzetbe, mert az egeret át lehet állítani balkezes használatra. Az egér használatával a finommotorikát remekül lehet fejleszteni. Az egér képernyőn való irányítása során a csukló szinte észrevétlenül mozog. A rákattintásoknál a mutató vagy a középső ujj mozgása jól érzékelhetően függetlenedik a csukló mozgásától (Vinczéné 1996).

Egyes programoknak megvan az az előnye, hogy a gyermek számára azonnali visszajelzést ad az elvégzett feladattal kapcsolatban. Ez nagyon hasznos funkció, hiszen a tanuló tudja korrigálni a megoldását, új szemszögből tekinthet a feladatra. Az azonnali visszajelzés a pedagógusnak is segítség, főleg, ha több eszközt használnak egyidejűleg a gyerekek, hiszen így nem kell mindenhol jelen lennie a tanárnak a feladatmegoldás során.

A leírtak alapján úgy vélem, az informatikai eszközöknek egyre nagyobb szerepet kell vállalniuk az oktatás terén. Ez nemcsak a számítógépekre vonatkozik, hanem az egyre inkább elterjedő táblagépekre és okostelefonokra is.

Az olvasás előkészítése

Az olvasás eredményes tanulásának egyik feltétele a megfelelő szóbeli szövegértés, melynek minősége függ a beszédpercepció mechanizmus működésétől, az elhangzó beszéd megértésének a szintjétől (N. Császi 2014).

Az utóbbi évek tapasztalatai alapján az iskolánkba belépő gyermekek zöme valamilyen részképességzavarral küzd, ezért fontos, hogy az írás-olvasás tanítás előtt egy előkészítő, bevezető szakaszt hozzunk létre, mely során több-kevesebb mértékben kompenzálni tudjuk a tanulók lemaradását. A részképességek közül többféle elmaradással találkoztunk: hiányos szókinccs, tartós koncentráció hiánya, emlékezet fejletlensége, gyenge ritmusérzék, gyenge vizuális memória stb., ezért konzultálunk a fejlesztő pedagógussal és a gyógypedagógussal, hogy milyen feladatokkal tudjuk a tanórák során tanulóink részképességeit fejleszteni. A számítógépek használatával könnyebben tudjuk fejleszteni a hiányos részképességeket, illetve fel lehet kelteni a motiválatlanabb gyerekek érdeklődését is.

A vizuomotoros készség fejlesztésére alkalmas az Apáczai Kiadó PC Peti Informatikája 3. programcsomagban lévő CD melléklet *Irányok* nevű játéka. Ebben az egérkurzort mozgató nyilakkal egy pingvint kell átjuttatni a képernyő túloldalára úgy, hogy az állat ne essen bele a vízbe. Alkalmas a szem-kéz koordinációjának fejlesztésére, hiszen huzamosabb ideig kell a tekintetet a képernyőn tartani, miközben egy vagy két kézzel nyomkodni kell a kurzormozgató nyilakat. A játék nem könnyű, elég sok ideig tart, így igénybe veszi a vizuális figyelmet. Fejleszti a lateralitást, mivel a nyilak segítségével jobbra és balra kell forgatni az állatkát. Erősíti a síkbeli tájékozódást, hiszen előre kell haladni, vagy épp hátrafele kell mozgatni az irány korrigálása miatt a pingvint. Mivel a billentyűzet gombjai elég közel állnak egymáshoz, így a taktilis észlelés is fejlődik.

Olvásásfejlesztés a számítógép segítségével

Az olvasásnak feltétele az írott nyelv, ezért az írás- és olvasástanítást nem lehet külön kezelni. A digitális írás viszont a nyomtatott betűket használja fel, így a nyomtatott betűk tanulása során már nagy lépést tettünk előre a digitális írás felé.

Az olvasás során integrálni kell a hallási és a látási ingereket, mivel a betűket hangoknak kell megfeleltetni. Azt a sajátos szemmozgást, ami szükséges az olvasáshoz, meg kell tanulni és be kell gyakorolni. Ezt a szemmozgást hozzá kell igazítani az olvasott szöveg megjelenéséhez és tartalmához, ez az agy két féltékéje között is új kapcsolatok kialakulását eredményezi. Az agy ez által minőségileg új munkát végez, megjelenik benne egy szófelismerő rendszer. Ez a formafelismerő rendszer elvont formákat dolgoz fel, a betűk kapcsolatából kialakuló szó teljes képét azonosítja és nem a betűket. Ez a működés lehetővé teszi a sűrűn használt szavak gyors felismerését, az ismeretlenek feldolgozásához ellenben továbbra is ott vannak a betűk felismerését és összekapcsolását végző rendszerek. Ezáltal az olvasás gyorsabb, stabilabb, megbízhatóvá válik. Az olvasó agya annál hatékonyabban működött együtt e két rendszerrel, minél nagyobb gyakorlata van az olvasásban (N. Császi 2014).

A *BeszédMester* programot sokrétűen tudjuk felhasználni az olvasás fejlesztésében. A program ingyenesen letölthető a www.inf.u-szeged.hu/projectdirs/beszedmester/ linkről.

A *BeszédMester* olyan szoftver, amely segítségével könnyebbé tehetjük a részképességükben sérült és az olvasási nehézségekkel küzdő gyerekek olvasástanítását. A program használatával a gyermekek könnyebben és hamarabb megtanulják a fonéma-graféma egyeztetéseket. A program 13 első

osztályos olvasókönyv szóanyagát dolgozza fel. A gyakoriságok alapján 1953 szó található benne (Bácsi–Kerekes–Lódiné–Sejtes 2004).

A program olvasásfejlesztés része a szintetikus olvasástanítási módszerre épül, egyszerre tárgyalja a kis- és nagybetűket. Alkalmazható az erre a módszerre épülő olvasókönyvek egyes feladattípusainak kiváltására. Bármely olvasókönyv hatékony, kiegészítő anyaga lehet a szoftver, használható frontális osztálymunkára egy új betű tanulása esetén, valamint gyakorláskor alkalmas a differenciálásra. A fonémák tanításához, a betűdifferenciáláshoz nagy segítséget nyújt. Hívóképei megfelelnek a tanulók életkori sajátosságainak, könnyen megjegyezhetőek, nevük a gyerekek aktív szókincsében megtalálhatóak. A program azzal a céllal készült, hogy segítse az iskolai betűtanulást és az otthoni gyakorlást. Játékosan, színes képekkel, különböző hangokkal, a feladat jó megoldása során visszajelzéssel, élményszerűvé teszi a betű- és olvasástanulás folyamatát (Kocsor 2004).

A szoftver használata egyszerű, a gyerekek hamar megtanulják, az *Olvasásfejlesztés* részt begyakorlás után önállóan tudják használni. A feladatok során kereshetnek hangokat a képek nevében, alakfelismerés útján kiválaszthatják az új betűt a betűsorokból, hívóképekhez húzhatják a kezdő hangokat. A hangos olvasást is gyakorolhatják, előbb betűket, aztán szótagokat, majd szavakat, végül mondatokat olvashatnak. A fonémák, betűpárok differenciálását nagyon szemléletesen végezteti, a gyakorlásra több feladatot felkínál.

Beszédfejlesztés a számítógép segítségével

„A beszéd a beszélő és a hallgató közötti kapcsolatteremtés és kapcsolattartás eszköze, a kommunikáció eszköze” (Galgóczy 1994: 17).

Az általános iskolába belépő első osztályos gyermekek beszédképessége, beszédértése sokszor elmarad az adott életkorban elvárható szinttől. Ennek oka, hogy a mai gyermekek többségének a szülők már nem mesélnek otthon, az együtt töltött idő alatt nagyon keveset beszélgetnek velük. Mivel a beszéddel gondolatainkat közöljük, ezért kisiskoláskorban nagyon fontos szerepet játszik a tanulók beszédfejlesztése.

A gyermekeknél a beszéd fejlesztését akkor is végezzük, amikor nem is tudunk róla. A mindennapi életben akarva, akaratlanul fejlesztjük diákjaink nyelvhasználatát. Ezt tesszük példaadással, mit mondunk, hogyan mondjuk, illetve azzal, hogy beszélgetünk a tanulókkal, párbeszédet folytatunk, magyarázunk (Gósy–Imre 2007).

A kisiskolások beszédfejlesztése az iskolában tartózkodásuk teljes időtartamát lefedi, minden tárgy tanulási-tanítási folyamatába beépül. Alkalmazzuk a napi kommunikáció során, melyet már a reggeli megérkezéskor elkezdünk, hiszen köszönünk egymásnak. A kommunikáció áthatja az iskolai életet.

A számítógéppel való munka során rengeteg lehetőségünk van a beszédfejlesztésre. Az alkalmazott programok, weboldalak használatát bemutatjuk a diákoknak, ezzel már rögtön elindítjuk a beszédészlelés és beszédmegértés folyamatát és egyúttal beszédre is készítjük őket, hiszen tanulóink véleményét nyilváníthatnak: tetszik-e nekik az adott feladat. A játékok során kérdéseket tesznek fel, illetve beszámolnak az eredményeikről, mellyel fejlődik szóbeli szövegalkotásuk. Nemcsak informatikai szakszavakkal (képernyő, billentyűzet, indítóikon stb.), hanem a feladatokban szereplő szavakkal, fogalmakkal is bővítjük szókincsüket. Diákjaink érzelmeiket kifejező szóbeli visszajelzéseket is adnak a feladatmegoldás során, legtöbbször örülnek, de néha bosszankodnak, hogy milyen hamar letelt a számítógép előtt eltöltendő idő.

A *Lapoda Mese* programmal sokszor és szívesen dolgoztam tanulóimat. A szoftver ingyenesen letölthető a <http://www.lapoda.hu/szoftverek/lapodamese> oldalról, használata könnyen megtanulható a Sűgő menüből.

Ez a program az olvasásfejlesztés mellett nagyon jól használható a beszédfejlesztésben is. A betűtanítás végeztével már át lehet térni a szószintre, később pedig a mondat szintre. A képek megalkotása után a tanulók egy-egy rövid mondatban leírhatják, mit ábrázoltak, illetve címet adhatnak képeiknek. Ez elősegíti a szövegalkotás folyamatát, hiszen a rövid címek 2. évfolyamtól a mese vázlatát alkothatják. Lehetőség nyílik a tanult mondatfajták (kijelentő, kérdő) gyakorlására is. Párban dolgozva, számítógépet cserélve, egymás történeteikhez odairhatják kérdéseiket.

A 3. évfolyamtól fogalmazás-szövegalkotást tanulnak a gyerekek. Ebben a tantárgyban előnyös a *Lapoda Mese* használata, mankót ad a tanulók történeteinek, de kreativitásukat nem korlátozza.

A szóbeli szövegalkotás során csak a képsorokra összpontosítunk. A gyermekek 5-6 képkockával mesét, elbeszélést ábrázolnak, majd szóban elmesélik a történetüket. Ezek a képek megkönnyítik a vázlatalkotást. Segítenek a tématarásban, hiszen nem engedik elkalandozni a történetről a tanulót. A képkockák számával behatárolhatjuk a szöveg terjedelmét. A közös fogalmazás alkotása közösségformáló erejű (Pányiné 2011).

Az első képkocka lehet a bevezetés, az utolsó pedig a befejezés. Ezzel tudjuk érzékeltetni mondanivalónk részekre tagolását. Az elkészült alkotásokat megmutathatják a tanítónak, de egymásnak is. A bemutatás során fejlődik szóbeli kifejezőképességük. A feladattal fejleszthetjük a szeriális észlelést mint beszédészlelési készséget, hiszen a sorrendiség betartása nagyon fontos a mindennapi életünkben.

Amikor már rutinosabban használják a billentyűzetet, saját képsorok alá szöveget írhatnak, természetesen itt is figyelve a részekre tagolásra. A programmal így hatékonyan előkészíthetjük és fejleszthetjük az írásbeli szövegalkotást. Mivel a *Lapoda Mese*ben sajnos nincs helyesírást ellenőrző funkció, ezért a másolás-beillesztéssel és egy szövegszerkesztő program használatával leellenőrizhetik írásaitkat, így egyszerre fejleszthető az olvasás, a digitális írás, a helyesírás és az írásbeli szövegalkotás.

A program segítségével lehetőségünk van hangfelvételt készíteni, így megszólaltathatjuk a szereplőket. Ezzel a funkcióval nagyban tudjuk motiválni tanulóinkat az alkotásra. A hangfelvevő segítségével párbeszéd alkotható, melyet le tudnak írni. A hangfelvételt visszahallgatva értékelhetik és javíthatják a hangok helyes ejtését, a mondatfajták helyes intonációját, a hangerőt. Színesíthetik beszédüket hangutánzó szavakkal, de felvehetnek a képhez illő egyszerű zörejekeket is. A hangjuk mélységével, magasságával játszva érzékeltethetik a különböző szereplők megszólalását. Ezt a feladatot végezhetik egyedül, párban vagy kisebb csoportban is.

Összegzés

Az olvasás és a beszéd fejlesztése az általános iskola alsó tagozatán összetett, hosszan elhúzódó folyamat. A kettő szorosan összetartozik, egymástól el nem választható. Nemcsak a magyar nyelv és irodalom tantárgy feladata, hanem meg kell valósulnia minden tantárgy oktatása során. Legfontosabb szereplője a pedagógus, aki mintát ad, és a gyermek, aki észrevétlenül sajátít el különböző ismereteket, tapasztalatokat ezen a téren.

Szakdolgozatomban igyekeztem az általam használt programokat, weblapokat bemutatni, hogy ötleteket tudjak adni kollégáimnak. Mindezeket saját iskolámban, saját tanítványaim fejlesztése, oktatása során használom.

Teljességre ebben a témakörben nem lehet törekedni, mivel nap mint nap újabb alkalmazások jelennek meg az interneten. A mindennapi tapasztalatok során rájöttem, milyen korszerű dolgokkal találkozhatunk a mai világ oktatásában: kialakíthatunk virtuális osztálytermeket, bemutathatjuk a kiterjesztett valóságot, online dolgozatot írathatunk tanulóinkkal. Világossá vált számomra, hogy a számítógép lassan feledésbe merül, helyét a táblagépek és okostelefonok veszik át.

Mindezekről eltekintve óva intek mindenkit, hogy munkájában csak az infokommunikációs eszközre hagyatkozzon, hiszen ezek az eszközök csak eszközök, kisiskolás korban nem pótolhatják a pedagógusok személyiségét, kedvességét, gyermekszeretetét.

FORRÁSOK

- Kocsor A., Bácsi J., Mihalovics J. (é.n.) Beszédmester. Olvasásfejlesztő és beszédjavítás-terápiai program. [www.inf.u-szeged.hu/projectdirs/beszedmester – 2017.12.15.]
 LapodaMese szoftver [http://www.lapoda.hu/szoftverek/lapodamese – 2017.12.15.]
 Horváth K. 2010. *PC Peti informatikája 3.* (CD melléklettel) – Programcsomag a 3. évfolyam számára. Celldömölk: Apáczai Kiadó.

IRODALOM

- Bácsi J., Kerekes J., Lódiné Sz. K., Zs. Sejtes Gy. 2004. Beszédmester. *Módszertani Közlemények* 44. évfolyam 2. szám. 61–69.
 Galgóczy L. 1994. *A Magyar nyelv I.* Szeged: MOZAIK Oktatási Stúdió.
 Gósy M., Imre A. 2007. *Beszédpercepció fejlesztő modulok.* Budapest: Nikol KKT.
 Kocsor A. 2004. *A „Beszédmester” beszédjavítás-terápia és olvasásfejlesztő rendszer dokumentációja.* Szeged: Szegedi Tudományegyetem. [http://www.inf.u-szeged.hu/projectdirs/beszedmester/ – 2015. 07. 22.]
 Nagy J. 2004. Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra* 14. évfolyam 3. szám. 3–26.
 N. Császi I. 2014. Olvasás – elméleti alapok. In: Kóródi B., Miskolci Sz. (szerk.) *Tanítói kézikönyv.* Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. [www.ofi.hu – 2015. 08. 22.]
 Pányiné S. N. 2011. A kisiskoláskori szövegalkotása tanítása. [http://www.isze.hu/ISZE_palyazat/Panyine_kesz.pdf – 2014. 10. 10.]
 Vinczéné B. E. 1996. A számítógép logopédiai terápiais alkalmazásáról. *Fejlesztő Pedagógia* 7. évfolyam 4. szám.

Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék,
Nyelv- és beszédfejlesztő szakterületen szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés, Szeged
lesetarerika@gmail.com

Tanulási problémával küszködő tanulók szövegértése

Kulcsszavak: Meixner-féle szókinccsteszt, középiskola, szókinccs, olvasási készség, szövegértés

Absztrakt

Gyógypedagógiai munkámba kiemelt szerepet kap tanulóim olvasásának, szókinccsének és szövegértésének fejlesztése. Szakdolgozatom témájául is ezért választottam a szövegértés és szókinccs vizsgálatát. A vizsgálatokat a Meixner Ildikó által kidolgozott vizsgálati anyaggal végeztem.

Bevezető

Munkám során azt tapasztalom, hogy a mai általános és középiskolás tanulók keveset olvasnak. Ennek következtében gyenge a szókinccsük, alacsony szintű a szövegmegértő, szövegfeldolgozó képességük. Mint köztudott, a megfelelő szintű olvasás elsajátítása nemcsak az ismeretszerzés nélkülözhetetlen eszköze, hanem meghatározó szerepet tölt be a személyiségfejlődésben. Olvasmányaim és tanulmányaim alapján azt tapasztalom, hogy napjainkban egyre több szakember foglalkozik az olvasás és a szövegértés nehézségeinek kutatásával és felmérésével. Az elmúlt évtizedekben jelentősen átalakult az olvasásról alkotott képünk részben a társadalmi változásoknak, részben a kutatási eredményeknek köszönhetően. Korábban úgy vélték, aki ismeri a betűket, az már olvasni is tud. A későbbiekben az olvasás folyamatának kommunikációs aspektusa került előtérben. A mai felfogás szerint az olvasás többszintű, összetett tevékenység, egyenlő a műveltséggel.

A vizsgálat során választ kerestem arra, hogy az adott korosztályra jellemző átlagtól elmaradó és szegényes szókinccsű tanulók milyen eredményeket érnek el a szövegértés területén, összehasonlítva azokkal, akik már a szókinccsvizsgálatkor is jobban teljesítenek. A 2015-ös tanév szeptemberében felmért tanulók vizsgálati eredményit összehasonlítottam a jelen tanévben végzett vizsgálatok eredményeivel.

Hipotézis

- Feltételezem, hogy a szókinccsvizsgálat során tanulók rosszabbul teljesítenek, mint a szövegértés vizsgálatkor.
- Feltételezem, hogy a szövegben található régies kifejezések hiányoznak a tanulók szókinccséből, mely nagymértékben akadályozza a szövegértelmezést.
- Feltételezem, hogy a folyamatos gyógypedagógiai fejlesztés eredményeként, az egy évvel ezelőtti eredmények elmaradnak a jelen vizsgálat eredményeitől.

Vizsgálat bemutatása

A Meixner-féle szókinccspróba a nyelvi képesség és az általános értelmesség különbségét jelzi. Ahhoz a szóhoz, amely hiányzik a szókinccsünkből, nem tudunk hozzáférni. Olvasáskor a szavakhoz tartozó jelentést az értelmezési háttérből hívjuk elő. Az ismeretlen vagy passzív szókinccsben lévő szavakat elő

kell hívni az aktív használat számára. A vizsgálat a tanuló nyelvi fejlettségének egy szűk, de sok információt nyújtó részét mutatja meg. A szókincspróba felvételekor nyomon követhető a gyermek/tanuló nyelvi rugalmassága, tanulékonyasága, a verbális ingerek iránti fogékonysága (Meixner 1995).

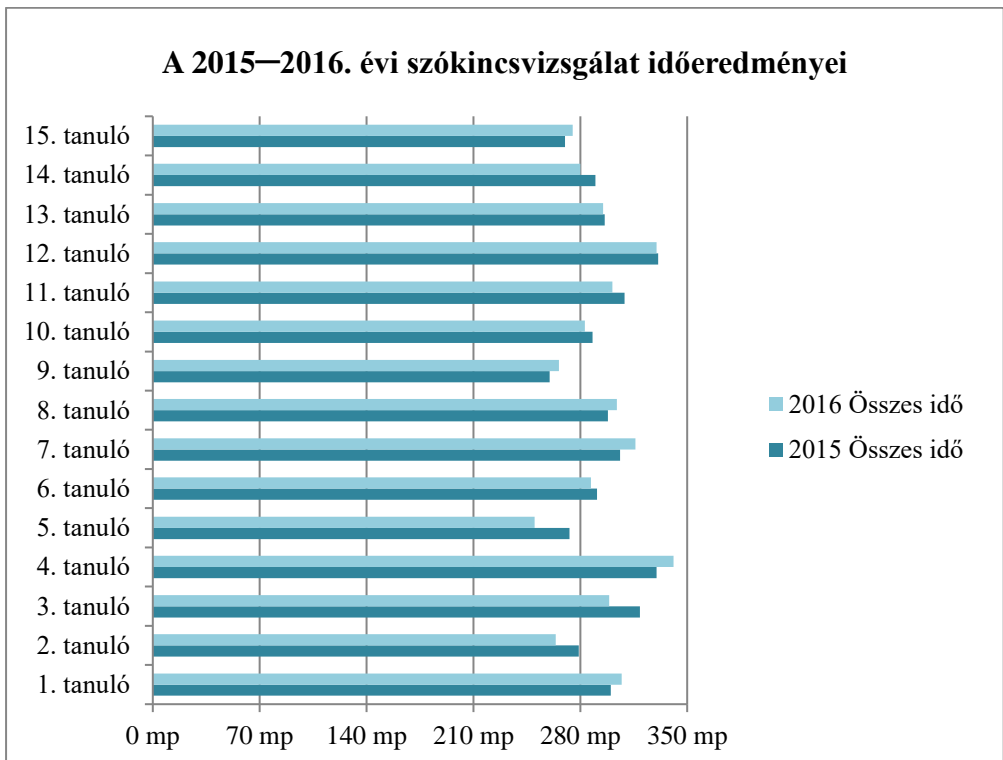
Meixner Ildikó a szókincsvizsgálati módszert négy korcsoportra dolgozta ki, melyhez négy nehézségi fokozatú képanyag is tartozik. A mérőeszközzel 4–18 éves korú gyermekek aktív szókinccse, valamint szótanulása vizsgálható meg.

Az úrlapon szereplő szavak: sarló, ököl, kupola, prés, sarkantyú, pelikán, cövek, bogrács, mécs, völgy, satu, gálya, öböl, kupa, sodrony, demizson, páfrány, antenna, ciklámen, zsalu, csákány, zátony, gyékény, bója, bazalt, krizantém, hárfá, pitypang, ballon, karaván.

A szókincs vizsgálatának menete

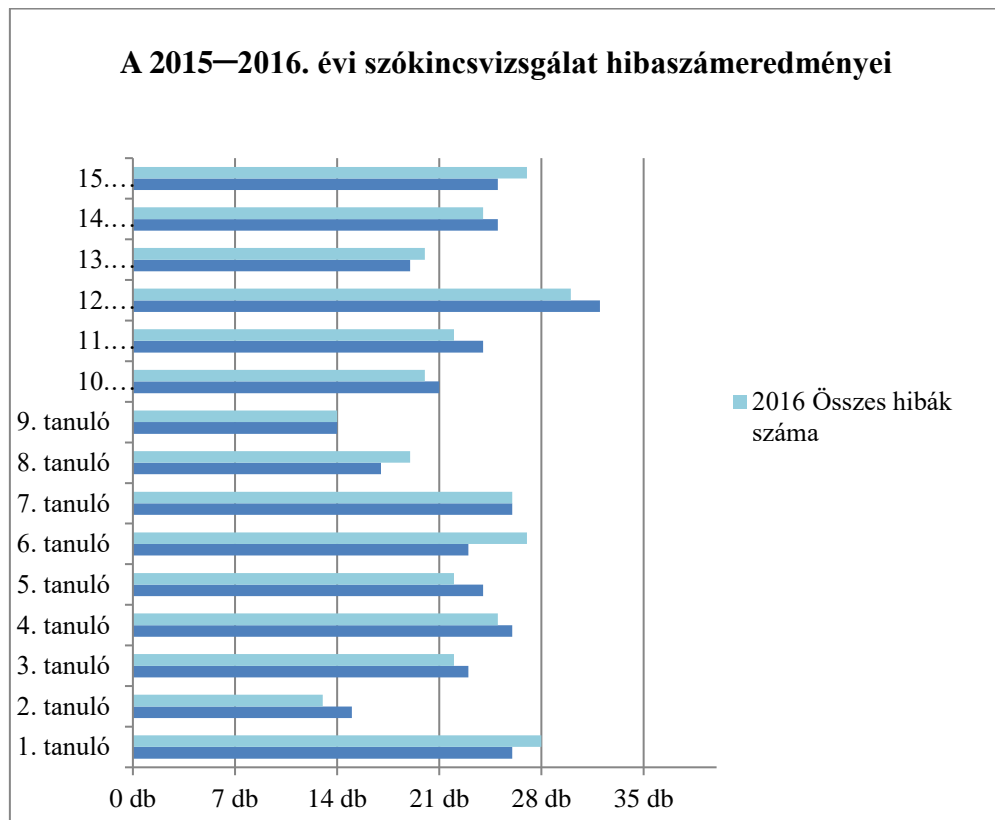
A szókincsvizsgálat során kétszemélyes helyzetben egymással szemben helyezkedtünk el a tanulóval az asztalnál. Harminc főnevet ábrázoló színes képet helyeztem elé három sorban az úrlapon szereplő sorrendben. Tájékoztattam a vizsgálat menetéről, és felhívtam a figyelmét arra, hogy egyesével elmondom a képeken látható tárgyak nevét, amit rövid időn belül el kell ismételnie, miközben stopperórával mérem a megnevezéshez szükséges időt.

A vizsgálat folyamán a hibásan mondott szavakat feljegyeztem az úrlap megfelelő sorába. Ha végigmondta a szavakat, megállítottam a mérőórát, és rögzítettem az első elmondás idejét. Ezután javítottam a tévesztéseket, amiket nem helyesen nevezett meg. Összesen háromszor kellett megneveznie a képsorozatot. A hibákat, valamint a felejtéseket az úrlap második, illetve harmadik sorában jelöltem.



1. grafikon

A 2015–2016. évi szókincsvizsgálat időeredményei

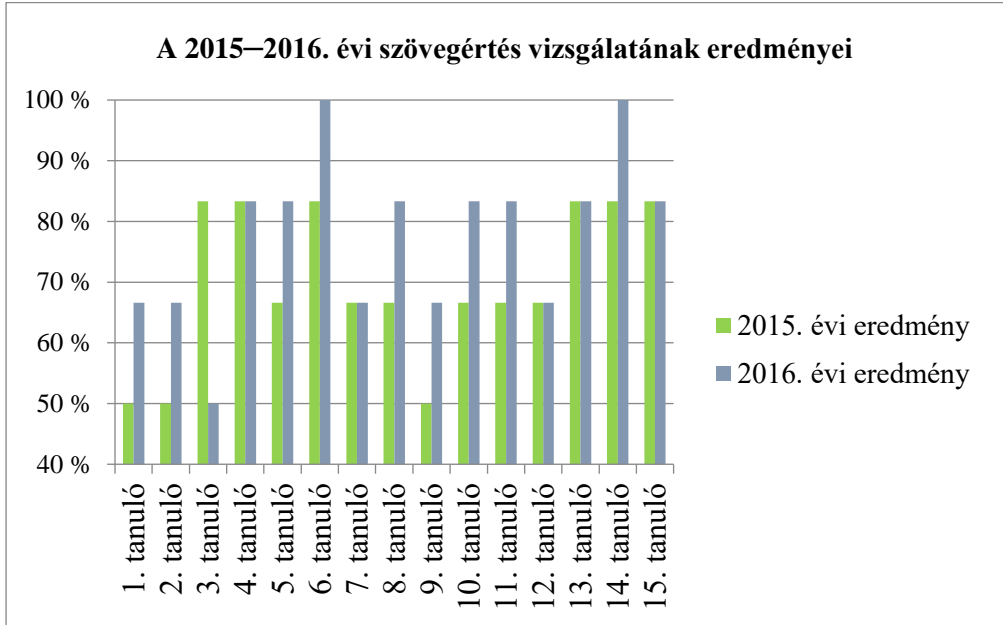


2. grafikon

A 2015–2016. évi szókincsvizsgálat hibaszám-eredményei

A szövegértés vizsgálatának menete

A szöveg megismerésére, olvasására, feldolgozására több idő állt rendelkezésre, mint a szókincs vizsgálatánál. Mivel olvasástechnikai problémák nehezítik tanulóim szövegértését, és szófelismerő rendszerük sem működik jól, figyelmük pedig a technikai kivitelezésre fókuszál, ezért minden tanuló saját tempójában olvashatta el a szöveget. A vizsgálat során hangosan kellett elolvasniuk a korosztályuknak megfelelő szöveget, majd írásban megválaszolni a megértést ellenőrző kérdéseket. Az értő olvasáshoz szükséges, de számukra esetleg kevésbé érthető szavakat, mondatokat újra elolvashatták, az így értelmezett szavak szintén segítették a szöveg könnyebb megértését. A válaszadáskor a szöveget már ismételtelen nem olvashatták. Ez nem okozott számukra nagyobb gondot, hiszen a rehabilitációs és rehabilitációs foglalkozásokon is így történik a szövegek feldolgozása. Kíváncsi voltam, hogy egyszeri olvasás után mi maradt meg az emlékezetükben, fel tudják-e idézni az olvasottakat. Rendelkeznek-e a szükséges képességekkel, olvasástechnikával, amely a szöveg értelmezéséhez, feldolgozásához szükséges. Van-e olyan tanuló, aki képes az átvitt értelem felismerésére, ki jut el ehhez az alaposabb feldolgozással, és van-e olyan, aki az értelmezés szintjén megreked, esetleg addig sem jut el. Egy száz szóból álló irodalmi szöveget olvastattam el hangosan a tanulóval, mialatt mértem az olvasásra fordított időt. A tévesztéseket feljegyeztem egy nálam lévő azonos szövegben. A hangos olvasás után értelmeznie kellett a kérdéseket és válaszolni rájuk.



3. grafikon

A 2015–2016. évi szövegértés vizsgálatának eredményei

Összegzés

Az elvégzett vizsgálatok eredményei egyértelműen megmutatják, hogy tanulóim a szókincs vizsgálatkor több hibával oldották meg a feladatot, mint a szövegértés vizsgálatokor. Ezen eredmények összehasonlításával az egyes számú hipotézisem igaznak bizonyult, miszerint azt feltételeztem, hogy a szókincsük rosszabbnak bizonyul a szövegértésükénél.

Második feltételezésem is igaznak bizonyult, mert a szövegben található régies kifejezésre feltett kérdést csak hat tanuló válaszolta meg helyesen. Heten elfogadhatatlan válaszokat adtak, két tanuló pedig nem írt semmit erre a kérdésre vonatkozóan. Tehát egyértelműen kijelenthetem, hogy a *pingálni* szó hiányzik tanulóim szókincséből, ezért nem történt meg a mentális lexikon megfelelő aktiválása. Ez a negatív eredmény mutatja az eltelt egy év gyógypedagógiai fejlesztés „eredményeit” is. Azért sajnálatos tény számomra a szó helytelen megválaszolása, mert ez a vizsgálat már egy évvel ezelőtt is megtörtént, ugyanezzel a szöveggel, ugyanezzel a kérdéssorral. Így az akkori utólagos, közös értelmezés és feldolgozás ellenére sem sikerült a jelen vizsgálatkor a mentális lexikonból előhívni. Bebizonyosodott, hogy a nem megfelelő szókincs nagymértékben befolyásolja a szövegértést; a megfelelő szintű feldolgozáshoz, megfelelő mennyiségű szókincsre van szükség.

Harmadik hipotézisem szerint a tanulóim ez év elején jobban teljesítenek, mint egy évvel ezelőtt. Kijelenthetem, hogy összességében tanulóim képességei fejlődtek a rehabilitációs és rehabilitációs foglalkozásoknak köszönhetően. Nekem, gyógypedagógusnak nagy szerepem van abban, hogy azokat a hiányosságokat, problémákat felismerjem és orvosolni is tudjam, amelyek hozzásegítik tanulóimat a fejlődéshez, valamint a kudarcmentes iskolai élethez. A vizsgálatok eredményei szerint igaz, hogy a jobb képességű tanulóim mind eljutottak a szöveg lényegének megragadásáig, és a gyengébb képességűeknél is volt pozitív változás. Ez arra világít rá, hogy ezeknél a tanulóknál a szavak értelmezésében vannak elmaradások, de a saját élettapasztalataikból el tudták képzelni a történetet, amely segített a

megértésben. Mivel tudom, hogy a környezeti hatások nem fogják pozitívan befolyásolni szókincsük további fejlődését, ezért nekem még differenciáltabb megsegítést kell nyújtanom a későbbiekben. Sajnos a heti két habilitációs és rehabilitációs foglalkozás kevésnek bizonyul egyes diszlexiás tanulók képességeinek fejlesztésére. Továbbra is fontos feladatomnak tartom a szaktanárokkal való kapcsolattartást tanulóink sikeres és pozitív fejlődésének érdekében.

IRODALOM

Meixner I. 1995. *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere*. Budapest: Meixner Műhely.

Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék,
Nyelv- és beszédfejlesztő szakterületen szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés, Szeged
rothilona65@gmail.com

Kommunikatív kompetencia fejlesztése felső tagozaton

Kulcsszavak: *felső tagozat, kommunikatív kompetencia, motiváció, olvasási készség, szövegalkotás, szövegértés*

Absztrakt

Szakterületemben egyrészt azt vizsgáltam, hogy a felső tagozatos diákok olvasási rutinja előrejelzés-ként szolgál-e a szövegértés megfelelő fejlődéséhez, valamint azt, hogy mi lehet az oka a PISA- és a különböző kompetenciamérések lesújtó eredményeinek. További kérdésként merül fel, hogy mennyire befolyásolja a diákok motiváltsága, tanuláshoz való viszonya, szabadidős tevékenysége kommunikatív kompetenciájuk fejlettségét.

Bevezető

A 21. század az infokommunikációs eszközök robbanásszerű fejlődésével és terjedésével kezdődött. A technikai fejlődés, a kommunikációs eszközök mindennapjainkban elfoglalt szerepe ma már megkerülhetetlen. A mai világban a modern kommunikációs eszközök elterjedésével az információáramlás felgyorsult, az írásbeli kommunikáció szinte felvette a szóbeli kommunikáció ütemét, nagyon gyakran azonnali reakcióra van szükség. Mindezekhez pedig elkerülhetetlen anyanyelvünk magas szintű ismerete, a kommunikáció magas szintű művelése: vagyis megfelelő kommunikatív kompetenciával kell rendelkezniük.

A gyakorlat azonban nem azt mutatja, hogy a mai kor fiataljai rendelkeznek ezekkel a képességekkel, kompetenciákkal, hiszen a 2000-es PISA-felmérések eredményei sokkolóan hatottak mind az oktatáspolitikára, mind a pedagógusokra.

Tapasztalatom szerint a mai gyerekek és fiatalok nemcsak a felmérési adatok alapján teljesítenek rosszul, hanem ténylegesen is. Miközben az elvárás az, hogy az iskolapadból kikerülő továbbtanuló vagy éppen munkába álló fiatal képes legyen önállóan fejlődni, problémákat, bonyolult feladatokat megoldani, csapatban kooperatívan dolgozni, a pedagógusok már felső tagozatban ennek az ellenkezőjét tapasztalják. Természetes, hogy a 10–14 éves korosztály még részint gyermeki viselkedésmintákat követ, és hogy a 4 éves érési folyamat alatt sokat változik, ám a tapasztalat az, hogy mindez nagyon sokszor nem elegendő a megfelelő készségek elsajátításához.

Jelen tanulmányban röviden bemutatom, hogy miként lehet következtetni (lehet-e egyáltalán), a felső tagozatba lépő, jó eredményekkel érkező diákok jövőbeni teljesítményére, illetve azt is vizsgálom, hogy a jól vagy a kevésbé jól olvasók milyen különbségeket mutatnak a szövegértésben.

A vizsgálat

Dolgozatomban bemutatom azt a kutatást, melyet 5., 7. és 8. osztályos tanulókkal végeztem több osztályban is. Ebben a felmérésben vizsgáltam az olvasási sebességét, a szövegértést, illetve egy külön

kérdőívben rákérdeztem a tanulási szokásokra, a tanulók önértékelésére, motivációjára és a családi háttérre is.

A felméréssel az volt a célom, hogy megvizsgáljam: a jó rutinnal olvasók milyen szövegértési eredményeket mutatnak, valamint, hogy az alsó tagozatban még viszonylag jó teljesítményt elérő gyerekek olvasási rutinja alapján lehet-e előre jósolni későbbi tanulási teljesítményüket. Ezen kívül azt is vizsgáltam, hogy mennyire vannak a tanulók tisztában saját teljesítményükkel, mennyire befolyásolja azt szociális háttérük.

A felmérést egy nagyváros vonzáskörzetében lévő kistelepülés iskolájában végeztem, ahol a tanulói összetétel igen vegyes, bár sok a hátrányos helyzetű diák, számuk nem kirívóan magas.

Hipotézisek

A dolgozat célkitűzéseinek megfelelően hipotéziseim a következők voltak:

- a gyerekek között nagyon nagy odafigyelést igényelnek a jól olvasók is, mert a gördülékeny olvasástechnika nem jelent feltétlenül értő olvasást, vagy legalábbis nem a megfelelő szintűt,
- a gyerekek körében a legnagyobb probléma a motiváció hiánya,
- sokszor gond a téves önértékelés, saját tudásának és képességeinek tévesen pozitív megítélése.

Módszerek

Az olvasási sebesség mérését idegen szöveg hangos olvasásával mértem: az egy perc alatt elolvasott szótagok száma a kiindulópont. A szövegeket a gyerekek irodalomkönyvéből választottam, az 5. osztályos diákoknál a *Tündérszép Ilona és Árgyelus királyfi* c. művet Illyés Gyula feldolgozásában; 7. osztályban Lázár Ervin *Bankó lánya* c. írását, míg 8. osztályban a tankönyvükben szereplő *József Attila költészet* c. szövegrészt.

A szövegértést kompetencia alapú szövegértés feladatlappal mértem, korosztálynak megfelelő szöveggel és kérdéssorral. Ehhez Széplaki Erzsébet *Szövegértést fejlesztő gyakorlatok* és Lantos Mária *Hétszínvilág* c. munkafüzetét választottam.

A tanulási szokásokra és önértékelésre, illetve a családi háttér mérésére saját kérdőívet készítettem. Ebben rákérdeztem a tanuló saját motivációira, illetve a szülői háttérre is.

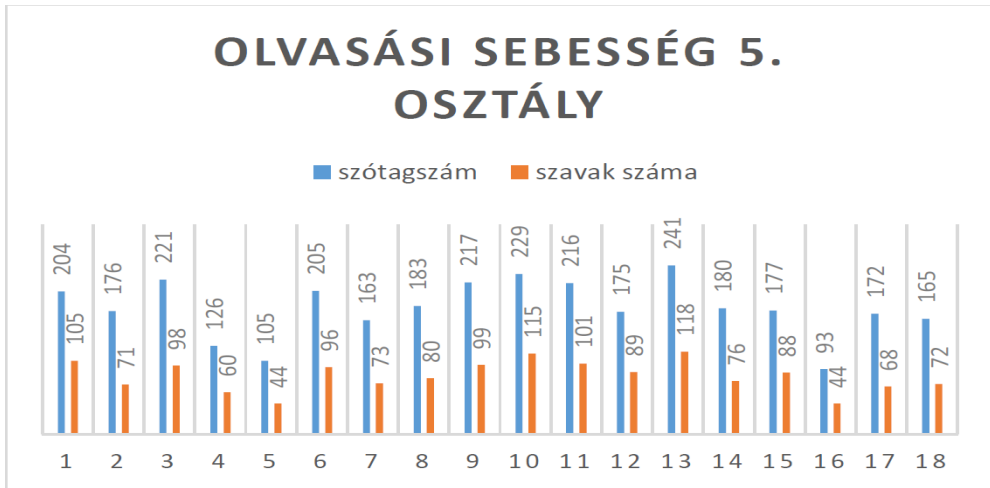
Eredmények

A felmérés során megmutatkozott, hogy vannak lassabban és rutinosabban olvasók. A szavak és a szótagok száma alapján az állapítható meg, hogy a diákok közel hasonló nehézségű szöveget olvastak. Az ötödik osztályosoknál rendelkezésemre állt a vizsgálat értékelésénél a 4. osztály végén a Mozaik Kiadó feladatlapjával elvégzett felmérés eredménye. A hetedik osztályosoknál sajnos nem áll rendelkezésemre összehasonlítható adat, a 8. osztállynál viszont a két évvel korábbi kompetenciamérés eredményeit tudtam összevetni a jelenlegi eredményekkel.

A táblázatokban az olvasási sebesség mérésénél alul a vizsgálatban részt vett gyerekek sorszáma látható, az első oszlop a szótagszámot, míg a második a szavak számát mutatja az egyes sorszámok felett.

Az 5. osztályosok felmérésében jól látszik, hogy a lassabban olvasók nem feltétlenül teljesítenek rosszabbul a szövegértésben, mint társaik, sőt adott esetben egészen jó eredményeket értek el (1. ábra).

OLVASÁSI SEBESSÉG 5. OSZTÁLY



1. ábra

Olvadási sebesség eredményei 5. osztályos tanulóknál

Érdekes viszont, hogy a legjobban, leggyorsabban, feltételezhetően a legnagyobb olvasási rutinnal rendelkezők nem mutattak olyan jó eredményt, mint ami várható lett volna tőlük, néhányan kifejezetten gyenge szinten teljesítettek.

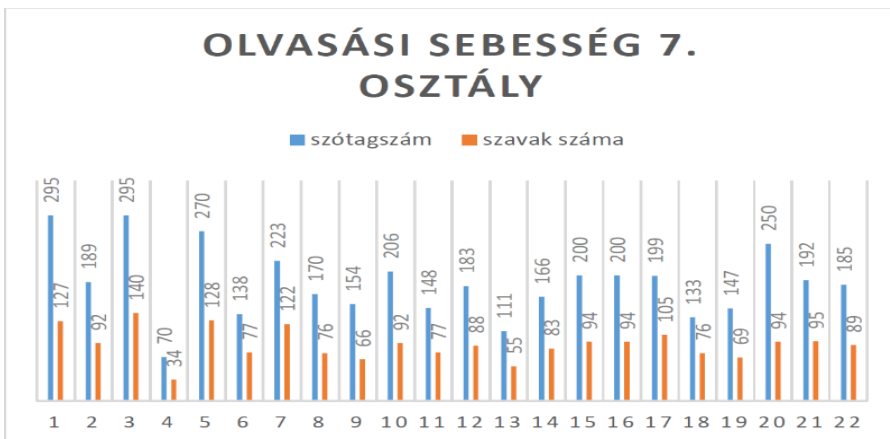
Összességében az osztály teljesítménye inkább jónak mondható, kirívóan alulteljesítő nincs, gyenge teljesítményt azonban több tanuló is mutat. Összehasonlítva az eredményeket a negyedik osztályban elkészített felmérés adataival, a legtöbb tanuló 10–20%-kal rosszabbul teljesített.

A hetedik osztályosoknál ugyanaz tapasztalható, mint az ötödik osztállyal: a viszonylag jól, gördülékenyen olvasó tanulók rossz teljesítményt értek el a szövegértés terén, itt azonban a teljesítmény már sokkal nagyobb szórást mutatott (2. és 3. ábra).

Ebben az osztályban több tanulásban akadályozott tanuló is van, közülük 2 tanuló írta meg a felmérést. Náluk a teljesítmény különbsége egyértelműen jelzi az eltérő motiváltságot.

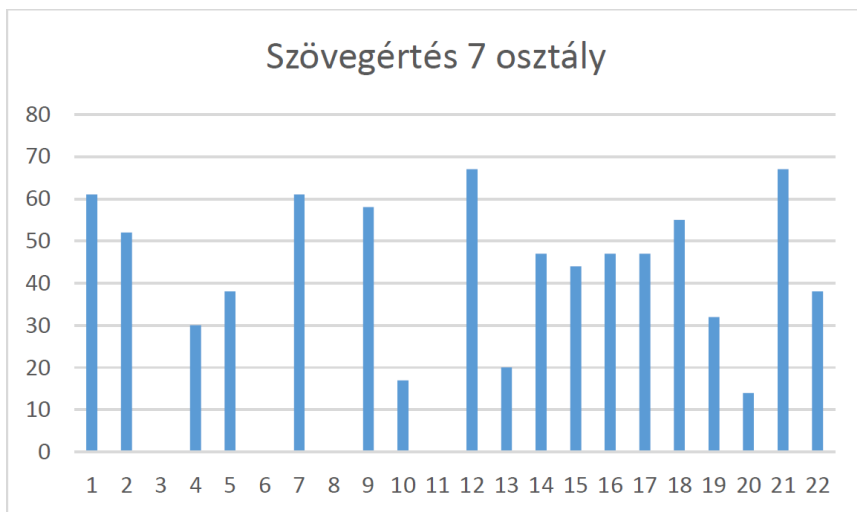
Meglepő viszont, hogy több jól olvasó is kifejezetten rossz eredményt ért el, van olyan, akinek teljesítménye az alacsony szinten teljesített, tanulásban akadályozott diákéval szinte azonos.

OLVASÁSI SEBESSÉG 7. OSZTÁLY



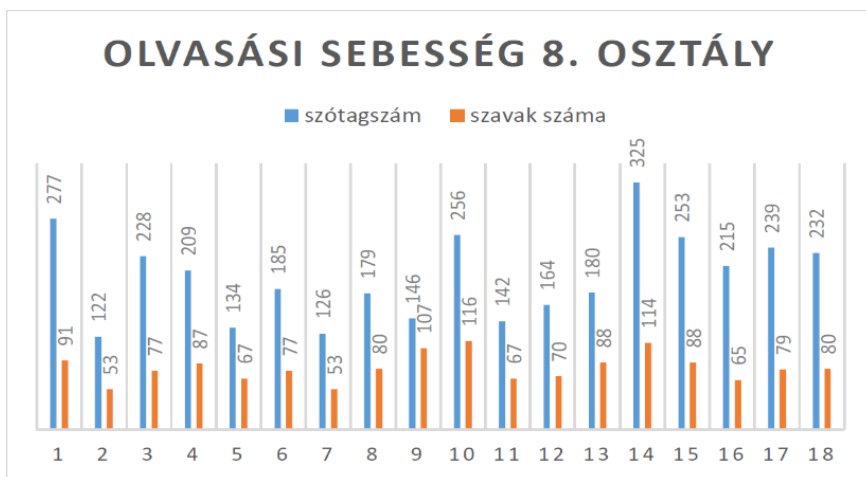
2. ábra

Olvadási sebesség eredményei 7. osztályos tanulóknál



3. ábra

A szövegértés eredményei 7. osztályos tanulóknál



4. ábra:

Olvasási sebesség eredményei 8. osztályos tanulóknál

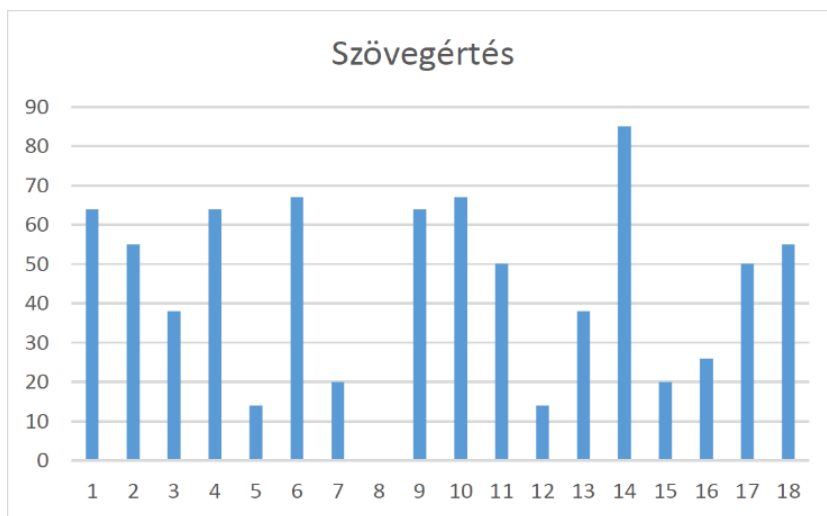
A nyolcadik osztályban is találunk viszonylag jól olvasó, ám gyenge szövegértési teljesítményt nyújtót, bár itt jóval kiegyensúlyozottabb már a várt és a kapott eredmény (4. és 5. ábra). Az. osztályban 2 tanulásban akadályozott tanuló van, közülük az egyik írta meg a tesztet. Az osztályban 9 BTMN-es tanuló van, különböző problémákkal.

Az adatokat összehasonlítva a 2015-ös kompetenciamérés adataival, a jelenleg rosszul teljesítő tanulók azon a felmérésen is az 1-es vagy 2-es szinten teljesítettek. A kompetenciamérés eredményei szerint 1 tanuló volt 5-ös, 4 tanuló 4-es, 7 tanuló 3-as szinten. A jelenlegi felmérés alapján a helyzet nem romlott, de nem is javult látványosan.

Hipotézisek megválaszolása

Feltételeztem, hogy a jól olvasó tanulók között több olyan is van, aki nem rendelkezik a megfelelő szintű szövegértéssel. Ezt a hipotézisemet mind a szövegértési felmérés, mind a diákok által kitöltött kérdőív igazolja, több olyan diák is volt, aki az olvasási rutinjához képest gyenge szövegértési eredményt ért el. Második hipotézisem az volt, hogy a tanulók önértékelése nem teljesen reális. Ezt nem tudtam teljesen igazolni, hiszen nem minden diák töltötte ki a kérdőívet.

Harmadik hipotézisem a tanulók motivációjára irányult, és amint az a kérdőívekből is látszik, a tanulók nem mindig motiváltak a tanulásra. Jelentős részük nem olvas, elég nagy azoknak a száma, akik az egy oldalnál hosszabb szöveget hosszúnak ítélik, és akkor sem olvasnak el szövegeket, ha az kötelező.



5. ábra: Szövegértés eredményei 8. osztályos tanulóknál

Összegzés

Ha az adatokat összevetjük, az állapítható meg, hogy a nagyon rosszul olvasóknál valószínűsíthető a rossz szövegértés, de az olvasási sebesség nem jelzi egyértelműen a szövegértés eredményességét. Érdeemes tehát nagyon odafigyelve kezelni a kérdést, hiszen a kifejezetten jól olvasók többször produkáltak rossz eredményt. Azok a diákok, akik jól olvasnak, gyakran meghúzódnak, olvasás közben nem derül ki, értik-e az olvasottakat, a közös munka során sem derül fény a problémára, hiszen ott már segítségére vannak a többiek, és csak akkor derül ki, hogy szövegértési gondjuk van, amikor kifejezetten annak vizsgálatára kerül sor.

Nagyon gyakori, hogy a tanulási és szövegértési gondok csak felső tagozatban jelentkeznek, és amint a vizsgálat is mutatja, a felsőbb évfolyamon erőteljesebben mutatkozik meg a lemaradás, a lemorzsolódás. Ennek hátterében gyakran a nem megfelelő szövegértés, a nem megfelelő kommunikatív kompetencia áll. Nyilvánvaló, hogy ezeknél a tanulóknál, vagy legalábbis jó részüknél, nem azok az alapvető készségek hiányoznak, amik ahhoz szükségesek, hogy elsajátítsák az olvasás és írás képességét, hanem felső tagozaton képtelenek a szövegértés magasabb szintjére lépni. Valószínűsíthetően vagy a szintaktikai, szemantikai, pragmatikai tudatosságuk nem megfelelő, vagy a logikai kapcsolatok megértése gyenge, a rész-egész viszonyának felismerése nem fejlődött megfelelően. Gyakori gond az

idő és térvizonyok megfelelő sorrendbe rendezésének hibája. Feltehető, hogy nem működik megfelelően a munkamemória, a rövid vagy a hosszú távú memória, nem megfelelő a mentális lexikon elérése, kicsi az elérhető szókincs.

A két felmérés adatai alapján megállapítható, hogy ténylegesen gond van a diákok szövegértésével, néhányan olyan gyenge teljesítményt érnek el, ami lehetetlenné teszi a tovább lépést számukra, saját bevallásuk szerint sem értik meg kellő mértékben a tankönyvi szövegeket és feladatokat.

FORRÁSOK

- Baranyai K. (szerk.) 2016. *Irodalom tankönyv 5., 7., 8.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Új generációs tankönyv. Debrecen: Alföldi Nyomda Zrt.
- Lantos M. (összeáll.) 2004. *Hétszínvilág Munkafüzet*. Budapest: Apáczai Kiadó.
- Széplaki E. 2004. *Szövegértést fejlesztő gyakorlatok, munkafüzet*. Budapest: Apáczai Kiadó.

IRODALOM

- Gósy M. 1999. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Corvina Kiadó.
- Gósy M. 2008. A szövegértő olvasás
[<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25> – 2016. 09.10.]
- Maurer I. T. 2015. Mobiltelefon és az internet a serdülő korú tanulók életében. In: Kovácsné Tóth T. (szerk.) *Sajátos nevelési igények – méltányos pedagógia*. Szombathely: Savaria University Press. 396–427.
- NAT – Nemzeti Alaptanterv. Magyar Közlöny 2012.
[http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf – 2016. 08.15.]
- PISA2012 tájékoztató
[http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_merekek/pisa/pisa2012_tajekoztato.pdf – 2017.02.24.]
- Steklács J., Szabó I., Szinger V. 2010. Olvasási nehézségekkel küzdő tízenévesek tanítása Európában (ADORE-jelentés).
[<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=292> – 2016. 07.19.]
- Szabó G. F. 2010. A kommunikatív kompetencia.
[<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=257> – 2016.07.23.]
- Széplaki E. 2004. *Szövegértést fejlesztő gyakorlatok*. Budapest: Apáczai Kiadó.
- Vass V. 2009. A kompetencia fogalmának értelmezése.
[<http://ofi.hu/tudastar/hidak-tantargyak-kozott/kompetencia-fogalmanak> – 2016. 07.19.]

Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék,
Nyelv- és beszédfejlesztő szakterületen szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés, Szeged
vighne@kalviniskola.hu

A megkésett beszédfejlődésű gyermek beszédfejlesztése

Kulcsszavak: *anyanyelv-elsajátítás, megkésett beszédfejlődés, beszédindító terápiák, beszédfejlesztés, terápiás lehetőségek*

Absztrakt

A dolgozat célja, hogy konkrét példán keresztül röviden bemutassam, milyen módszerek segítségével indítható a beszéd, és hogyan fejleszhető a későbbiekben a beszédtevékenység és beszédértés, akár otthoni körülmények között is. Ezen módszerek: logopédiai segítségnyújtás, mozgásterápia, lovasterápia, otthoni mozgás, mindennapos beszédgyakorlatok.

Bevezetés

Cikkem témájául a megkésett beszédfejlődésű gyermek beszédfejlesztését választottam. Motivációt adott, hogy kisebbik gyermekemnél és az óvodai kortárs csoportban igen sokszor találkoztam megkésett beszédfejlődésű vagy hibásan beszélő gyermekekkel. Számomra meglepő, hogy a mai óvodás gyermekek között milyen magas a beszédhibás gyermekek aránya – idősebb fiam óvodai csoportjában 3-4 fő, kisebbik fiam csoportjában (4 évvel később) már 14–16 fő szenvedett a problémától.

Bár gyermekem esetében az általunk kezdeményezett vizsgálatok nem mutattak ki tényleges beszédfejlődési elmaradást, hivatalosan nem megkésett beszédfejlődésű, mégis ismerem azt az utat, amelyet azok a szülők járnak végig, akik valamiért nem tartják megfelelőnek gyermekük fejlődését.

Kisfiam a várandósság 41. hetében született, 3700 grammal, 51 cm-rel, kétszeresen a nyakára tereredett köldökzsinórral, természetes úton. Az Apgar-értéke ennek köszönhetően csak 7-9-10 volt. Azonnal felsírt, és az orvosi konzultációkon elhangzottak szerint nem történt semmilyen sérülés.

Mozgásfejlődése zavartalan volt, sőt gyorsabb, mint a kortársaié: 7 hetesen fordult először hasra, 8 hónaposan mászott, nem volt még 11 hónapos, mikor elindult. Semmilyen mozgásfejlődési fázis nem maradt ki. A beszéde is követte egy ideig a szakirodalom által leírt „menetrendet”, de valamikor a másfél éves kor körül elakadt. Szavakat, szókezdemenyeket mondott, de az összefüggő, érthető beszédre várunk kellett. Bölcsődébe járt 2 éves korától; a gyermekközösség sem hozta meg a beszédkedvét. Nem volt még 3 éves, mikor újra elvittem fülészetre, majd gyógypedagógiai vizsgálatra, logopédushoz, hogy megkeressük az okát a „nem beszélésnek”. Semmilyen szervi gondot nem találtak, türelemre intettek. Az áttörést végül az óvoda, egy csodálatos óvó néni hozta meg, aki szóra bírta a 3 éves, 3 hónapos fiamat. A beszéd megindulásával viszont az is kiderült, hogy szinte minden hangja hibás. Négy éves kora előtt 2 hónappal elkezdtük a logopédiai fejlesztést, ma is jár.

A beszéd indítására tett törekvéseim között szerepelt a folyamatos személyes kommunikáció, a mondókák, játékok, olvasott mesék, dalok használata. Munkám során megismerkedtem egy gyógypedagógussal, aki lovasterápiával foglalkozott. Sok beszélgetés, és szakirodalom-olvasás után úgy dön-

töttünk, hogy segítséget kérünk tőle. A fiam 4 évesen ült először lovon, és a foglalkozásoknak köszönhetően kortársainál hamarabb tanulta meg az irányokat, a térbeli tájékozódást, az egyensúlya hihetetlenül sokat fejlődött.

A megkésett beszédfejlődés terápiájának lehetőségei

Megkésett beszédfejlődésnek „az expresszív (kifejező) beszéd időbeli, morfológiai- grammatikai (szintaktikai) fonológiai eltérését nevezzük”. (Gerebenné 1995)

Ezt a beszédfejlődési zavar enyhébb formájának tekintjük, részleges, időszakos elmaradás, olyan gyermekek részképességzavara, akik ép értelemmel és ép hallással rendelkeznek. A tüneteket 2-3-4 éves korban veszik észre leginkább, később az elmaradás rohamosan csökken (4–6 éves kor között). A továbbiakban mégis előfordulnak ún. „maradványtünetek”, pl. olvasás-írás lassúbb üteme, enyhébb fokú diszlexia, verbális tanulásban mutatkozó gyengébb teljesítmény.

A jelentkező részképességzavarok közül jellegzetes lehet a funkció zavara: a vizuomotoros koordináció, a téri irányok és összefüggések felismerése, a testsémán való tájékozódás, az auditív -és beszédészlelés, a szerialitás, a mozgáskoordináció, és a figyelem területén.

Általánosságban megállapíthatjuk, hogy a megkésett beszédfejlődésből eredő hátrányok, ha megfelelő időben felismerik, és megkezdik a szükséges terápiát, nagyrészt leküzdhetők. Az ilyen hátránnyal induló gyermekek elmaradása korrigálható, szakember(ek) és a szerető otthoni légkör segítségével oldható.

A terápia meghatározásához elsődlegesen a gyermek aktuális állapotának felmérése szükséges. Amennyiben a szakorvosi vizsgálatok nem igazolnak fiziológiás eltérést, következő lépésként logopédiai, gyógypedagógiai, pszichológiai vizsgálatok válnak szükségessé. A vizsgálatok elsődleges feladata a gyermek pszichés fejlődésének, aktuális állapotának felmérése. Rossz esetben kiderülhet, hogy a beszéd késését valamilyen mentális elmaradás, szellemi deficit okozza. A logopédus és a gyógypedagógus meghatározzák a gyermek aktuális fejlettségi szintjét. Az állapotfelmérés után meg lehet határozni a terápia célját, feladatait és lehetőségeit.

Mindezeket öt, egymástól el nem választható terület fejlesztésével érhetjük el: a beszéd és nyelv, a mozgás (nagymozgások, egyensúly, kismozgások, finommotorika), a gondolkodás (analízis-szintézis fejlesztése, következtetés, magyarázat), a figyelem és emlékezet (akusztikus, optikus figyelem, rövid- és hosszú távú emlékezet), különféle készségek (taktilitás, ritmika, téri tájékozódás, testséma stb.).

Ezek együttes fejlesztésével nemcsak a beszédben segíthetjük a gyermeket, hanem párhuzamosan érjük el az értelmi fejlődést és a szociális tanulást is. Ezen öt terület fejlesztésének céljából az alábbi terápiás lehetőségekről beszélhetünk:

Logopédiai segítségnyújtás

Optimális esetben a logopédus szakember mindegyik terület fejlesztéséhez választ feladatokat egy-egy óra megtervezésekor. A fiam esetében az első időszak sikereit a hangadásra való motiválás hozta. Valójában ekkor már elég szívesen beszélt a kisfiú, de sokszor kereste a szavakat, és hangjai, azok hibái is nagyon nehezítették a megértést. Közlékenysége miatt viszont nem kellett azzal szembesülni, hogy „nem hajlandó” megszólalni. Beszélt sokat, csak nem jól.

Logopédusunk javaslatára, az óvónővel egyetértésben a Bittera Tiborné és Juhász Ágnes által kidolgozott módszer szerint haladtunk. Az *Én is tudok beszélni 1* című munkájuk adta az alapot a további tevékenységünkhöz. A munkatankönyv kiemelten foglalkozik a szókincsfejlesztéssel, illetve a nyelvi rendszer kiépítésével. A munkatankönyv mellett mindennapos kézikönyvünk lett *A megkésett beszédfejlődés terápiája* című tanári segédanyag, amely részletesen leírja a módszert, és irányítja a fejlesztést.

Beszédindító terápia a mindennapokban

Bittera Tiborné gyógypedagógus és Juhász Ágnes gyógypedagógus, pszichológus terápiás tankönyve és a hozzá készült segédanyag-sorozat (*Én is tudok beszélni 1.*) nagy segítséget jelent a megkésett beszédfejlődés terápiájában. A szerzőpáros jegyzi a sorozat első részét, a második már Vinczéné Bíró Etelka munkája, és elsősorban az általános iskolás korosztály segítségét tűzi ki célul, középpontban a dadogás terápiájával, a kiejtés tanítás-tanulás egész folyamatával, valamint az olvasási zavarok javításával. A harmadik rész szintén kizárólag feladatokat tartalmaz: a már kialakított beszédhangok helyes ejtésének rögzítése és automatizálása különböző nyelvi egységekben (a szótag, szó, mondat és az összefüggő szöveg szintjén).

Mozgásfejlesztés

A megkésett beszédfejlődésű gyermekek esetében különös hangsúlyt kap a mozgásfejlesztés is. A gyógypedagógusok azt vallják, ha a mozgásfejlődés rendben van, akkor nem akkora baj, ha késik a beszéd, mert az agy egyik területének fejlődése „leköti” az energiát, és ha majd elért a megfelelő szintre, elkezdődik a „másik oldal” fejlesztése is.

Lovasterápia

A nagymozgások fontosságára, illetve a monoton mozgás beszédserkentő hatására egy olyan kolléganőm hívta fel a figyelmem, aki lovakkal, lovasterápiával foglalkozik.

A fiam négy és fél évesen ült először lovon. A heti kétszer félórás alkalmak kezdetben csak az állathoz szoktatásról szóltak, sétálva vezették körbe-körbe a terápiás lovat. Később indult a tényleges beszéd- és mozgásfejlesztés sokszínű feladatokkal.

Mozgásfejlesztés tornával

Szerencsére nem minden esetben szükséges a mozgáshoz speciális helyszín, különleges módszer vagy gyógypedagógus. Ma már elérhető több fórumon is olyan segítség, amely lehetővé teszi azt, hogy otthoni környezetben is fejleszthessük gyermekünket.

Számomra igen érdekes, és hasznos olvasmány volt Fung Emília és Kovács Andrea 2013-ban kiadott munkája, a *Mackógyógytorna – a beszédémbresztésért*.

Mi vár a későbbiekben a megkésett beszédfejlődésű gyermekekre?

Azokat a szülőket, akik megkésett beszédfejlődésű gyermeket nevelnek, talán elsősorban az érdekli, milyen módon befolyásolja a gyermek későbbi életét a kisgyermekkori lemaradás. Abban az esetben, ha a gyermek környezete elfogadó, segítő, és időben megkapja a kellő motivációt és szakmai segítséget, prognosztizálható, hogy a gyermek behozza a kezdeti hátrányt.

Összegzés

Témaválasztásomat személyes érintettségem is indokolta, ezért választottam a megkésett beszédfejlődésű gyermek megsegítési lehetőségeinek áttekintését. Ismerem azt az utat, amelyet azok a szülők járnak végig, akik valamilyen oknál fogva aggódnak gyermekük fejlődése miatt. Értem és érzem azokat a negatív gondolatokat, amelyekkel akkor szembesül az ember, mikor feltűnik neki, hogy saját gyermeke „lemarad” kortársaitól. Pedagógusi munkám során szintén találkoztam, s találkozom olyan gyermekekkel, akiknek segítségre van szükségük. Szülőként alapvetően akkor tehetjük legtöbbet a gyermekünkért, ha elfogadjuk. Elfogadjuk és szeretjük minden tulajdonságával, minden „örökségével”, minden hibájával

együtt, s értékeljük azokat a pozitív tulajdonságokat és képességeket, amelyekkel rendelkeznek. A támogató család vagy közvetlen környezet az, ami legtöbbet adhatja az eltérő fejlődésű gyermeknek.

Mindezek mellett kiemelkedően fontos a gyermek „megfigyelése”, és bármilyen probléma észlelése esetén, ha kétség merül fel a szülőben, szakember segítségét kell kérni. Úgy vélem, soha nem szégyen kérdezni, főleg akkor nem, ha gyerekekről van szó.

Szem előtt kell tartanunk, hogy a legtöbb fejlődési elakadás könnyebben orvosolható az időben elkezdett terápiával. A fejlesztés megfelelő módját és ütemét mindig szakember és a gyermek aktuális állapota határozza meg. Láttuk, hogy a beszéd megindulásának milyen összetett feltételei vannak. El kell fogadnunk azt is, hogy a segítségnek is komplexnek kell lennie. Bizonyított, hogy a megfelelő mozgásformák megléte elengedhetetlen az agyi folyamatok és így a beszéd aktiválásához is.

IRODALOM

- Balogh É. 2005. *Fejlesztéslélektan I. A megtermékenyüléstől az óvodáskor végéig*. Debrecen: Didakt Kft.
- Bittera Tiborné, Juhász Á. 1991a. *A megkésett beszédfejlődés terápiája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bittera Tiborné, Juhász Á. 1991b. *Én is tudok beszélni 1*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Cole, M., Cole, S.R. 2003. *Fejlesztéslélektan*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Gerebenné Várbió K. (szerk.) 1995. *Fejlődési diszfázia*. Budapest: ELTE BGGyF.
- Gósy M. 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Fung E., Kovács A. 2013. *Mackógyógytorna a beszédélesztésért*. Budapest: Pauker Nyomdaipari Kft.
- Oláh A. 2006. *Pszichológiai alapismeretek*. Budapest: Bölcsész Konzorcium. Online
[<http://mek.oszk.hu/05400/05478/05478.pdf>. – 2016. 10. 26.]
- Sugárné Kádár J. 2001. *A „hangos” kommunikáció fejlődése és szerepe a korai szocializációban*. Budapest: Scientia Humana.
- Tancz T. 2011. *A kommunikáció és nyelv fejlődése a kora gyerekkorban*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. [http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/kommunikacio_es_fejlodes/index.html. – 2016.10.26.]

Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék,
Nyelv- és beszédfejlesztő szakterületen szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés, Szeged
edodyttyke@freemail.hu

Hogyan hat a lovaglás a nyelvi fejlődésre?

Kulcsszavak: *nyelvelsajátítás gyermekkorban, megkésett beszédfejlődés, állat által asszisztált terápia, lovasterápia, képességfejlesztés*

Szakdolgozatomban bemutatom azt a kutatást, amelyet Kunadacson egy lovastanyán, valamint Kiskunhalason a Hirling József lovardában végeztem el, ahol azt vizsgáltam, hogy a nyelvi- és a beszédzavaros gyerekek problémája miként változik a lovas foglalkozások hatására.

Absztrakt

Dolgozatom fő kérdése: hogyan hat a lovaglás a nyelvi fejlődésre? Ezt a kapcsolatot vizsgáltam az anyanyelv-elsajátítás és a gyermeknyelv jellemzőinek feltárásával, összekötve a megkésett beszédfejlődés okaival, felderítésével, terápiájával, egészen eljutva az állatasszisztált terápiáig, és innen a lovasterápiához.

A nyelv- és beszédfejlődési zavarokat nem könnyű definiálni, mivel több tényező miatt alakulhatnak ki. Nemcsak tanult vagy éppen nem tanult dolgokra vezethető vissza, hanem örökletes adottságokra, és közrejátszódhat még a terhesség ideje alatt a magzatot ért hatások, illetve a szülés közben adódó problémák is.

Mit mond a szakirodalom?

Azok a terápiára szoruló egyének, akik lovasterápián vesznek részt, mert nyelvi és/vagy beszédzavarral küzdenek, azoknál szinte mindegyiknél előfordulhat mozgásnehezítettség, zavar vagy sérülés. A legfontosabb elv a terápia szellemében a rehabilitáció.

A megkésett beszédfejlődés terápiáját a szakirodalomban fellelhető adatok alapján (Gósy 2002, Subosits 2001) a következőképpen célszerű felépíteni:

- A gyermeket motiválni kell a beszédre, főként játékos beszédfejlesztéssel.
- A kiejtést nem szabad javítani, mert ez éppen a beszédmotiváció ellenében hat.
- A terápia eredményesebb, ha állatterápiával, zenével, táncsal, különböző mozgásokkal kötjük össze.
- Nagyon fontos a jó beszédpélda: tiszta artikuláció, megfelelő hanghordozás.
- Szükséges a támogató otthoni/családi környezet, mely a terapeuta tanácsai szerint vesz részt a beszédfejlesztésben.

A ló által közvetített mozgások és rezgések mozgásmanipulációt jelentenek, mely komplexen hat az egyénre és az egész idegrendszert befolyásol(hat)ja. A gyógypedagógiai lovagoltatás fejlesztő hatása az alábbi területekre terjed ki:

- Motoros és orientációs képességek fejlesztése;
- Kognitív funkciók fejlesztése;

- Érzelmi állapot, akarati cselekvések;
- Szocializálódás.

Az egyes területekhez kapcsolódó mozgásformákról a szakdolgozatban lehet részletesen tájékozódni. Az évek során szerzett tapasztalataim alapján azt feltételezem, hogy azoknál a gyerekeknél, akik valamilyen nyelv- és beszédfejlődési rendellenességgel küzdenek, és emellett rendszeresen lovagolnak, vagy lovak közelében vannak, elindul valamiféle pozitív változás. Fejlődik a nyelvi érzékük, a beszédük, jobban érzik magukat a bőrükben, javul a környezethez való viszonyuk. A lovasterápia elősegíti a helyes testtartás kialakulását, ami a beszéd helyes létrehozásához elengedhetetlen és nélkülözhetetlen, a légzés pedig a harmonizálás előfeltételének számít, mellyel ritmust adunk a beszédhez. Emellett másik feltételezésem, hogy a lovasterápiának vagy a lóval való közös munkának a segítségével a problémák visszafordíthatók vagy akár teljesen megszüntethetők ezzel az összetett mozgásstimulációs gyakorlattal.

Az általam látogatott lovardákban, a kezelések egyéni és csoportos (max. 4 fő) formában is elérhetők. Az előbbi kb. 30 perc lovon töltött terápiát jelent, a csoportos ennél hosszabb ideig tart, de mindkettő esetén heti rendszerességgel kell járni a kezelésekre.

A munka fedett lovardában vagy egy kinti zárt karámban folyik. A lovasterápiás foglalkozás a terapeuta és a lóvezető segítségével, száron vezetett lovon vagy futószáron történik. Általában a ló lépésben halad, csak nagyon ritkán változtatja a jármódját ügetésbe. A ló felszerelése nem a megszokott, hiszen nyergét nem használunk, mert a lábaknak szabadoknak kell lenniük ahhoz, hogy a feladatokat a célkitűzésnek megfelelően el tudják végezni a terápián részt vevő gyermekek. Éppen ezért szivacsos voltizhevedert szoktak a terápiában alkalmazni.



1. kép
Egyensúlygyakorlat a libikókán



2. kép
Virág a ló hátán egyensúlyoz.
mondókázással



3-4. kép

A terapeuta legtöbbször csak „kívülről” szemléli a kis pácienseket és a „földről” mutatja a feladatokat.

A kiskunhalasi lovardában négy, a kundacsi lovastanyán három gyermek fejlesztését kísérhettem figyelemmel az ott dolgozó gyógypedagógus lovasterapeuta kollégák munkájának megfigyelésével. A fejlesztésre szoruló gyermekekkel való törődés, munka egy olyan hosszú folyamat, amely magában foglalja a lóval kapcsolatos munkafolyamat valamennyi fázisát (tisztítás, nyergelés, tisztántartás), s a képességfejlesztés hosszan tartó munkáját.

A legtöbb gyerek a lovasterápia mellett iskolai és óvodai fejlesztést is kap, illetve járnak nyelv-és beszédfejlesztő tanárhoz, logopédushoz is. A lovaglás stimulál, és olyan rezgéseket szabadít fel, melyek elindítják ezeknek a problémáknak a fejlődését. De ez önmagában nem elegendő. Ahhoz, hogy fenn tartható eredményeket érjünk el, szakemberek bevonása is szükséges, mert az állat (jelen esetben a ló) az egyik legjobb terapeuta ugyan, de a beszéddel és a nyelvi problémákkal kapcsolatos problémákat csak fejlesztőpedagógus képes helyre rakni. Kiegészítő terápiás kezelésként viszont nagyon pozitív eredményeket tapasztaltam.

Az állatok közelsége megneveltette, és érintésre ösztönözte a gyerekeket. Sokuknál megfigyelhető volt a kommunikatív készség fejlődése az állatok mellett.

„A ló, különleges lény. Gyógyít, lelket ápol, visszaadja a reményt sok kis beteg gyermek és felnőtt számára is. A velük való törődés megismerteti az embereket a tisztelettel, az önuralommal, és megtanít felelősnek lenni.” (Becker–Morton 2007)

Irodalom

Becker, M., Morton, D. 2007. *Az állatok gyógyító ereje*. Budapest: Gold Book.
 Subosits I. 2001. *A beszéd rendellenességei*. Egyetemi Fonetikai Füzetek 30. Budapest: ELTE Fonetikai Tanszék

Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék,
Nyelv- és beszédfejlesztő szakterületen szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés, Szeged
tothgildi@gmail.com

A nyelv- és beszédfejlesztő pedagógus/tanár lehetséges támogató szerepe a többnyelvű cigány gyermekek magyar nyelvi fejlesztésében

Kulcsszavak: *többnyelvűség, cigány gyermekek, nyelvi hátrány, fonológiai tudatosság fejlesztése, iskolai kudarcok elkerülése*

Absztrakt

Szakterületemben arra kerestem a választ, hogy a többnyelvű, eltérő képességszerkezetű cigány gyermekek iskolai bevétele hogyan befolyásolja az otthoni és az iskolai nyelvhasználat közötti különbség, illetve ez az olvasáselajánlásra, szövegértési képességre milyen hatással van? A nyelv- és beszédfejlesztő pedagógusnak/tanárnak milyen szerepe lehet az iskolai kudarcok megelőzésében, a rész-képességek, a fonológiai tudatosság fejlesztésében?

Bevezető

A nyelvi és kommunikációs képességek megfelelő működtetése, kibontakoztatása, fejlesztése az alsó tagozat legfőbb feladata. Az olvasás-, íráskészség kialakítása, biztos használata, a megfelelő szövegértési készség megalapozása nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a gyermekek felnőttként majdan a munkaerőpiacon boldoguljanak, sikeresek legyenek.

Negyedszázada foglalkozom alsó tagozatos gyermekek írás-, olvasástanításával egy olyan általános iskolában, ahová két-, illetve többnyelvű cigánygyermekek is járnak. Az utóbbi pár évben több tanítványomnál (Erdélyből áttelepült ún. gábor cigányoknál) előfordul, hogy otthon a romani nyelv mellett még a román nyelvet is használják a szülők, így a gyermekek többnyelvű környezetben szocializálódnak. Nyelvi szempontból ez több gyermeknél hátrányt jelent, hiszen a magyar nyelvvel majdhogynem kizárólag csak az óvodában találkozhatnak először. Aki pedig nem jár rendszeresen óvodába, az az iskolát olyan behozhatatlan hátrányokkal kezdi meg, mely súlyos iskolai kudarcokhoz vezethet.

Ebben a tanulmányban főleg arra keresem a választ, hogy milyen okok vezethetnek oda, hogy a többnyelvű cigánygyermekek között olyan nagy eltérések vannak az iskolai bevételekben. A nyelv- és beszédfejlesztő pedagógusnak/tanárnak milyen feladatai lehetnek a hátrányok leküzdésében, a nyelvi esélyegyenlőség megteremtésében?

A vizsgálat

Dolgozatomban két 2. osztályos, eltérő képességszerkezetű gábor cigány gyermek nyelvi képességeit vizsgálom. A vizsgálat idején a fiúgyermek 9;0, a leány 8;9 éves. Mindketten hasonló szociokulturális háttérrel rendelkeznek: a gábor cigányok hagyományos, archaikus viseletéhez, szokásaihoz ragaszkodnak; a szülők kétkézi munkából, piaci kereskedésből élnek. Korán házasodnak; a gyerekek nevelésében a nagycsalád is részt vesz.

A kislány otthoni, illetve belső motivációja is nagy, szeret iskolába járni, érdeklődő, édesanyja támogatja, számon kéri eredményeit, nyomon követi tanulmányait, érzi saját iskolázatlansága hiányát, ezért lányát tanulásra biztatja. Az óvodapedagógusok praktikus dolgokban jól tájékozódó, kommunikatív, talpraesett, jó mozgású, kimagasló feladattudattal, rendelkező, rendszeresen óvodába járó gyermekként jellemezték.

A kislány az óvodából már szakértői véleménnyel érkezett iskolánkba, amiben a nyelvi nehézségeit jelezték. Elsősorban grammatikai, beszédészlelési, beszédmegértési problémáit fejlesztette a logopédus. A kislány nagyon sokat hiányzott, motiválatlan volt, csakúgy, mint az iskolában. Édesanyját elsősorban az érdekli, hogy ne kelljen osztályt ismételnie a kislánynak – ezt tartja elfogadhatónak.

Hipotézisek

Dolgozatomban azt vizsgáltam meg, hogy a többnyelvű, hátrányos helyzetű gyermekeknek milyen az iskolai beválása, a célzott fejlesztés hiánya milyen elmaradásokat mutathat. Hipotéziseim a következők voltak:

- az átlag alatti intelligenciaszinttel rendelkező kétnyelvű, nyelvi hátránnyal küzdő gyermek iskolai teljesítménye folyamatosan romlik a tananyag növekedésével, illetve az átlagos övezetben mozgó intelligenciaszinttel rendelkező gyermeknél a kétnyelvűség hozzáadó jellegű, vagyis őt a másodnyelvi ismeretek nem gátolják új ismeretei megszerzésében, hanem segítik, kiegészítik az eddigieket.
- az iskolai hiányzások, az elmaradt nyelvi fejlesztések olyan pótolhatatlan hiányosságokat okoznak, melyek a szövegértést akadályozzák, így az iskolai kudarcok, magatartási zavarok halmozódnak.

Módszerek

A két gyermekkel a következő, általam ismert és elérhető nyelvi méréseket végeztem el második osztály év végén: Peabody passzív-, Gardner aktív szókincs-tesztek; FTT, TROG, PPL, Token, GMP (egy része).

A vizsgálatok kétszemélyes helyzetben, több ülésben történtek. Az anamnézis a családlátogatások során a kikérdezéses módszerrel megállapítható volt: mindkét gyermek beszéd- és mozgásfejlődését az édesanyják átlagosnak mondták, elmaradást nem mutattak. A szülők iskolai végzettsége nem éri el az általános iskolát. Könyvük nincs a lakásban, a gyerekeknek nincs önálló íróasztaluk, a konyhaasztalnál tanulnak. Játékaik közösek, többen alszanak egy ágyban, személyes kuckójuk, saját életerük nincs. Számítógépük, laptopjuk nincsen, azonban okos telefonja a felnőtteknek van, azon játszhatnak néha a gyerekek. Internet-hozzáférésük korlátozott. Hivatalos ügyeik intézésekor segítséget vesznek igénybe nyelvi problémáik miatt.

Eredmények

Iskolapszichológusi segítséggel a Színes Raven nonverbális intelligenciatesztet is felvettem, ami a következőket mutatta: a kislány szórt képességprofil mellett az átlagos alatti övezetben mozog. A kislány intelligenciaszintjét a mérés az átlagos és az átlag feletti határ közötti sávban adta meg.

A Peabody passzív szókincstesztben a hívószónak megfelelő képek kiválasztása közel azonosan sikerült. Mindketten életkoruknak megfelelő szintnek, a magyar átlagnak megfelelően teljesítettek. A konkrét, ritka főneveknél és a ritka igéknél tévesztettek. A kislány azonban több szónál tévesztett, mint a kislány.

A Gardner expresszív szókinccsteszténél mindkettejük teljesítménye életkori átlag alá esett. Érdekes észrevétel volt, hogy a kislány több szónál megnevezte romani, illetve román nyelven is a felismert ábrákat. Több szónak még így sem tudta felidézni a nevét, azonban legtöbbször más, de egy főfogalom alá tartozó más kifejezéssel körbeírta a képet: *fészek->tojás, tölcsér->tejmérő, tűzhely->gáz, leopárd->tigris, bogarak->csótány*. A kislány 7;0–7;11 év közöttieknek megfelelően teljesített. A kislány kicsit gyengébben volt itt is: 6;0–6;11 éves korúnak felelt meg a teljesítménye. Több rossz válasza lett, az ismeretlen szavaknál körbeírással próbálkozott: *karosszék->ágy, gyerekek->család, hőmérő->melegmérő, kakusz->az a tuskés, trombita->furulya, patkó->védő, testrészek->ember rész tag, Magyarország->világ-föld, kötés->varr*.

A PPL, a nyelvfejlődési szűrővizsgálat a 4–8 éves gyermekek sajátos nyelvtani zavarainak feltárására használható. Ennek ellenére én a két, közel 9 éves gyermeknél is jól tudtam használni, értékes tapasztalatokra tettem szert. A főnévivégződés-próbánál a kislány egy helyen vétett: a *vízilovak* helyett mondott *vízilók*-at. A kislány egyik képnél sem használt toldalékokat: minden válasza hibás volt. A meghatározók vizsgálatánál a kislány hibátlanul teljesített, a kislány nem használt toldalékokat; helyette névutókkal próbálta leírni a tárgyak helyzetét – hibásan. 2 jó megoldása volt a 6-ból. A névutóhasználatnál a kislánynak csak egy hiányzó kifejezése volt: a *között*. A kislány 15-ből 9 hibát vétett. *Elé* helyett *előtt*, *mögé->után*, *mellől->mellé*, *mögött->mellett*, *mögül->után*, *elől->előtt*, *alól->alatt*, *közül->közé* szót használt. A PPL része a Token-teszt is, mely a beszédmegértést vizsgálja. A vizsgálatot végző egyre hosszabbodó és komplexebbé váló utasításra különböző tárgyakkal való manipulációt kell végrehajtani a vizsgálandó személynek. A kislány csak az V., utolsó résznél vét a 21-ből 7 hibát, jelzi is: elfáradt; a többi megoldása tökéletes. A kislány az első két részt teljesíti hibátlanul; a III. résznél két, a IV-nél már 5 hibát vét a 10-ből. Az V. résznél már csak 10-et tud hibátlanul megoldani.

A TROG-teszt a nyelvtani fejlődés vizsgálatának egy viszonylag újonnan adaptált, sztenderdizált mérőeljárása, mely tág életkori tartományban használható (4–12 éves korig). A tesztmondatok korlátozott, egyszerű szókinccsre épülnek. Lexikális és nyelvtani elterelők is vannak a mondatokban. Nemcsak a megértés átlagos szintjét mérhetjük vele, hanem rámutathat a személy számára különösen nehezen megoldható területekre is. A leány 14 blokkot teljesített, ez 7;6 éves korúnak felel meg. Főként nyelvtani problémát (egyes-többes szám egyeztetése) tárt fel nála a teszt, lexikális hibája nem volt. A fiúgyermek 12 blokkot teljesített, ez 6;0 éves kornak felel meg. Nála a nyelvtani hibák (közép-, felsőfok; téri ragok) mellett lexikális problémák is jelentkeztek. Életkori átlaguk 15 blokk lett volna, tehát mindketten a korosztályuknál elvárható szint alatt teljesítettek.

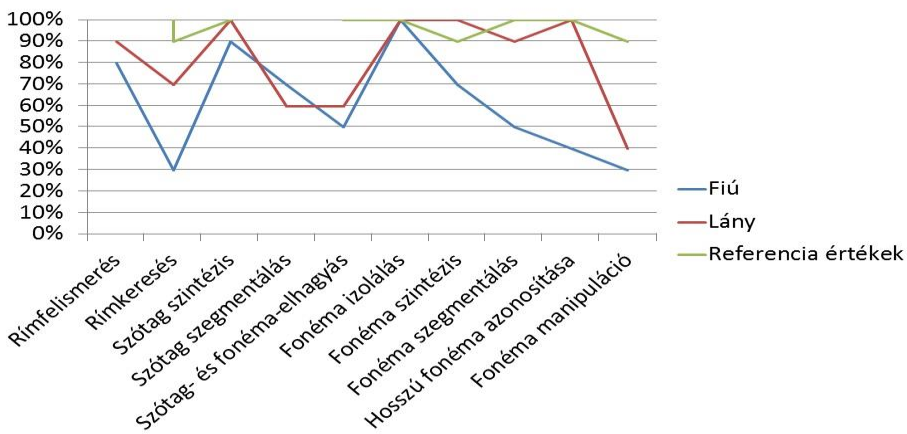
A GMP-diagnosztikával a 3–13 éves kor közötti gyermekek beszédészlelési és beszédmegértési folyamatai vizsgálhatók. A tesztből én 5 blokkot használtam fel: a 10, 11, 12, 14 és 18-ast. A GMP-10 a szeriális észlelést vizsgálta: 10 értelmetlen, de a magyar hangsorépitési szabályoknak megfelelően felépített hangsort kellett megismételni egyszeri hallás után. A leány valamennyit hibátlanul, a fiúgyermek a felét, 5-öt teljesített jól. A GMP-11 a szókinccs-aktivizálást, a mentális lexikonban tárolt szavakhoz való hozzáférést méri. Fonetikai asszociációval meghatározott szókezdettel (*ma* és *ke*) időegység alatt értelmes szót a leány 5/6-ra a fiú 6/7-re teljesítette. A GMP-12-es a hallás utáni szövegértést vizsgálta. Okozati összefüggések, időviszonyok helyes felismerése, jó logikai készség szükséges ehhez. A leánynak mind a 10 kérdést sikerült megválaszolnia, a fiúnak csak 7-et. Ebben az életkorban csak a 100% a jó teljesítmény. A GMP-14 a beszédritmus észlelését vizsgálta két verssoron. (*Van már kenyérem, borom is van; Még nyílnak a völgyben a kerti virágok*) A leánygyermek ismétlése megfelelő volt, a fiúgyermeké változó ritmusú, pontatlan szövegezésű. Ez azt jelzi, hogy a ritmusészlelési feladat korlátozza a beszédészlelés szegmentális szintű működését, azaz egyértelmű zavart jelez. Az iskolában is képtelen

a verstanulásra: csak tartalmat mond vissza, közös tanulás után is. A GMP-18 a transzformációs észlelést vizsgálja. Arról ad felvilágosítást, hogy a gyermek az anyanyelvi beszédhangokat képes-e átalakítani, és az elhangzásnak megfelelő szeriális észlelést helyesen alkalmazni egy vizuális/taktilis transzformációban (12 db színes kocka felhasználásával). Ez a feladat mindkét gyermeknek hibátlanul sikerült. Valószínű annak is köszönhetően, hogy hasonló jellegű tagolási, szintetizálási feladatokat első osztálytól kezdve folyamatosan végeztünk, végzünk hangokkal, szótagokkal.

A Fonológiai Tudatosság teszt 10 altesztet tartalmaz, egyenként 10-10 feladattal. Három szinten méri a szavak belső szerkezetéhez való hozzáférés képességét a szótag, szótagszerkezet és a beszédhangok szintjén. Öt alteszt kétféle terület mérésére is alkalmas, így 15 féle képességet vizsgál összesen. A fiúgyermeknek a rímfelismerésnél csupán egy hibája volt, de a rímképzésnél már alig lett jó megoldása. A szótagösszevonás sikeres volt, de a szavak önálló tagolása, a szótagelhagyás, hangelhagyás már alig ment neki. A hangkeresést szó elején, végén, közepén hibátlanul teljesítette – valószínűleg az előző vizsgálatnál említett okok miatt. Hangszintézisben vétett hibát, majd a szegmentálásnál, a három hangnál hosszabb szavaknál képtelen volt a bontásra. A rövid-hosszú hangok differenciálásában csupán a hosszú magánhangzókat hallotta ki; azt is csak az egy szótagúaknál. A hangokkal való manipulációs feladatnál alig lett jó megoldása.

A leánygyermek a rímfelismerésnél alig tudott jó választ adni, a rímképzési feladatnál fele-fele arányban volt jó megoldása. Órákon sem boldogul könnyen a verselemzési feladatok ezen részénél. Szótagokból szóalkotás, illetve az önálló szótagolás hibátlan lett. Fonémaszinten a hangelhagyásnál hibázott, a hangizolálás hibátlanul sikerült. A hangszintézis mind az értelmes, mind az értelmetlen szavaknál 100%-osra sikerült, a szegmentálásnál kettőt tévesztett a 10-ből. Hanghosszúság felismerésénél csak ott tévedett, ahol a szóban volt magánhangzóból és mássalhangzóból is hosszú – mindegyiknél csak az egyiket hallotta ki, illetve nevezte meg. A hangmanipulációnál nem értette meg teljesen a feladatot, csupán négy jó megoldása volt a 10-ből. Nem kicserélte a hangokat, hanem betoldotta vagy összekeverte azokat, így képzett új szót. A két gyermek teljesítménye a következő ábrán is látható.

Eredmények - FTT



1. ábra

A Fonológiai Tudatosság Teszt eredménye

Hipotézisek megválaszolása

Az előbbiekből látszik, hogy az iskolai beválást mennyiben befolyásolja a kétnyelvű gyermekek esetében az intelligencia szintje és a korai, rendszeres „bemerítése” a másik nyelvbe. A vizsgálatok eredményéből, iskolai teljesítményeikből kitűnik, hogy a két gyermek teljesítménye között milyen nagy különbség van.

Az átlagos és átlag fölötti sáv között mozgó intelligenciaszinttel rendelkező kislánynál egyértelműen elmondható, hogy a kétnyelvűség hozzáadó jellegű. Kognitív nyelvi kompetenciával rendelkezik, hiszen képes a beszédet (magyar nyelvet) a gondolkodás eszközeként használni, hasonló magyar anyanyelvű átlagos kortársainak megfelelően. Nyelvi analízis képessége kiváló, nyelvtanórákon olyan összefüggéseket lát meg, amit kortársai csak segítséggel, rávezetéssel fedeznek fel.

A kislánynál a magyar nyelv ismerete eléri ugyan a felszíni kompetencia szintjét, ami a sikeres hétköznapi kommunikációhoz elegendő, de a gondolkodás eszközeként már nem tudja sikeresen használni. A saját anyanyelvének szókincse sem elegendő már a tanulásban való továbblépéshez, hiszen a tanuláshoz szükséges nyelvi fordulatok, könyvek nem állnak rendelkezésére romani nyelven. Látható, hogy az átlag alatti intelligenciaszint mellett, a gyakori óvodai, iskolai hiányzások, a nem megfelelő időben elkezdett, elmaradt fonológiai tudatosság fejlesztése pótolhatatlan, behozhatatlan hátrányokat idézhet elő.

Összegzés

A fonológiai tudatosságon a szavak belső szerkezetéhez való tudatos hozzáférés és a szavak eltérő egységekre bontásának képességét értjük (Csépe 2006). Fejlődésében két fő szintje különíthető el: a korábban kialakuló fonológiai szint és a később, az olvasástanulás során kialakuló fonémaszint, ahol a beszédhangok szintjén végzünk műveleteket; ez az olvasástanítás során a graféma-fonéma megfeleltetésnek az elsajátításával fejlődik ki. A szó betűit a megfelelő fonémákkal egyeztetve, majd szintetizálva lehetővé válik az egyén számára a szó szemantikájához való hozzáférés. A későbbi szakaszban ez már automatizálódik és a szó vizuális képe is elég a szemantikai hozzáféréshez (Gósy 2005). Az írásnál pedig mindig szükségünk van a szó fonémákra történő bontására. Ez szintén a fonológiai tudatosság része.

Vajon a fonológiai tudatosság előfeltétele vagy következménye az olvasás és írás elsajátításának? Manapság a fonológiai tudatosságra nem mint hirtelen felbukkanó jelenségre tekintenek, hanem a nyelvfejlődéssel összefüggően egyre differenciáltabbá váló képességre, mely mindkét területtel kapcsolatban áll, vagyis előfeltétel is, de az olvasás-írás tanulási folyamatában teljeseedik ki (Klicpera–Gasteiger-Klicpera 1995, Kassai 1999).

A fonológiai tudatosság fejlődési menete, szintjeinek kialakulása egyszerre univerzális és nyelvspecifikus is. Univerzális, hiszen minden nyelvben nagyságrend szerint férnek hozzá a beszéd elemeihez a gyermekek: először a nagyobb egységhez, a szótagokhoz, majd a kisebbekhez, a fonémákhoz, a fejlődési menet végén. A rímtudatosság, rímképzés a magyar nyelv sajátosságai miatt jóval később fejlődik ki (5 év), mint pl. az angol gyermekeknél (3 év). Később a fonématudatosság (a szavak fonémákra bontása, szintézise, elhagyása, cseréje) fejlődése szoros kapcsolatban áll az olvasás tanításával (Goswami 2002, Csépe 2006). De ezek kialakulása egyénenként természetesen szoros összefüggésben áll más tényezőkkel is. A beszédészlelés, a hallási figyelem, a munkamemória, a hosszú távú memória elraktározó, illetve előhívó képessége is szerepet játszik az egyéni fejlődésben.

A dolgozatomban bemutatott nyelvi hátrányok leküzdése, a fonológiai tudatosság fejlesztése lehet az egyik kiemelt feladata a nyelv- és beszédfejlesztő pedagógusoknak/tanároknak, hiszen a nagymértékű szakemberhiány, valamint a feltárt részképtelenségzavar tüneteit mutató gyermekek megnövekedett

létszáma miatt, egyre inkább szükség lesz speciális képzettségű szakemberekre. Az ezen a területen végzett kollégák szaktudásukat mindennapi osztály vagy csoportmunkájukba beépítve, illetve fejlesztőpedagógusként tudják kamatoztatni akár a köznevelési rendszer első színterén a korai szenzitív nyelvfejlődési szakasz időszakában, az óvodában.

Egy további fontos kiemelt terület lehet még a nyelv- és beszédfejlesztők számára azokban a programokban való részvétel, amelyek kifejezetten a cigány, nyelvi hátránnyal (nem beszédhibával) küzdő gyermekek fejlesztésére, felzárkóztatására hivatottak.

IRODALOM

- Bartha Cs. (szerk.) 2007. *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Crystal, D. 2003. *A nyelv enciklopédiája*. Budapest: Osiris.
- Gósy M. 2006. *GMP-diagnosztika*. Budapest: Nikol Kkt.
- Gósy M. 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osisris.
- Göncz L. 2004. *A vajdasági magyarság kétnyelvűsége. Nyelveltszociológiai vonatkozások*. Szabadka: MTT. Könyvtár 8.
- Jordanidisz Á. 2009a. *A fonológiai tudatosság és az olvasástanulás kapcsolata*. III. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia online kötete. [<http://www.nytud.hu/alknyelvdok09/proceedings.pdf> – 2016. október 18.]
- Jordanidisz Á. 2009b. A fonológiai tudatosság fejlődése az olvasástanulás időszakában. *Anyanyelv-pedagógia* 2. évf. 4. szám.
- Jordanidisz Á. 2011. A kétnyelvű gyermekek olvasástanulásának és fonológiai tudatosságának kapcsolata. *Gyógy-pedagógiai Szemle* 39. évf. 3. szám. 205–211.
- Juhász Á. (szerk.) 2007. *Logopédiai vizsgálatok könyve*. Budapest: Logopédiai Kiadó.
- Karmacs Z. 2007. *Kétnyelvűség és nyelvelsajátítás*. Ungvár: Rákóczi Füzetek. PoliPrint.
- Lőrincz J. 2006. A gyermeki fonológiai tudatosság megismeréséről. *Beszédgyógyítás* 17. évf. 2. szám. 32–60.
- Lukács Á., Győri M., Rózsa S. 2013. TROG-H: új sztenderdizált módszer a nyelvtani megértés fejlődésének vizsgálatára. *Gyógy-pedagógiai Szemle* 41. évf. 1. szám 1–22.
- Navracsecs J. 2010a. *Egyéni kétnyelvűség*. Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfüzetek 3. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Réger Z. 1995. Cigánygyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. *Iskolakultúra* 5. évf. 24. szám. 102–106.

Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék,
Nyelv- és beszédfejlesztő szakterületen szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés, Szeged
tkevai@hotmail.com

A szövegértés fejlesztésének kezdeti lépései

Olvasástanítási módszerek és eljárások a betűtanítás időszaka után

Kulcsszavak: szövegértés, alsó tagozat, differenciálás, motiválás

Absztrakt

Dolgozatomban – saját tanítói tapasztalataim alapján – azt vettem sorra, milyen szövegek felhasználásával, mely típusú feladatokkal lehet kialakítani a betűket már ismerő kisiskolásokban a szövegértő olvasás képességét. Az általam javasolt eljárások mind a jó, mind a gyengébb képességű gyerekek differenciált oktatására alkalmasak.

Bevezető

A stabil olvasáskészség, az önálló tanulás képességének kialakítása, az irodalom által kínált élményekre való nyitottság megőrzése és serkentése az egyik legfontosabb cél az alsó tagozaton. A jelenlegi tantervi szabályozás ezt az első két iskolaév feladatává teszi.

Az olvasás kommunikációs folyamat, melyben az író kódolja üzenetét (mondanivalóját), az olvasó pedig a kód ismeretében azt dekódolja. A megértés foka nemcsak a kód ismeretének (betűismeret) a függvénye, hanem meghatározza az is, hogy az olvasott szöveg témája, nyelveze mennyire illeszkedik az olvasó meglévő ismereteihez, nyelvi készségeihez. Ha a biztos szövegértés kialakítása nem történik meg az első két évfolyamon, annak nemcsak tanulási sikertelenség lesz a következménye szinte minden tantárgyból, hanem a gyerek önértékelése, kompetenciadata is súlyosan sérül, egész személyisége torzulhat.

Írásomban megkísérlem felvázolni, milyen tevékenységek könnyíthetik meg a szövegértés kiépülését. A gyerekek egy része a betűk megtanulása után a szó- és mondatolvasás szintjéről nehezen lép tovább: hosszabb szövegekkel találkozva nem, vagy csak részben fogják fel az olvasottakat. Az a véleményem, hogy a szövegfeldolgozás mozzanatait ugyanolyan apró, tudatos lépésekre kellene bontani, mint a betűtanítást, és ennek során a gyerekek mindig akkor kapnák a következő feladatot, ha az előzővel már könnyen boldogulnak. Ez az a – zömmel módszertani, saját gyakorlati tapasztalataimon alapuló – tudásbázis, melyet szeretnék ebben az írásban rendszerezni és bemutatni.

A 6–10 éves gyermek szövegértésének jellemzői, tanulási motiváció

A gyermekek ebben az életkorban túlnyomórészt képesek a nyelvi tartalom alapján dekódolni a hallottakat, bár a külső tényezők (a beszélő személye, szituáció stb.) jelentősége még évekig megmarad (Gósy 2005). Az egyes gyerekek beszédprodukciónak a legnagyobb különbséget talán a szövegkoherencia eltérő mértéke adja (Pléh 2012). Ugyancsak nagy eltérések mutatkoznak a szókincsben, melynek fejlesztése kiemelt feladat az iskolában, hiszen minél gazdagabb, árnyaltabb valakinek a szókincs,

strukturáltabb a mentális lexikonja, a valóságnak annál pontosabb megjelenítésére teszi képessé (Lukács 2014).

Minden emberre jellemző tanulási motívum az ingerszükséglet, vagyis hogy idegrendszere aktivációs feszültségének fenntartására ingerfelvétellel, ingerkereséssel reagál. A gyermekekre különösen jellemző az új élmények keresése. Problémahelyzettel találkozva belép a megoldási készlet, mely próbálkozások sorát váltja ki, vagyis a próbálkozással tanulás folyamatát. Szerencsés esetben, ha ehhez sikerek, és így pozitív érzések kapcsolódnak, kialakul a teljesítményvágy és a felfedező tanulás képessége (Nagy 1996). A legjobb tehát, ha a tanítás során felhasználjuk a gyermek veleszületett késztetéseit, és olyan feladatokkal szembesítjük, melyek felkeltik érdeklődését, aktivitást kívánnak tőle, és biztosítják számára a próbálkozás és a negatív következmények nélküli tévedés lehetőségét.

Az olvasmányok kiválasztásának tartalmi és formai szempontjai

A pedagógusok régóta vizsgálják, milyen típusú szövegek olvasása fejleszti legjobban a gyerekeket. Abban egyetértés látszik kirajzolódni, hogy mind szépirodalmi, mind ismeretközlő szövegekre szükség van. Ugyanakkor kérdéses, hogy a szövegválasztásnál annak esztétikai minősége, gondolatisága, vagy az aktuális didaktikai feladatokra való alkalmassága legyen a fő szempont.

A betűtanulás során az olvasott szövegnek meg kell felelnie az adott betűtanítási célnak és a tanulók pillanatnyi fejlettségének. Második osztály elején azonban – véleményem szerint – túl hirtelen változnak a válogatási szempontok: műfaji és tematikai sokféleség jellemzi a legtöbb ma használatos tankönyv olvasmányait. Szerintem a legjobban használható szövegek ebben az időszakban az állatmesék, illetve a mesékben szereplő állatokról szóló, rövid ismeretközlő szövegek.

A következő érvek szólnak a fenti vélemény mellett:

- Az állatokkal kapcsolatban a legtöbb gyerek érdeklődése adott, van valamennyi saját tapasztalatuk és pozitív érzelmi viszonyulásuk ezzel a témával kapcsolatban.
- Vannak gyerekek, akiknek a fantáziája könnyen működésképesbe hozható, őket a mesék fogják érdekelni. Akik inkább a realitások talaján állnak, szívesen olvassák az ismeretközlő szövegeket. A két, párhuzamosan olvastatott szöveg segíti a mese és valóság elkülönítését, ami ebben a korban kiemelten fontos feladat.
- A gyerekek ebben az időszakban, az olvasáskészség stabilizálása mellett, kezdik tanulni a különböző elemi szövegvizsgálati módokat, és most szereznek egyfajta feladatmegoldási rutint. Megkönnyíti dolgukat, ha a szövegek tematikája hosszabb ideig azonos. Mivel bizonyos szavak (táplálék, élőhely, ragadozó, növényevő, kicsinyei stb.) szinte minden ismeretközlő szövegben előfordulnak, kialakulhat egy szóolvasási rutin. Az azonos témában bővülő szókészlet átalakítja a gyerekek mentális lexikonját, sűrű kapcsolati hálót hozva létre. A gyerekek ennek segítségével gyakorolhatják, hogyan rendezzék az információkat, hogyan teremtsenek kapcsolatot a már ismert és az újonnan olvasott tények közt. Ha rendszeresen az előzetes ismeretek felidézésével kezdjük az órákat, megszokják, hogy maguk is keressék az összefüggéseket, visszaemlékezzenek a tanult dolgokra. Ezzel segíthetünk a helyes tanulási szokások kialakításában, a magolás elkerülésében.
- A kisiskolások számára – a szövegértés kezdeti időszakában – leghasznosabb, megértést segítő technikák (rajzolás, elbábozás, mimetizálás, eljátszás) alkalmazásához az állatmesék ideálisak, mert általában kevesebb szereplővel dolgoznak, a bennük lévő párbeszédkezdések rövidek, és a történet is egy szálon fut.
- Az ismétlődő feladatok a lassabban haladóknak is biztonságot és sikerélményt nyújtanak, ugyanakkor differenciált feladatokkal a gyorsabbakat is maximális erőfeszítésre sarkallhatjuk.

Rendkívül fontosnak tartom, hogy a szövegolvasás kapcsán szerzett első tapasztalatok pozitívak legyenek a gyerekek számára, és sikerélményhez vezessenek. Meggyőződésem, hogy néhány kisgyerek ebben az időszakban szembesül azzal, hogy nem érti, amit olvas. Ha ez többször megtörténik, előbb-utóbb ez válik számára a természetessé, talán már meg sem kíséri megérteni az olvasottakat, és ez egy idő után akár funkcionális analfabétizmushoz is vezethet.

A szövegértelmezés első feladatai

Ha egy olvasó rápillant egy szövegre, a szövegfelt vizuális képe, elhelyezése, tagolása, a betűméret, az esetleges illusztrációk mind hatnak a motivációjára, és segítik vagy nehezítik a megértést. A bizonytalanul olvasó gyerekek elé lehetőleg jól tagolt, legalább 16-os betűméretű szöveg kerüljön. Szerencsésnek tartom, ha nincs illusztráció, hogy semmi ne gátolja vagy szűkítse a belső képalkotás folyamatát. Nagyon sokat segít az olvasásban, ha a hosszabb (4 vagy több szótagos) vagy nehezen olvasható, esetleg ritkán használt szavak szótagolva szerepelnek a szövegben.

Könyáné Farkas Hedvig *Meseszövő* című olvasókönyvében talákoztam először hiányos szövegekkel, és itt tapasztalhattam meg ezek motiváló, fejlesztő hatását. Könyvében a meséknek hiányzik a befejezése, a címet pedig csak a tartalomjegyzékben találjuk meg. A szövegolvasást a spontán reakciók meghallgatása és a tanító értelmező kérdései követik, majd a gyerekek önállóan, rajzban vagy írásban fejezik be a mesét. Ez csak akkor lehetséges, ha a gyerekek globálisan megértették a történetet, belső képet alakítottak ki az olvasottakról. Ezután a gyerekek elmondják a párjuknak vagy a csoportjuknak saját befejezésüket. Címet is ők adnak a mesének. Mivel ezek a feladatok több olvasmányon keresztül ismétlődnek, egy idő után rutinná válnak, és az ismertség biztonságát nyújtják. Az egy rajzból később kettő, majd három lesz, így spontán kialakul a bevezetés, tárgyalás, befejezés fogalma, mielőtt arról 3. osztályban szó esnék.

A szövegek vizuális képe a későbbiekben is az éppen aktuális fejlesztési feladat szolgálatában áll. Például amikor a szóolvasás után igyekszünk áttérni a szólamokban való olvasásra, a szövegben két szólam (összefüggő szókapcsolat) közé előbb valamilyen jelet (pl. virágot) nyomtatunk, jelezve, hogy a gyerek ott tartson szünetet, majd később elég, ha csak 5 szóköznyi helyet hagyunk ki. Így vizuálisan is megjelenik a szöveg helyes tagolása, segítve a fixációs szélesség növelését és a helyes értelmezést.

Az ismeretközlő szövegek elemzése is címadással indul, ami ebben az esetben mindig az állat megnevezése. Majd megszámláljuk a szöveg mondatait. Közben a gyerekek színessel átírják a mondatkezdő nagybetűket és mondatvégi írásjeleket. Ez segít a mondat fogalmának kialakításában és a helyesírási tudnivalók rögzítésében. Eleinte közösen, a tanító irányításával, majd önállóan, késsel bekerekeznek a bekezdéseket. Az elemző munka végére a szöveg vizuálisan jól tagoltan áll a gyerekek előtt, az elvégzett tevékenységek révén pedig kialakulnak ezzel kapcsolatos fogalmaik még azok pontos tudatosítása előtt. Ezt követően bekezdésenként olvassuk és értelmezzük a szöveget. A kérdéseket eleinte a tanító adja, majd a gyerekek kérdeznek egymástól.

A kulcsszavak szerepe, az elemi jegyzetelés és az önálló tanulás előkészítése

Mind a mesék, mind az ismeretközlő szövegek esetén cél, hogy a gyerekek el tudják mondani, miről olvastak. Ennek több módja van. Egyrészt meghallgatjuk, mire emlékeznek spontán módon. Ezek a beszámolók természetesen eleinte nem feltétlenül tartják az időrendet, a szövegkohézió sok eleme is hiányozni fog belőlük, de nem baj! A lényeg, hogy mindenki megszokja, hogy vissza kell emlékeznie az olvasottakra, és meg is kell nyilvánulnia a többiek előtt.

Másrészt a tanító készítsen vázlatos ábrákat a mese fő mozzanataival. Első feladat, hogy a tanulók időrendbe rakják ezeket a rajzokat, majd mindegyikről alkossanak egy-egy mondatot. Néhány alkalom

után egy ábrát ki lehet cserélni egy jellemző szóra vagy kifejezésre, majd kettőt, végül a gyerekek már csak a kulcsszavakat kapják, és azokat kell mondatokba foglalniuk. A kulcsszavak eleinte úgy legyenek felrakva a táblára, ahogy a szövegben előfordulnak a lapon: jobbra, balra, fönt, lent, középen, egymás alatt. A gyerekek először keressék meg, és emeljék ki azokat a szövegben. A szavak azonosítása és a síkban való tájékozódás gyakorlása is megtörténik így.

A könnyebben tanulók számára a differenciálás lehetősége: a kulcsszavak csak egymás alatt vannak, később akár nem is időrendben, hanem összevissza, így nehezebb azokat megtalálni. Ez fejleszti a jelkereső olvasást.

Sok gyakorlás után a gyerekek arra is képessé válnak, hogy előbb csoportban, majd önállóan, maguk válasszák ki a kulcsszavakat, vagyis kiemeljék a lényegét.

Az ismeretközlő szövegek feldolgozása részenként történik. Elolvasunk egy bekezdést, majd megpróbáljuk egy szimbolikus rajzzal jelölni a lap szélén, miről volt szó. A vázlat először úgy készül, hogy az egyes bekezdések szimbólumait a füzetben egymás alá rajzolva közösen kiegészítjük egy-két emlékeztető szóval vagy ábrával. A diákok később csoportban, végül önállóan is gyakorolják a jegyzetelésnek ezt a lineáris formáját. Ha ez már a többségnek jól megy, elkezdhetjük a gondolatérképek készítését. Ekkor az állat neve van középen, és körülötte pókhálószerűen helyezzük el a témákat jelző szimbólumokat és kulcsszavakat. A köztük lévő kapcsolatokat különböző színű vonalak jelzik.

A kritikai olvasás fejlesztése: hiányos és hibás szövegek

A gyermekekben – csakúgy, mint a felnőttekben – él a késztetés, hogy ami hiányos, azt kiegészítsék. A hiány észlelése ébren tartja a figyelmet, megkívánja, hogy magunkban folyamatosan reflektáljunk az olvasottakra. A szövegben megjelenő betű-, szó- vagy mondathiányra az üresen hagyott vonal hívja fel a figyelmet. A kiegészítéshez a szöveg analízáló vizsgálatára van szükség. Először csak néhány mondat elején a hiányzó nagybetűt kell pótolni, aztán a szereplő nevét, vagy egy-egy könnyen kikövetkeztethető szót. A későbbiekben már a szövegbe illő mondatot/mondatokat kell alkotni. Ekkor tanulják meg a gyerekek, hogy a teljes szöveggörnyezetet vegyék figyelembe a feladatok elvégzésekor. Közben megtapasztalják a mondaton belüli és a mondatok közötti kohézió szerepét.

Hajlamosak vagyunk arra, hogy az olvasott szöveget igaznak, helyesnek fogadjuk el. Éppen ezért nagyon fontos lenne, hogy rendszeresen kerüljenek a gyerekek elé nyilvánvaló helyesírási vagy logikai hibát tartalmazó szövegek. A hibás részt aláhúzással kell jelölniük és fölé írással javítaniuk. Ez, az önálló gondolkodás mellett, segíti az önellenőrzés képességének fejlődését is.

A szöveg részletes vizsgálata

A szöveg részletes vizsgálatát célzó feladatoknak olyanoknak kell lenniük, hogy a gyerek lehetőleg ne tudjon emlékezetből válaszolni rájuk, hanem újra kelljen olvasnia a teljes szöveget vagy annak egyes részeit. Először a szereplőkre kérdezzük rá. Indirekt formában ez már megtörténik az illusztráció készítésekor, de most mindegyiket fel kell sorolni. A következő fontos részlet a helyszín kiemelése, majd az időpontok megkeresése. Ez utóbbinál van szükség a legtöbb türelemre, mert a gyerekek időfogalma csak kb. 12 éves korukra alakul ki teljesen.

Következő feladat a mondatok kiegészítése a szöveg alapján. Először mindig a szövegből szó szerint kiemelt mondattal végeztetjük a feladatot. Ugyanis meg kell a diákokat tanítani, hogy a kiegészítendő mondat jellemző szókapcsolatát keresse a szövegben, így azonosítsa a hiányzó szót. Később kerül sor arra, hogy a tanuló emlékezetből, a mondatot értelmezve válasszon odaillő szót.

A kérdésekre való válaszolás hasonló algoritmus alapján történik: a kérdésben meglévő jellemző szókapcsolatot kell keresnie a gyerekeknek, el kell olvasnia a hozzá tartozó mondatot, és a választ előbb

ott aláhúznia, majd kimásolnia. Fontos, hogy eleinte csak explicit információkra kérdezzünk, az implicit kérdések megbeszélése inkább szóban történjen.

Következő jellemző feladat az események időrendjének megfigyelése. Ehhez legtöbbször számozással kell sorba rendezni megadott cselekvéseket. Második osztály első félévében gyakori feladat még a szereplők tulajdonságainak felismertetése. Sajnos a gyerekek szókinccse elég szűk és pontatlan ezen a téren, ezért kezdetben mi adjuk meg a tulajdonságokat, a gyerekek feladata a válogatás, csoportosítás legyen.

Mikor a tanulók már többször újraolvasták, tehát jól ismerik a szöveget, következhetnek az igaz-hamis állítások. Ekkor már támaszkodhatnak a memóriájukra a feladat megoldásakor, de ha vita alakul ki, a szövegből való felolvasással igazolhatja ki-ki a saját álláspontját.

Fontos, hogy egyszerre csak egy új feladatot vezessünk be, több olvasmányban közösen oldjuk meg, majd csoportban, végül önállóan. Ezek a feladatok a szövegértés mélyítésének alaptípusai. Nagyon fontos, hogy a megoldásuk menetében olyan rutint szerezzenek a gyerekek, melyet a későbbiekben hosszabb, bonyolultabb szövegeken is alkalmazni tudnak.

A differenciálás lehetőségei

A differenciálás alapvető eszköze a tanításnak. Differenciálni lehet a feladatok mennyiségében, a megoldásra szánt időben és a segítségadás módjában, mértékében. Az egyik legjobb, mégis ritkábban használt differenciálási mód az, amikor a feladaton belül, annak tartalmában kínálok választási lehetőséget. A legegyszerűbb eljárás az, ha a nehezebben olvasóknak a kérdés mellé odaírom annak a bekezdésnek a számát, ahol a választ megtalálják. Ekkor nekik nem az egész szövegben kell tájékozódniuk, csak egy rövidebb szövegrészben. Gyakorlatilag minden feladatnak meg lehet találni a könnyített vagy nehezített változatát. Például ha az a feladat, hogy válaszoljanak az olvasmánnyal kapcsolatos kérdésekre, akkor kérhetem, hogy 3–4, általam megadott lehetőség közül húzzák alá a megfelelőt, vagy húzzák alá a választ a szövegben, vagy írják le egy szóval vagy rövid kifejezéssel a választ, vagy válaszoljanak teljes mondattal. Ugyanazt a feladatot tehát, pillanatnyi fejlettségük alapján, négyféle nehézségi fokon is megkaphatják.

Összegzés

Az értő olvasás kialakítása érdekében a következőket tartom kiemelten fontosnak:

- Hasznos lenne, ha a gyermek elé kerülő, önálló olvasásra szánt szövegek kezdetben hasonló témájúak lennének, hogy elősegítsék a szóolvasási rutin kialakítását.
- A szövegek vizuális megformálása alkalmazkodjon a tanulók pillanatnyi olvasási szintjéhez. Tagolással, kiemeléssel, szinkódok használatával segítsük a megértést, ameddig szükséges.
- Több olvasmányon keresztül hasonló típusú feladatokat kapjanak a gyerekek mindaddig, míg biztonsággal meg nem tudják oldani azokat.
- A differenciálás elengedhetetlen, de nemcsak az időtartamban és a feladatok mennyiségében, hanem azok tartalmában is.

Szakdolgozatomban kitértem még azokra a tanulás-szervezési eljárásokra és értékelési módokra, melyek szintén elősegítik az olvasás iránti pozitív beállítódást, így növelik az értő olvasóvá válás esélyét.

IRODALOM

- Adamikné Jászó A., Kálmánné Borsa I., Kerya R., H. Tóth I. 2006. *Az anyanyelvi nevelés módszerei. 1-4. osztály.* Budapest: Trezor Kiadó.
- Bartók E. (é.n.) A szövegértés nehézségei. Pedagógiai segédletek. [<https://www.fejlesztok.hu> – 2016. 07.02.]
- Csányi V. 2015. *Íme, az ember. A humánetológus szemével.* Budapest: Libri Kiadó.
- Gósy M. 2005. *Pszicholingvisztika.* Budapest: Osiris Kiadó KFT.
- Gyarmathy É. 2013. *Diszlexia a digitális korszakban.* Budapest: Műszaki Kiadó.
- Kagan, S. 2001. *Kooperatív tanulás.* Budapest: Ökonet Kft.
- Kónyáné Farkas H. 2009a. *Meseszölv. Szöveggyűjtemény 1-2. osztály.* Szeged: Nóvum KFT.
- Kónyáné Farkas H. 2009b. *Meseszölv. Tanítók kézikönyve.* Szeged: Nóvum KFT.
- Nagy J. 1996. *Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez.* Szeged: Mozaik Oktatási Stúdió.
- Oroszlány P. 1999. *Könyv a tanulásról. Tanulási képességet fejlesztő tréning 12–16 éveseknek.* Budapest: AKG Kiadó.
- Oroszlány P. 1998. *A tanulás tanítása. Tanári Kézikönyv.* Budapest: AKG Kiadó.
- Pléh Cs. 2012. *A társalgás pszichológiája.* Budapest: Libri Kiadó.
- Pléh Cs., Lukács Á. 2014. *Pszicholingvisztika 1.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Roeders, P. 1995. *A hatékony tanulás titka. Oktatás önirányító kiscsoportokban.* Budapest: Calibra Kiadó.

GULYÁSNÉ JUHÁSZ ÁGOTA

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Alkalmazott Humántudományi Intézet
Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Alkalmazott nyelvész MA
juhaszagota12@gmail.com

Megszólítások a magyar egészségügyben

Kulcsszavak: nyelvhasználat, kommunikáció, férfiak és nők megszólítása, hatalmi viszony, szolidaritás

Absztrakt

Szakterületemben arra kerestem választ, hogy milyen nyelvhasználati változások érhetők tetten a magyar egészségügy területén alkalmazott megszólításokat illetően, mennyire tükröződnek a hatalmi viszonyok ezen a területen, milyen különbségek tapasztalhatók a nők és férfiak által és velük szemben használt megszólításoknál, továbbá az orvostanhallgatók kommunikációját érintő képzésben hogyan jelenik meg a megszólítás témaköre, mely iránymutatóként szolgálhat a jövőt illetően.

Bevezető

A társadalmi kommunikációs rendszer szociológiai koncepcióban írható le. Az emberi magatartás a társadalom előírásait követi, melyeket normáknak nevezünk. Ezek az elvárások megszabják, hogy miként szabad, kívánatos vagy kötelező viselkedni. A megszólítás is az elvárások közé tartozik, hiszen a kapcsolatteremtés egyik eszköze, ami megköveteli tőlünk, hogy a szabályokat követve használjuk őket.

A férfiak és nők megszólításának különbségeivel az alkalmazott nyelvtudomány egyik ága, a gender-nyelvészet foglalkozik, amely a férfiak és a nők eltérő nyelvhasználatát vizsgálja különböző nyelveken (Huszár 2009a). A két nem megszólítása különböző módon alakult, amit többek között, a nők magyarországi névhasználatára is megerősített.

Egy új társadalmi rendszer mindig magával hozza a régi nyelvhasználati szokások megszűnését is, átadva helyét egy újnak, amibe beletartoznak a megszólítási és üdvözlési formák is. A változás érzékenyen reagál a divatokra és az elvárásokra egyaránt. Az átalakulást erőszakos beavatkozással nehéz befolyásolni, felgyorsítani. Ezt bizonyítja, hogy a rendszerváltást követő hivatalos előírások a megszólításokat tekintve lassan vagy egyáltalán nem épültek be nyelvhasználatunkba.

Dolgozatomban ezeknek a változásoknak a jeleit, mértékét vizsgáltam az egészségügy területén. Köztudott, hogy ez a szakterület sok tekintetben erőteljesen ragaszkodik hagyományaihoz, ami nehezíti az új dolgok beépülését az egész rendszert illetően. Ez tapasztalható kommunikációs rendszerünkben is.

A vizsgálat bemutatása

A kutatásomhoz kérdőíves módszert választottam. A zárt végű kérdések között egyválasztós és többválasztós kérdéseket tettem fel, utóbbin belül mérték és skála jellegű kérdések is szerepeltek. Nyílt végű kérdéseket a válaszok indoklása esetében alkalmaztam. A kérdőíveket négy csoport részére állítottam össze: orvostanhallgatók, orvosok, egészségügyi szakdolgozók és betegek részére. A kutatásomhoz

felhasznált kérdőíveket a Google Űrlapok internetes szolgáltatás segítségével juttattam el az érintettekhez. Ismerőseim révén, a linkek továbbküldésével próbáltam megszólítani számomra ismeretlen embereket. A válaszadás önkéntes és anonim volt, a felmérés nem reprezentatív.

Hipotéziseim

A betegek az orvos–beteg kommunikáció során alárendelt pozíciót foglalnak el. Feltételezem, hogy a betegek különös figyelmet fordítanak arra, hogy az orvosokat a beosztásuknak megfelelően szólítsák. A gendernyelvészet kutatásai alapján tudjuk, hogy a nőket és a férfiakat nem tekintik egyenrangú félnek a kommunikáció során. Vélelmezem, hogy a nőket és férfiakat nem azonos szintű udvariassági formában szólítják meg az egészségügyben sem.

A nők alárendelt szerepét a társadalom számos területén már több tudományág igazolta. Úgy vélem, hogy a nők nagyobb arányban fogadják el szó nélkül, ha nem a nekik tetsző megszólítást alkalmazzák velük szemben, mint a férfiak.

Napjainkban egyre jellemzőbb kapcsolattartási forma a szolidaritás (tegezés) a különböző munkahelyeken. Feltételezem, hogy az egészségügyi hierarchia (hatalom) megőrzése érdekében az orvosok és szakdolgozók között a magázódási forma továbbra is őrzi dominanciáját.

Az orvos–beteg kommunikáció kutatásának eredményei szerint fontos a betegeknek, hogy a számukra legelfogadottabb módon szólítsák őket gyógyításuk során. Vélelmezem, hogy az orvostanhallgatók oktatásuk, gyakorlatuk során megfelelő felkészítésben részesülnek a betegek megszólítását illetően.

Módszer

A kérdőív kérdéseit úgy állítottam össze, hogy az adatközlők a másik három területen érintett személyekkel kapcsolatban válaszoljanak megszólítási szokásaikra, illetve arra, hogy őt hogyan szólítják. Kíváncsi voltam arra is, hogy melyek a válaszadók számára legelfogadottabb megszólítások, kéri-e, hogy az általa kedvelt megszólítást használják vele szemben, és mennyire figyel arra, hogy a kommunikációs partnerének tetsző megszólítást alkalmazzon. A kérdéseket nemek, korosztály és a situációban elfoglalt hierarchikus helyzet szerint részleteztem, majd az értékelésnél összevettem a válaszokat a felsorolt szempontok szerint.

Eredmény

Általánosan megállapítható, hogy a válaszadók többsége tisztában van az udvariassági szokásokkal, de vannak, akik tudatosan, vélt sérelmeik vagy saját elveik alapján megszegik azokat.

A válaszok többsége tükrözi az adatközlők életkorát, nemét és az egészségügyben elfoglalt szerepét is. Meglepően sok hátrány éri azokat, akik nem az elvárt megszólítást alkalmazzák az orvosokkal szemben, még akkor is, ha az egészségügyi szakdolgozót érint, vagyis az adott közösség tagja.

A kérdőíven két provokatív kérdést is feltettem. Az elsőnél arra voltam kíváncsi, hogy mennyire tartják jellemzőnek az egészségügyi dolgozók által használt lekezelő megszólítást a betegekkel szemben. A többség szerint ritka az ilyen, s egyben el is ítéli ezt a fajta megszólítási formát.

A második kérdésben a valóságnál magasabb pozíció szerinti megszólításról vártam véleményt. Ezt sem tartják jellemzőnek.

Az egészségügy szigorú hierarchián alapuló, viszonylag zárt közösség, mely nagyon erősen kötődik szokásaihoz, így a társadalmi változások lassan épülnek be ebbe a területbe. A négy csoport, amely érintett ebben a közösségben, különböző alárendeltségi viszonyban van egymással. A hierarchia csúcán az orvosok állnak, egy fokkal alattuk a szakdolgozók, majd őket követi a betegek csoportja. Az orvostanhallgatók egy köztes helyet foglalnak el. Ez a hierarchikus rendszer tükröződik a megszólítási

formákban is. Az orvosokat jellemzően beosztásuknak megfelelően illik megszólítani, amit a szakdolgozók meg is tesznek (a rendszer el is várja tőlük), és közvetíteni próbálnak a betegek felé, akik nem mindig hajlandók a szokásokat betartani. Ilyen esetekben előfordul, hogy az orvosok és a szakdolgozók változó mértékű verbális és nonverbális nyomást gyakorolnak rájuk, hogy az elvárt megszólítás használatát elérjék.

A dolgozókkal szemben állnak a betegek, akiket viszont az orvosok és a szakdolgozók bizonyos kereteken belül saját belátásuk szerint szólítanak, amit a gyógyulni vágyók, saját érdekükben, általában szó nélkül elfogadnak.

A hallgatók ugyan tanulmányaik folyamán részesülnek kommunikációs képzésben, de a megszólítással kapcsolatos stratégiák nem tartoznak a tananyagba. A legfontosabb szabály az, hogy ne tegeződjenek a beteggel, mert ha túl közeli kapcsolatba kerülnek egymással, az a terápiára negatív hatással lehet. A közelebbi kapcsolat esetén a beteg már kevésbé hajlja végre az előírt utasításokat. A távolságtartás a tekintély megőrzését is elősegíti.

Az egyetlen biztos pont az orvosok megszólítása lenne, ha a betegek betartanák azt, de jellemzően csak a főorvost, professzort szólítják beosztásuknak megfelelően. A többi megszólítás az egészségügy területén - hasonlóan a társadalmi változásokhoz - jelentős átalakuláson megy keresztül. Már nemcsak a nők esetében jelent meg a betegek utónéven történő szólítása, hanem a férfiakéban is. Az idősebbek neve mellett egyre kevesebbet használgják a néni, bácsi főneveket. Ez a változás a szakdolgozókat is elérte.

A szakdolgozókkal szembeni további módosulás, hogy egyre többen tegeződnék már az orvosokkal is. Nagyobb számban a doktornők és a női szakdolgozók között fordul elő a szolidaritás kifejezése, a férfiak között kevésbé. A magasabb beosztások esetében a tegezés előfordulása minimálisra csökken, a beosztás szerinti megszólítás még őrzi pozícióját. Ennél a pontnál nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a magasabb beosztású személyek általában az idősebb korosztályt képviselik.

A hipotézisek megválaszolása

A betegek különös figyelmet fordítanak arra, hogy az orvosokat a beosztásuknak megfelelően szólítsák. – Ez a feltételezésem nem teljesült. A válaszadó betegek egy része feltehetően nem rendelkezik azon ismeretekkel, melyek meghatározzák, hogyan szólítsuk az orvosokat a beosztásuknak megfelelően. Úgy vélem, amennyiben tudomása lenne róla, hogy egy-egy beosztás eléréséhez milyen mértékű tudományos munkát kell elvégezni, hány évig kell ezért tanulni, illetve a magasabb beosztás több tudást, felelősséget takar, valószínűsítem, hogy másként értékelné az öt gyógyító orvos beosztását. Természetesen, ami a véleményekből szintén leszűrhető, a nem mindig kellő tisztelettel történő kommunikáció ellen is tiltakoznak azzal, hogy figyelmen kívül hagyják a beosztás szerinti megszólítást.

A magázás még mindig dominál, bár egyes fiatalok nincsenek tisztában azzal, hogy nem elfogadott szabály ebben a situációban tegeződni.

A nőket és férfiakat nem azonos szintű udvariassági formában szólítják meg az egészségügyben sem. – Ez a feltevésem igazolódott. Napjainkban a megszólítások terén nincs kialakult, egységesen elfogadott udvarias forma, ezért használatuk változatos képet mutat. Amíg a férfiakat jellemzően családnév + úr megszólítás illeti meg, addig a nőket az utónevükön szólítják általában. Ez a jelenség az egészségügyben is megmutatkozik. A doktornőket, a női szakdolgozókat, a női betegeket többen szólítják utónevükön, mint a férfiakat. Ez annyira elfogadottá vált a nők számára, hogy a nők ezt a megszólítási formát szeretik a legjobban. A betegek és az egészségügyi dolgozók jellemzően magázódnak.

A nők nagyobb arányban fogadják el szó nélkül, ha nem a nekik tetsző megszólítást alkalmazzák velük szemben, mint a férfiak. – Ennél a feltételezésemnél egy újabb szempont is felmerült a vizsgálat

során. A betegek válaszait elemezve a nők valóban nagyobb arányban fogadják el szó nélkül a nekik nem tetsző megszólítást, mint a férfiak. A doktornők többsége szó nélkül elfogadja a nem tetsző megszólítást, a férfi orvosok közül csak minden ötödik. Tehát a feltételezésem igazolódott. Viszont nem hagyható figyelmen kívül, hogy a betegek elfogadják a nekik nem tetsző megszólítást, míg az orvosok és szakdolgozók utálnak az elvárt megszólításra. Ezt az arányt a kapott adatokból csak az orvosokra tudtam elemezni, mindkét nem azonos arányban jelölte be, miszerint utálnak az elvárt formára. Vagyis itt szerepet játszik a kommunikációban elfoglalt pozíció is, miszerint a magasabb pozícióban lévő nők is hasonló arányban utálnak az elvárt megszólításra, mint a férfiak a tőlük alacsonyabb pozíciójú személyekkel szemben.

Az orvosok és szakdolgozók között a magázódási forma a domináns. A férfi orvosok a férfi szakdolgozókkal közel fele arányban tegeződnek, ez az arány a professzori beosztásnál erőteljesen eltolódik a magázásódás felé. A női orvosok a női szakdolgozókkal közel kétharmad arányban tegeződnek, a professzori beosztásnál szintén minimálisra csökken ez az arány. Minél magasabb beosztásban dolgozik az orvos, úgy csökken a tegeződés száma a szakdolgozókkal. Tehát az állításom nem igazolódott.

A szigorló évküvet töltő orvostanhallgatók oktatásuk, gyakorlatuk során megfelelő felkészítésben részesülnek a betegek megszólítását illetően. – A betegek megszólítását a válaszadók többsége nagyon fontosnak tartja. A többség úgy nyilatkozik, hogy elegendőnek tartja az egyetemi felkészítést ezen a téren, bár a válaszokból első látszatra úgy tűnik, hogy az egyetem nem nyújt megfelelő felkészítést a hallgatók számára.

Összegzés

A normáknak csak egy része kollektív jellegű, a társadalom kisebb-nagyobb csoportjára különböző normák vonatkozhatnak. Dolgozatomban azt vizsgáltam, milyen megszólítási formák jellemzik a magyar egészségügyet.

A kommunikáció összetevőit a következők határozzák meg: a kommunikációs tartalom változói, a kód, a kommunikációs szituáció, a kontextus, a kommunikáló személyisége, a kommunikáció befogadója. Az emberi magatartás a társadalom előírásait követi, melyeket normáknak nevezünk. Ezek az elvárások megszabják, hogy miként szabad, kívánatos vagy kötelező viselkedni. A megszólítás a kommunikáció egyik eleme, mely a történelem során sokszor változott. Napjainkban a rendszerváltást követő változás folyamatában élünk, próbáljuk kialakítani az új szokásokat nyelvünkben is. Nem minden esetben sikerül zökkenőmentesen átvészelnünk azt az időszakot, amíg kialakul a társadalom által elfogadott új megszólítási rendszer. A hazai változásokra hatást gyakorol az is, hogy egyre könnyebben kerülünk kapcsolatba más országok szokásaival. Egyre többen és magasabb színvonalon beszélnek különböző idegen nyelvet, vállalnak munkát külföldön, vesznek rész ösztöndíjas képzéseken, melyek lehetővé teszik a hazaitól eltérő kultúrával történő találkozást. Ez szintén befolyásolhatja a nyelvhasználat módosulását.

A mai egészségügynek, ahogy a társadalmunknak, változások sorát kell megtapasztalnia. El kell ismerni, hogy a presztízsvesztésnek tűnő állapot elviselése személyfüggő. Vannak, akik könnyebben megszokják az új helyzetet, pozitív személyiségükkel, példamutatásukkal képesek ezt az állapotot a megfelelő mederben tartani, míg mások inkább szítják a tüzet. Ne felejtjük el, hogy minden kommunikációs helyzet függ az adó és a fogadó reakciójától.

Hárdi István (1985) szerint a megfelelő megszólítás pozitívabb kapcsolatot generálhat, előnyösebb reakciót válthat ki, tehát kedvezően hat az emberi kapcsolatokra. Vagyis a megszólítás nem lehet mechanikus, nincs minden helyzetben használható szabály.

IRODALOM

- Balázs G. 1994. Normaváltás napjaink megszólításformáiban (Az elvtárs/úr kapcsán). In: Kemény G., Kardos T. (szerk.) *A nyelvi norma érvényesülése napjaink nyelvhasználatában*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete.
- Buda B. 1986. *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Budapest: Animula Kiadó.
- Csabai K., Csörsz K., Szili K. 2009. *A gyógyító kapcsolat élménye kézikönyv + CD*. Budapest: Oriold & Társai Kiadó.
- Domonkosi Á. 2002. *Megszólítások és beszédpartnerre utaló elemek nyelvhasználatunkban*. Debrecen: DE Nyelvtudományi Intézet.
- Falus I., Ollé J. 2008. *Az empirikus kutatások gyakorlata. Az adatfeldolgozás és statisztikai elemzés*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Fülei-Szántó E. 1994. *A verbális érintés*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete
- Görög I. 1999. *Protokoll az életem*. Budapest: Athenaeum 2000 Kiadó.
- Gumperz G., J. 1975. A nyelvi közösségek típusai. In: Pap M., Szépe Gy. (szerk.) *Társadalom és nyelv*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Antonyina, G. 1981. *A társadalmi kapcsolatteremtés eszközei a mai magyar nyelvben*. Nyelvtudományi értekezések 106. sz. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Hárdi I., Vértés O. A. 1985. *Beszéd és mentálhigiéne*. Budapest: Pest Megyei KÖJÁL Egészségnevelési osztálya és a Pest Megyei Alkoholizmus Elleni Állami Bizottság.
- H. Barta L. 1999. *Harta*. Solymár: Komp Kft.
- Horányi Ö. 1999. A személyközi kommunikációról. In: Béres I., Horányi Ö. (szerk.) *Társadalmi kommunikáció*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Huszár Á. 2009a. *Bevezetés a gendernyelvészetbe*. Budapest: Tinta Kiadó.
- Huszár Á. 2009b. Női nyelv? Férfi nyelv? Gendernyelvészet Magyarországon. *Magyar Tudomány* 2009. évf. 3. szám. 276–286. [<http://www.matud.iif.hu/09mar/03.html> 2017.04.12.]
- Tóth Szergej 2016. Beszédelemzés, társas érintkezés. Társszerző: Vass László. In: Annus Gábor, Sulyok Hedvig, Tóth Szergej: *Írások az anyanyelvi készségfejlesztéshez*. Alkalmazott nyelvészeti mesterfűzetek. 9. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. 165–183.

TÓTH SZERGEJ

Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Szláv Intézet
tothszergej@lit.u-szeged.hu

A szegedi Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Oktatás – kutatás – mindennapok

Kulcsszavak: alkalmazott nyelvészet, nyelv- és beszédfejlesztés

Absztrakt

Az írás a Szegedi Tudományegyetem Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék történetét tartalmazza 1988-tól, létrehozásának és szervezésének előkészítése évétől 2017. december 1-ig.

Péntek János nyelvész, a kolozsvári Babeş-Bolyai Egyetem professzorának szavaival „Az alkalmazott nyelvészet azért alkalmazott, mert eredményeit alkalmazzák, azaz hasznosítják. Az alkalmazásban még szerepe van a nyelvésznek, a hasznosítás viszont többnyire másokra hárul. Ebből erednek a kételyeink, és abból is, hogy azok, akiknek ebben lehetne szerepük és felelősségük, többnyire ennél nagyobb hatásúnak vélik a pusztán szimbolikus diskurzust a nyelvről.”

A Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék által gondozott szakokon végzetek azok, akik az alkalmazott nyelvészet eredményeit remélhetőleg tudják alkalmazni is és munkájuk során hasznosítani is.

A tanszék a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar egyik legfiatalabb szervezeti egysége. A tanszékalapító *Lengyel Zsolt* professzor volt. Az első munkatársak: *Annus Gábor*, *Tóth Szergej* és *Zánthó Róbert*. Létrehozásának és szervezésének előkészítése 1988-ban kezdődött el, maga a tanszék pedig 1990-ben alakult meg, egyébiránt az ország főiskolái és egyetemei közül elsőként. Létrehozását az indokolta, hogy az akkor még önálló főiskolán megkezdődött a képzés a különböző nyelvszakokon. A nyelvtanárképzés kiszélesedett palettája, majd a gyógypedagógus-képzés beindítása szükségessé tette a nyelvtől független, de a nyelvtanári, majd a későbbiek során a gyógypedagógusi intelligenciához szervesen hozzátartozó, integráló feladatokat ellátó tantárgyak, stúdiumok oktatását, ennek legalkalmasabb keretét az alkalmazott és az elméleti nyelvészet kínálta.

2006-ban a tanszék az újonnan alapított Alkalmazott Humántudományi Intézet egyik egysége lett. Ezzel egy időben átvette a megszűnt Magyar Nyelvi Tanszék és az Olasz Nyelv és Irodalom Tanszék munkatársait, valamint a magyar tanár szakos hallgatókat.

A tanszék alapítója és első tanszékvezetője *Lengyel Zsolt* egyetemi tanár. Az ő érdeme volt, hogy a tanszék által gondozott kurzusok integrálódtak az akkoriban indított hat szemeszteres éves nyelvtanár szakos képzésekbe. Ugyancsak *Lengyel Zsolt* teremtette meg a tanszék akkori infrastruktúráját, valamint integrálta a tanszék munkatársait az alkalmazott nyelvészet szakmai közegébe. Tőle vette át az irányítást *Zánthó Róbert* főiskolai docens, aki 1994–1995 között vezette a tanszéket. 1995-től 2017-ig a tanszéket *Tóth Szergej* főiskolai tanár, a Moszkvai Társadalmi és Pedagógiai Főiskola tiszteletbeli professzora, 2006-tól az Alkalmazott Humántudományi Intézet vezetője irányította. A tanszék oktatói, óradóit és munkatársait lásd az 1. és 4. sz. mellékletben.

A tanszék oktatói aktívan részt vettek a főiskolai, ill. az egyetemi közéletben. *Lengyel Zsolt* főigazgató-helyettesi megbízást látott el (1981-84; 1987-91), a Főiskolai Tanács tagja, több főiskolai bizottság alapítója és vezetője, *Tóth Szergej* 2000-től 2017-ig ifjúsági és kommunikációs dékánhelyettes, az SZTE Szenátusának választott tagja (2014-2017), *Gaál Zsuzsa* 2012-2016 között az SZTE JGYPK Kari tanácsának választott képviselője. Oktatóink bizottsági elnökként, illetve tagként dolgoztak/nak a kar különböző állandó és ad hoc bizottságaiban, tisztséget látnak/tak el a szakszervezetben (*Gaál Zsuzsanna* FDSZ). Az oktatók tagjai a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének, annak vezetőségének (*Lengyel Zsolt* főtitkár, *Tóth Szergej* titkár, alelnök) és választmányának (*Gaál Zsuzsanna*, *Lengyel Zsolt*, *Nagy János*, *Sulyok Hedvig*, *Tóth Szergej*), a Magyar Nyelvtudományi Társaságnak (*Lengyel Zsolt*, *Nagy János*, *Sulyok Hedvig*, *Tóth Szergej*, *Vass László*), a Magyar Szemiotikai Társaságnak (*Tóth Szergej*), az MTA köztestületének (*Lengyel Zsolt*, *Nagy János*, *Tóth Szergej*).

Oktatás

A tanszéken végzett oktatási tevékenység több szakaszra tagolható. Az első szakasz az alapítástól 2006-ig datálható. Ebben a szakaszban a tanszék főként a gyakorlati alkalmazhatóság köré csoportosította az alkalmazott nyelvészeti és általánosan művelő kurzusait, és 2006-ig nagyrészt az idegen nyelv-szakos hallgatókat oktatta. Ezek a rész-, illetve határdiszciplinák széles és általános összefüggéseket tártak fel mind a nyelvi rendszerben, mind a nyelvhasználatban. A tanszék döntő szerepet töltött be a nyelvszakos hallgatók nyelvészeti stúdiumainak gondozásában és „szolgáltató jellegénél fogva” főleg a kreditrendszer bevezetése után teljesítette az alapításakor megfogalmazott céljait.

Az első szakaszban a nyelvtanár szakosok tanrendjének tantárgyai: *Általános nyelvészet* – bármely idegen nyelv tanulásakor szükséges nyelvészeti diszciplinákat és ismereteket közvetített; *Kontrasztív nyelvészet* – a nyelvek közötti hasonlóságok és különbözőségek feltárásának, az interlingvális vizsgálati módszereknek elemzése; *Pszicholingvisztika* – többek között a nyelvfeljődéssel, beszédprodukciónal és beszédértéssel, a gyermeknyelv sajátosságaival foglalkozó tantárgy; *Számítógépes nyelvészet* – mesterséges nyelvekkel (pl. SGML – Standard Generalized Markup Language), számítógéppel támogatott tartalomelemzéssel, a számítógép és a nyelv kapcsolatával foglalkozó tantárgy; *Szociolingvisztika* – a különféle szociokulturális kutatási témák etnometodológiai megközelítésű feldolgozását és tanítását tárgyalta.

A tanszéknek ebben az időszakban két kari szinten oktatott kurzusa: a *Nyelvművelés* és a *Bevezetés a nyelvészeti tudományokba*. A *Nyelvművelés* a nem magyar szakos pedagógusjelölteket készítette fel arra, hogy tudatosan részt vállalhassanak a tanulók anyanyelvi és kommunikációs nevelésében. A tantárgy elsősorban nem „tudományt”, hanem a mindennapi használatra szánt ismereteket kívánt átadni; a *Bevezetés a nyelvészeti tudományokba* ismertette a nyelvtudomány tárgyát, problémakörét, a nyelv szerepét, funkcióit, működését, kialakulását; az élő nyelv sajátosságait, a nyelv változatait, a főbb nyelvészeti gondolkodásmódokat, nyelvészeti iskolákat és irányzatokat.

A tanszéken 1998–1999 között elkészült az ország első nyelvészeti távoktatási programja. Ez tette lehetővé, hogy külföldről is bekapcsolódhattak hallgatók, akik sikeresen el is végezték a képzést.

A második szakasz *2006-tól 2017-ig tart*. A bolognai rendszer bevezetésével a tanszék lehetőséget kapott arra, hogy új mesterszakokat, ill. az alapképzésekhez kapcsolódó specializációkat, szakirányokat, ill. felsőfokú szakképzéseket akkreditáltasson és indíthasson. Az akkreditált szakok: *Alkalmazott nyelvész (bölcész) mesterszak* (4 szemeszter), szakfelelős: Nagy János, majd Tóth Szergej; *Nyelv- és beszédfejlesztő tanár mesterszak* (5 szemeszter), szakirány felelős: Tóth Szergej; *Alkalmazott nyelvészet specializáció* (4 szemeszter), szakirány felelős: Tóth Szergej; *Ügyvitel specializáció* (4 szemeszter), szakirány felelős: Tóth Szergej; *Titkárságvezető felsőfokú szakképzési szak* (4 szemeszter), szakirány

felelős: Tóth Szergej. Ebben az időben kapcsolódott be a tanszék nyelvészeti előadásaival a gyógypedagógus, valamint a rekreáció szakosok képzésébe.

Főbb szakjainkat a következőképpen jellemezhetjük. Az *alkalmazott nyelvész (bölcész) mesterszak* célja olyan szakemberek képzése, akik a megszerzett nyelvészeti és nyelvészeti kutatásmódszertani ismereteik segítségével előmozdítják a társadalmi szintű információáramlást, segítve ezzel az információhoz való jutáshoz fűződő jogot. Megfelelő felkészültséggel rendelkeznek tanulmányaik doktori képzés keretében történő folytatásához.

Az alkalmazott nyelvészeti szak képzési és kimeneti követelményeit az Emberi Erőforrások Minisztériuma a 18/2016. (VIII. 5.) rendeletében határozta meg. Kidolgozói Tóth Szergej, Navracsics Judit, Balázs Géza és Nagy János. Az elsajátítandó szakmai kompetenciák többek között a következők. Az Alkalmazott nyelvészeti szakon végzetteknek ismerniük kell a nyelv és a gondolkodás, a megismerés, illetve a nyelv és nyelvhasználat társadalmi kapcsolatának szerteágazó kérdéseit, a személyes, intézményi, társadalmi és kultúrák közötti kommunikáció sajátosságait, a nyelvi sokféleség, nyelvészeti elméletek és metodológiák sokféleségének általános és részdiszciplináris összefüggéseit. A végzettek képesek kell hogy legyenek az alap- és alkalmazott kutatások és elemzések végzésére az anya- és idegen nyelvi területeken, a szakterület tudományos életébe való bekapcsolódásra, konferenciákra való részvételre, prezentációkra és publikációs tevékenységre. E utóbbit hivatottak segíteni a hallgatói konferenciák, valamint az előadásaikat tartalmazó kötetek (vö.). Reményeink szerint az alkalmazott nyelvész (bölcész) mester szakos diplomával rendelkezők a megszerzett tudásukat a jelenkori társadalmi változások megértésére és társadalmi problémák megoldására is fel tudják használni.

A 2016-os KKK szerinti tantárgyak/ismeretkörök a következők: A nyelvészeti kutatások módszertana, a nyelvi agresszió, a nyelvleírás elmélete (fonetika, fonológia, grammatika, szintaxis), a nyelvtudás mérése, alkalmazott pszicholingvisztika és szociolingvisztika, antropológiai nyelvészet, anyanyelvi nevelés, az alkalmazott nyelvészet története, diskurzuselemzés, genderkommunikáció, hungarológiai ismeretek, kisebbségtudomány, kommunikációelmélet, kontaktusnyelvészet, kontrasztív nyelvészet, korpusznyelvészet, lexikológia, terminológia, médianyelvészet, nonverbális kommunikáció és jelnyelv, nyelvelsajátítás, nyelvhelyesség, helyesírás, nyelvpolitika, nyelvtipológia, pszicholingvisztika, számítógépes nyelvészet és szövegfeldolgozás, szemantika és pragmatika, szemiotika és szemiotikai szöveg-tan, szociolingvisztika, szöveg és film, szövegnyelvészet és –tipológia, többnyelvűség.

A *nyelv- és beszédfejlesztő tanár mesterszak* képzés célja az alapkivonaton vagy más felsőfokú végzettség keretében szerzett szakképzettségre, illetőleg ismeretekre alapozva a közoktatásban, a szakképzésben és a felnőttképzésben a kisgyermekkorától a felnőttkorig a beszéd- és anyanyelvi kommunikációs készségek fejlesztésével kapcsolatos területen az egyéni és csoportos fejlesztési, nevelési, oktatási, pedagógiai kutatási, tervezési és fejlesztési feladatokra, továbbá a tanulmányok doktori képzésben történő folytatására való felkészítés. A szakot 2005-ben indult, és sajnos 2015-ben volt indítható utoljára.

A szakterületi ismeretek a következők voltak: A beszédtervezési folyamat; a beszédmegértési folyamat; beszédképzés és beszédfejlesztés; hangzó nyelv: a beszéd; beszédpercepció; beszédzavarok; beszédviselkedés. A szakmódszertani ismeretek: A nyelv- és beszédtanítás elmélete; a nyelv- és beszédtanítás gyakorlata; nyelv- és beszédtanítási gyakorlatok.

A tanszék megalakulásától fogva tervezte egy olyan önálló tantárgy bevezetését, mely szintetizálná azokat az elemeket, melyekre a tanárképzés általános és speciális nyelvi komponensében szükség van. A 2013/14-es tanévtől kezdve került bevezetésre az *Anyanyelvi készségfejlesztés* című általánosan művelő kurzus. Bevezetésében, elfogadtatásában és a tematika kidolgozásában jelentős szerepet vállalt

Nagy János egyetemi tanár. A kurzus bevezetését megelőzte elemeinek, tartalmának, módszertanának folyamatos „tesztelése” és gyakorlatban való kipróbálása, mely elsősorban Sulyok Hedvig érdeme.

A jelen kötet szerzői a nyelv- és beszédfejlesztő szakterületen pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés hallgatói. A 2015/16-os tanévben indult továbbképzésnek a kurzusai a következők:

Tantárgy		szemeszter
A nevelésemélet új eredményei	Előadás	1.
Beszédtervezés	Szeminárium	1.
Bevezetés a logopédiába	Szeminárium	1.
Differenciáló pszichológia	Szeminárium	1.
Drámapedagógia	Gyakorlat	1.
Inkluzív nevelés	Előadás	1.
Pszicholingvisztika	Előadás	1.
Beszédképzés, beszédfejlesztés	Gyakorlat	2.
Diskurzuselemzés, konverzációanalízis	Szeminárium	2.
Gyakorlat az inkluzív nevelés tantárgyhoz kapcsolódóan	Gyakorlat	2.
Gyakorlati képzés, esetmegbeszélés	Gyakorlat	2.
Neurolingvisztika	Szeminárium	2.
Nonverbális kommunikáció	Szeminárium	2.
Szervezetfejlesztés	Előadás	2.
Tanügyigazgatás – vezetésemélet	Előadás	2.
Verbális agresszió	Szeminárium	2.
Vizsgálati eljárások, logopédiai gyakorlat	Gyakorlat	2.
Beszédviselkedés	Szeminárium	3.
Eredményértékelés	Gyakorlat	3.
Európai ismeretek	Előadás	3.
Gyakorlati képzés, hospitálás	Gyakorlat	3.
Gyermekvédelem	Gyakorlat	3.
Tanulási zavarok	Szeminárium	3.
A hangzó nyelv (fonetika, fonológia)	Gyakorlat	4.
Anyanyelvi készségfejlesztés	Gyakorlat	4.
Beszédpercepció	Szeminárium	4.
Drámamódszerek a kommunikációs tréningben	Gyakorlat	4.
Fejlesztő programok összeállítása	Gyakorlat	4.
Magyar Köztársaság közigazgatása	Előadás	4.
Minőségfejlesztés, minőségértékelés	Előadás	4.
Nyelvhelyesség	Gyakorlat	4.
Szakedolgozat	Konzultációs gyakorlat	4.

Kutatás, tudomány

Az, hogy a tanszék oktatói aktívan és sikeresen kapcsolódtak be a hazai és nemzetközi tudományos életbe köszönhető volt ez többek között a szakmai gyökereknek és mestereknek, így az alkalmazott nyelvészet területén *Papp Ferenc* akadémikusnak, a „hasznos nyelvészet” vonatkozásában *Szépe György* professzornak, a szemiotikai szövegtan tudományában *Petőfi S. Sándor* akadémikusnak, a szemiotika területén *Voigt Vilmos* egyetemi tanárnak, akik témavezetőként, lektorként és barátként segítettek *Lengyel Zsoltot*, *Vass Lászlót*, *Tóth Szergejt*, előadóként, tanárként pedig a tanszékét.

A tanszék első tudománypolitikai sikerét jelezte, hogy a Magyar Tudományos Akadémia Alkalmazott Nyelvészeti Bizottsága megbízásából házigazdája lehetett 1992-ben az – országos és nemzetközi részvétellel – megtartott *II. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferenciának*, melynek szervezője *Lengyel Zsolt* tanszékvezető volt. 2013-ban *Nagy János* szervezte meg a *Weöres-konferenciát*. A Magyar Tudományos Akadémia Szegedi Akadémiai Bizottság Nyelv- és Irodalomtudományi Szakbizottságának társrendezésében 2004-ben került megrendezésre a tanszéken *A hatalom interdiszciplináris megközelítésben* című konferencia. Ennek szerves folytatásaként, már a *Jel-Kép-Tér Munkacsoport* rendezte meg 2015-ben a *Hatalom jelei, képei és terei*, majd 2017-ben az *Állati jelek, képek és terek* zoosemiotikai interdiszciplináris konferenciát (szervezői *Szirmai Éva*, *Tóth Szergej* és *Újvári Edit*).

A *Szabadegyetem*, Szeged sorozatban előadást tartott *Nagy János* (2008-ban: *Weöres Sándor* nyelvi műhelyében, 2013-ban: „Meghalok születni”. *Weöres Sándor* 100. születésnapjára) és *Tóth Szergej* (2008-ban: *A nyelv mint hatalmi eszköz - meggyőzés és manipulálás Dantétól Orwellig*).

A tanszéken az *Alkalmazott nyelvészeti előadások* sorozat keretén belül országos és nemzetközi hírű kutatók és előadók tartottak előadásokat (lásd. 3. számú mellékletet).

A tanszék további szakmai súlyát bizonyítja, hogy sikeresen pályázott a szakmai kongresszusok megrendezésére 2001-ben (*XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. "Nyelvek és kultúrák találkozása"*) és 2012-ben is (*XXII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. "Társadalmi változások – nyelvi változások. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a Kárpát-medencében"*).

A tanszék oktatóinak gondozásában 1994-től 40 kiadvány, jegyzet, tankönyv és monográfia jelent meg. A tanszék munkatársaihoz több periodika szerkesztése is kötődik: *Nyelvészeti Füzetek*; *Nyelvészeti Füzetek Szótársorozata*, *Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfüzetek* (a sorozatok egyes köteteit lásd az 5. számú mellékletben). A tanszék tanárai kezdettől fogva tág értelemben közelítették meg az alkalmazott nyelvészet tárgyát, célját, módszereit és diszciplináris környezetét. Ezzel a szemléletmóddal rugalmasan alkalmazkodtak az oktatás és kutatás aktuális elvárásaihoz, illetőleg illeszkedtek a nyelvészeti szakképzés adott rendszeréhez és kurzusaihoz. Ilyen motivációk eredménye többek közt a *Nyelvészeti Füzetek* és a *Fasciculi Linguistici Series Lexicographica* eddig megjelent tizenhat kötete, amelyek azzal a céllal jöttek létre, hogy előmozdítsák a különböző nyelvészeti diszciplinák és határtudományaik felsőfokú oktatását intézményesített keretben a hallgatók bármely rétegének. E kiadványok általános jellegük vagy tematikai változatosságuk következtében rendszerint segédanyagként funkcionáltak és támogatták, segítették a iktatási/tanulási folyamatokat.

Az *Alkalmazott nyelvészet* bölcsész és a hozzá kapcsolódó *Nyelv- és beszédfeljesztő tanár* szak bevezetésével azonban új helyzet alakult ki. Új igényként fogalmazódott meg egy olyan kiadványsorozat létrehozása, amely a 2008-ban akkreditált két mesterszak képzési tervét, formálódó kurzuskínálatát differenciált, tematikusan szervezett anyagokkal látja el, s így közvetlenül szolgálhatja az oktatási folyamatokat, a hallgatók felkészülését. Az így életre hívott *Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfüzetek* (sorozatszerkesztői: 2010-től 2011-ig *Vass László*, 2011-től: *Tóth Szergej* és *Vass László*) segítették a hallgatói szakmai felkészülést. Kötetei szakirányok, tantárgycsoportok és kurzusok anyagáról nyújtanak átfogó

képet, tájékoztatják, motiválják, orientálják a diákokat, az adott tematika teljes körű feldolgozását azonban nem tarthatták feladatuknak. A sorozatnak 2017-ig 9 kötete jelent meg.

A megjelent kiadványokról több elismerő hangú recenzió jelent meg különböző szaklapokban (*Alkalmazott Nyelvtudomány, Embevevelés, Édes Anyanyelvünk, Magyar Nyelv, Modern Nyelvoktatás, Magyar Tudomány, Szemiotikai Szövegatan* stb., lásd erről bővebben az MTMT-adatbázist), másrészt helyi jellegű lapokban (pl. *Délmagyarország, Program, Szegedi Egyetem, Veszprémi Napló* stb.).

A tanszék jelenlegi és volt munkatársai között több rangos folyóirat (*Belvedere, Aetas, Rubicon, Szemiotikai Szövegatan*) alapítója és szerkesztője is megtalálható (Annus Gábor, Tóth Szergej, Vass László).

A tanszék fennállása óta oktatóink rendszeresen képviselték magukat különböző szakmai konferenciákon, illetve ösztöndíjakkal támogatott tanulmányutakat nyertek a szakma elitjét jelentő Genfi Egyetem Általános Nyelvészeti Tanszékére (Nagy János), az Orosz Tudományos Akadémia Informatikai Intézetébe, a Moszkvai Állami Egyetemre, a Moszkva Nyelvészeti Egyetemre (Tóth Szergej), Lengyel Zsolt az 1991/92 tanévben az USA IREX ösztöndíját (6 hónap) nyert, Finnországban 1983 (3 hónap) és Romániában a Bukaresti Egyetemen vendégoktató volt a 1985/86-as tanévben stb.

A 2000-es évektől kezdve az ERASMUS mobilitási program keretében oktatóink több külföldi egyetemen tartottak előadásokat, szemináriumokat (pl. *Belgiumban* a Monsi/Bergeni Egyetemen, *Bulgáriában* a Cirill és Metód Egyetemen és a Plovdivi Egyetemen, *Észtországban* a Tartui Egyetemen, *Franciaországban*, az INALCO-n, a Sorbonne-on, a Strasbourgi Egyetemen, *Oroszországban* a Lomonoszov Egyetemen, a Moszkvai Nyelvészeti Egyetemen, a Szentpétervári Állami Egyetemen, a Szentpétervári Európai Egyetemen, a Moszkvai Társadalmi és Pedagógiai Főiskolán (dr. Tóth Szergej); *Romániában* a Partiumi Keresztény Egyetemen (Tóth Szergej); *Szlovákiában* a Konstantin Filozófus Egyetemen (Gaál Zsuzsanna, Annus Gábor, Tóth Szergej); *Olaszországban* az Urbinoi Egyetemen (Sulyok Hedvig); a Babeş–Bolyai Tudományegyetemen (Gaál Zsuzsanna, Klippel Rita, Nagy János, Tóth Szergej) stb.

Nagy János professzornak élő kapcsolata van az általános és középiskolai magyartanítással, rendszeresen dolgozik anyanyelvi rendezvényeken (Kazinczy-, Édes anyanyelvünk-, Nyelvünkben élünk-, Simonyi Zsigmond-verseny). A Kárpát-medencei Implom József Középiskolai Helyesírási Verseny titkára 1988-tól, zsűrielnöke 2006-tól.

A tanszék oktatói közül többen rangos díjak birtokosai, így *Annus Gábor* a Szeged kultúrájáért adományozott Kölcsey-érem tulajdonosa (2017), *Nagy Jánost* 1996-ban a Magyar Felsőoktatásért Emlékplakettel, 2009-ben Lőrincze Lajos-díjjal, 2016-ban Pro Educatione-díjjal tüntették ki. *Lengyel Zsolt* és *Tóth Szergej* Brassai Sámuel-díjas (2003, ill. 2014), Soros, valamint Széchenyi István ösztöndíjas: *Tóth Szergej*.



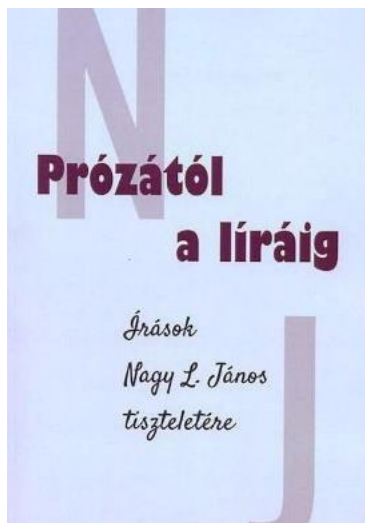
Nyelvészeti kiadványok: *Nyelvészeti Füzetek* (1–14. kötet), *Nyelvészeti Füzetek szótársorozata* (1–3. kötet), *Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfüzetek* (1–9. kötet), kiadó: Generalia, valamint a Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó



Kutatócsoportokhoz kötődő kiadványok. Jel-Kép-Tér sorozat (1–2. kötet). Sorozatszerkesztők: Szirmai Éva, Tóth Szergej, Újvári Edit. Kiadó: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó (a kiadó vezetője: Annus Gábor). Újvári Edit: „Jel-hagyni”. *Vizuális alkotások és rítusok szemiotikai elemzése*; Szirmai Éva, Tóth Szergej, Újvári Edit (szerk.): *A hatalom jelei, képei és terei*. A borítókat tervezte: Annus Gábor.

1995 áprilisában az Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék keretében alakult meg az *Új demokráciák és a humán kommunikáció* nevű kutatócsoport, mely bekapcsolódott a CEU támogatta *Language in a Post-totalitarian Society* című nemzetközi projektbe (Annus Gábor, Basch Éva, Tóth Szergej, Vass László és Zánthó Róbert). 2015-ben alakult meg a *Jel-Kép-Tér Munkacsoport*, mely azt a célt tűzte ki, hogy publikációiban helyet ad a kortárs szemiotikai elméleti irodalomnak, átfogó elemzéseknek, interdiszciplináris megközelítéseknek. Egyik alapítója: Tóth Szergej.

A kutatócsoportról írta Voigt Vilmos professzor, a Magyar Szemiotikai Társaság elnöke a következőket: „Gondolom, nem csak én vagyok megint csak a legeslegbüszkébb a szegedi szemiotikai kör újraéledésére. [...] Most a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karán Jel-Kép-Tér a programjuk és kiadványaik megnevezése. Nemzetközileg is egyedülálló módon a hatalom jelvilágával foglalkoznak, főként szovjet adatok és posztsovjet módszerek összekapcsolásával. Merő szerénységből az ábécé végére rejtették magukat: Szirmai Éva, Tóth Szergej, Újvári Edit” (Szemiotikai tájékoztató: 25 éves a Magyar Szemiotikai Társaság, 2016.11.15.).



A tanszék munkatársait köszöntő kötetek. Az SZTE Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, ill. a Veszprémi Egyetemi Kiadó könyvei. Navracsics J., Tóth Sz. (szerk.): *Nyelvészet és interdiszciplinaritás I-II.* Köszöntőkönyv Lengyel Zsolt 60. születésnapjára; Tóth Sz. – Rozgonyiné M. E. (szerk.): *Prózától a líráig. Írások Nagy L. János tiszteletére*; Gaál Zs., Klippel R., Tóth E.: *Nyelvészet, művészet, hatalom. Írások Tóth Szergej tiszteletére.* A borítókat tervezte: Szegi Amondo (1) és Annus Gábor (2-3.)

A tanszék főbb kutatási témái a következők: szociokulturális témák etnometodológiai megközelítésű feldolgozása. A hatalom és nyelv összefüggései; számítógépes nyelvészet és hálózat kutatás; az adverbialisok rendszere a magyar mondat szerkezetekben; a mediális szerkezetek, lexikográfia, lexikológia. Interdiszciplináris metodológiai apparátussal lingvisztikailag megragadható társadalmi folyamatok feltárása, valamint a szemiotika és a városi tünettan. A tanszék maximálisan kihasználta azt, hogy első

között volt lehetősége bekapcsolódni az világhálóba. 1996 januárjától önálló nyelvészeti jellegű szolgáltatást nyújtott a weben keresztül (bibliográfiák közlése, nyelvészeti jellegű kiadványok számítógépes hozzáférhetőségének biztosítása, nyelvészeti jellegű térképadatbázis, nyelvészportrék, az ország első nyelvészeti távoktatási programja, nyelvészeti fogalomtár stb.). 1996–1999 között a tanszék egy olyan Alkalmazott nyelvészeti adatbázist hozott létre, amely bekerült a Nemzeti Elektronikus Könyvtár anyagai közé (akkori főiskolánk vonatkozásában egyedülként). A valamikori főiskola Nyelvtanárképző Intézetén belül az Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék szerkesztésében jelent meg éveken keresztül on-line formában az *Édes Anyanyelvünk* című folyóirat. A magyar és alkalmazott nyelvészeti tanszék infrastruktúrája (kubatúrája, technikai felszereltsége, könyvtára) teljes mértékben biztosítja a magas színvonalú oktatáshoz és kutatáshoz a feltételeket. Az intézeti könyvtár részeként (kb. 40 000 kötet) a tanszéki könyvtár magában foglalja Petőfi S. János és Benkes Zsuzsa adományozott szakkönyveit is. Az intézeti könyvtár létrehozásában elvülhetetlen érdemeket szereztek: Albert Sándor, Fenyvesi István, Földes Csaba, Lengyel Zsolt, Olajos Terézia, Paál József és Pordány László.

Hallgatók

A tanszéken folyamatosan 1994 óta működik az Alkalmazott Nyelvészeti Diákkör. Tanítványaink folyamatos utánpótlást biztosítottak az egykori JATE általános nyelvészeti szak számára. A tanszékismertetés írásának időpontjában a legutóbbi hallgatói eredmény 2017-ben: az 13. OTDK Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógia és Könyvtártudományi Szekcióban országos első helyezett lett *Szabó Nóra*, nyelv- és beszédfelkészítő tanár szakos hallgató. Témavezetője Gaál Zsuzsanna. A tanszék a Magyar Nyelvi Tanszék megszűnése után jogutódja lett a kari szintű Kazinczyról elnevezett *Szép magyar beszéd verseny* megrendezésének. A hallgatói statisztikát lásd a 2. számú mellékletben.



Hallgatói kötetek: Alkalmazott nyelvészeti tanulmányok 1–3. SZTE JGYF Kiadó. Klippel R. – Tóth E. (szerk.) 2014: *Nyelvész hallgatók, beszélő nyelvészek*. Klippel R. – Sulyok H. – Tóth E. (szerk.) 2015: *Nyelvek, kódok, hallgatók. Alkalmazott nyelvészeti tanulmányok*. Klippel R. – Tóth E. (szerk.) 2017: *Találkozások*.

A hallgatók számára rendezett konferenciák fontos eseményei a tanszék életének. A Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék 2012-ben rendezte meg az *Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékek Országos Találkozóját* a XXII. MANYE Kongresszus keretein belül. A konferencián képviseltették magukat a szegedi hallgatók mellett a Miskolci Egyetem és az ELTE nyelvész hallgatói is. Az előadókat zsűri értékelte és látta el tanácsokkal, ebben Navracsics Judit, a Pannon Egyetem Magyar és Alkalmazott Nyelvtudományi Intézet igazgatója, Ladányi Mária, az ELTE Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék vezetője mellett

karunk oktatói, Sulyok Hedvig és Herbszt Mária, a kar Tanító- és Óvóképző Intézetének vezetője segítettek.

2013-ben indult el a Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék önálló kezdeményezése, a *Találkozások* konferencia, melyet a következő években: 2014-ben a II. Találkozások, majd 2015-ben a III. Találkozások konferencia követett. Az eseményen számos hallgató vett részt nemcsak a szegedi nyelvészeti tanszékekről, hanem az ország számos különböző, sőt határon túli tanszékeiről is. Így jelen voltak az ELTE, a Miskolci Egyetem, a Pannon Egyetem, Babeş–Bolyai Tudományegyetem, a Debreceni Egyetem és a Pázmány Péter Katolikus Egyetem nyelvész szakos alapképzésben, mesterképzésben és doktori képzésben részt vevő hallgatói is. Ezekben a konferenciákon zsűri értékelt az előadásokat, körünkben üdvözölhettük a kar és a tanszék oktatói mellett Benkes Zsuzsannát, Kálmán Lászlót, Kiss Gábort, Navracsics Juditot, Ladányi Máriát, Szöllősy-Sebestyén Andrást és a tanszékalapító Lengyel Zsoltot is. A hallgatói konferenciák megrendezése igen sikeresnek bizonyultak, két szempontból is. Egyrészt hozzájárultak a szakmai témák, ötletek egyre önállóbb kidolgozásához és előadásához; másrészt teret adtak a hallgatói kutatások lehetőségeinek felmutatásához: több alkalommal a tanszék hallgatói bizonyultak a legjobbaknak (például Veszprémben, 2014-ben *Tóth Margit*, Szegeden 2015-ben Pityerák Edit, Acél Petra).

A kötelező tanítási órákon kívül a hallgatókkal végzett tevékenységben kiemelendők az évente megszervezett tanulmányutak: 2010-ben a Wesley János Többcélú Intézménybe (Abaújkér, Magyarország) 2011-ben az Újszentesi Általános Iskolába (Újszentes, Románia), 2012-ben a Kókai Imre Általános Iskolába (Temerin, Szerbia), 2013-ban a Gandhi Közalapítványi Gimnáziumba és Kollégiumba (Pécs, Magyarország), 2014-ben a Selye János Gimnáziumba (Révkomárom, Szlovákia), 2015-ben az Ady Endre Líceumba (Nagyvárad, Románia). A hallgatói gyakorlat helyszíne (a nyelv- és beszédfejlesztés területén) a Senteleky Kornél Magyar Művelődési Egyesület segítségével a szerbiai Szivac. A hallgatói szakmai gyakorlathoz kapcsolódott az „Utazás a nyelv körül” – Tehetség gondozó program, melynek koordinátora Gaál Zsuzsanna volt.



A szíváci tehetség gondozó program örömteli jelenetei (Szerbia).

Mindennapok

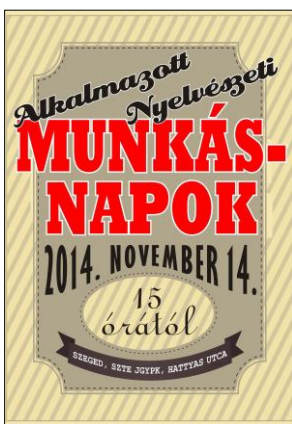
2013 tavaszán indult el a Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék könyvklubja, a Szabad könyvklub. A szervezők, Gaál Zsuzsanna, Klippel Rita és Tóth Eszter havonta egy alkalommal rendezték meg a mindenki számára nyilvános eseményt a Hattyas sori olvasóteremben. A könyvklubhoz mindig készült egy plakát, melyen a legközelebbi időpont és az aktuális olvasmányra reflektáló belépő szerepel. Olvasmányaink között a klasszikusok (Krúdy Gyula, Rejtő Jenő, Mihail Bulgakov) mellett napjaink népszerű írói (Joanne Harris, Szilasi László, Michel Houellebecq) is szerepeltek. „2013-ban a tanszéki napokon az alkalmazott nyelvészethez kötődő hallgatók huszonnégy órán át olvassák fel Ottlik Géza *Iskola a határon* című regényét, és 64 hallgató vállalkozott arra is, hogy a regény 64 fejezetét kézírással papírra vesse. A digitális kori felolvasás és kódexmásolás önmagában egy sor kulturális utalást nyit meg, hiszen a hallgatók nemcsak az esemény kommunikációs terveként foglalkoznak Ottlik regényével, hanem azért, mert a regény maga sok időszzerű jelentést hordoz.” — írta Panek Sándor (DM, 2013.04.12.).



A Szabad Könyvklub néhány plakátja: Jonas Jonasson, Rejtő Jenő és Mihail Bulgakov (tervezte: Tóth Eszter)

Alkalmazott nyelvészeti munkásnapok: hallgatói szakestek

Minden tanév első szemeszterében az újonnan belépő hallgatókat tanszéki szakest keretében köszöntik és avatják a felsőbb éves hallgatók és a tanszék munkatársai. A szakestet megelőzően a tanszéki oktatók és a meghívott előadók tematikus konferenciát tartanak a hallgatóknak a hozzájuk közel álló, de a tananyaghoz szorosan nem kötődő témákról.



Szakesti plakátok (tervezte: Fodor Katalin)

MELLÉKLETEK

1. sz. melléklet

A tanszék munkatársai és oktatói

Oktatók: *Annus Gábor* főiskolai tanársegéd, *Basch Éva* adjunktus, *Csúri Péter* tanársegéd, *Erdei Tamás* tanársegéd, *Gaál Judit* főiskolai tanársegéd, *Gaál Zsuzsanna* adjunktus (jelenleg mesteroktató), *Juhász Valéria* főiskolai docens, *Klippel Rita* tanársegéd, doktorjelölt, *Lengyel Zsolt* egyetemi tanár, *Nagy L. János* egyetemi tanár, *Sulyok Hedvig* egyetemi docens, *Szolga Emese* tanársegéd, *Tóth Szergej* főiskolai tanár, *Vass László* főiskolai docens, *Zánthó Róbert* (†2000) főiskolai docens.

Tanszéki adminisztrátorok: *Ványainé Szelesi Zsuzsanna, Nádudvari Katalin, Radics Georgina, Erdei Tamás, Demeter Dóra, Heraszika Viktória.* Könyvtáros: *Sebe György és Tóth János*

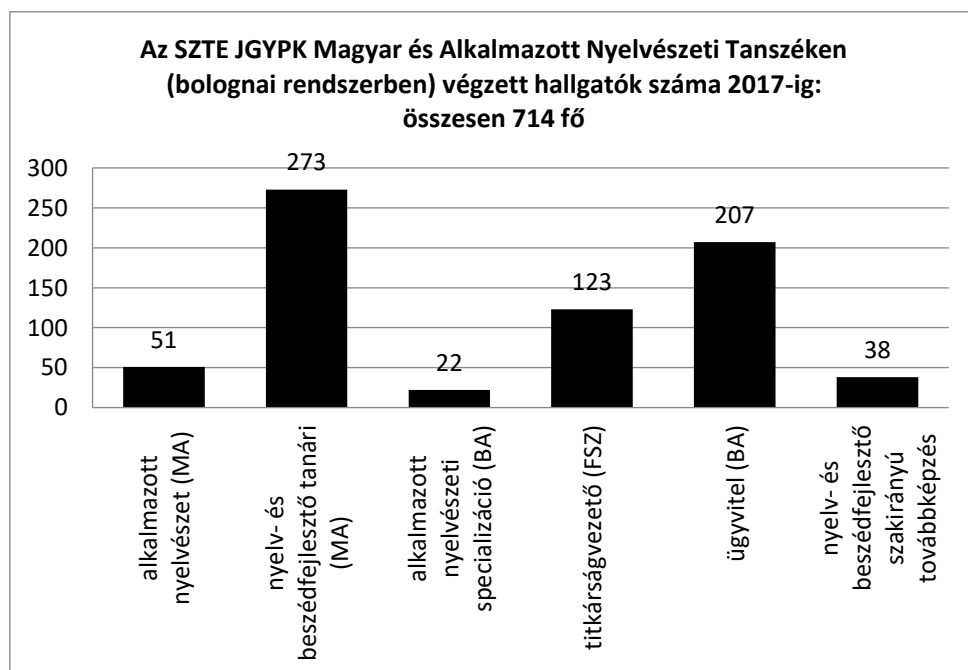
A tanszék óraadóí

Főleg a mesterképzésben és a szakirányú továbbképzésben felkért oktatók a kar intézeteiből, társtan-székeiről, irodáiból (Tanító és Óvóképző Intézet, Gyógypedagógus-képző Intézet, Alkalmazott Társada-lomismereti és Kisebbségpolitikai Intézet, Felnőttképzési Intézet, Szakképzési, Távoktatási és Tovább-képzési Központ, Kommunikációs Iroda), a gyakorló iskolából, az egyetem más karáról (Bölcsészettu-dományi Kar), ill. más felsőoktatási és egyéb tudományos intézményekből (Debreceni Egyetem, MTA Nyelvtudományi Intézet):

Annusné Nagy Rózsa, Bácsi János, Bácskai Mihály, Bánréti Zoltán, Benedek Csaba, Burján Monika, Csallner András Erik, Cseh Attila, Csúri Péter, Dékányné Szénási Éva, Démuth Ágnes, Döbör Ágota, Fáyiné Dombi Alice, Galgóczi László, Hegyi Ágnes, Herbszt Mária, Hődör László, Juhász Valéria, Kiss Gábor Ferenc, Krizbai Imréné, Madarász Klára, Magyar Adél Márta, Mártonné Ivaskó Livia, Molnár-Tóth Alinka, Mózes Dorottya Katalin, Olasz Lajos, Porkolábné Papp Zsuzsanna, Rozgonyiné Molnár Emma, Sággy Miklós, Simó Katalin, Szabó Ferenc, Szabó Klára, Szajbély Mihály, Szarvas Júlia Judit, Szirmai Éva, Szolga Emese, Thékesné Németh Anikó, Tóth Eszter, Tóth-Kocsis Csilla, Vass Imre, Vörös Krisztina, Zsigriné Sejtes Györgyi.

2. sz. melléklet: Hallgatói statisztika (2009-től).

A bolognai rendszerű képzés bevezetése óta a tanszékhez tartozó szakokon mindösszesen – a 2016/17-es tanévvel bezárólag – 714 hallgató vehette át diplomáját (a statisztikát összeállította: Erdei Tamás tanársegéd).



3. sz. melléklet: A tanszéken az Alkalmazott nyelvészeti előadások sorozat keretén belül előadást, könyvismertetést tartott országos és nemzetközi hírű kutatók és előadók.

Albert Sándor egyetemi tanár (Szegedi Tudományegyetem, fordítástudomány); *Apraszjan Ju. D.* akadémikus, a nyelvészeti strukturalizmus egyik megalapítója (Moszkva, Tudományos Akadémia); *Avelicsev A. K.* egyetemi tanár, Belgium, Monsi Egyetem (identitás és szemiotika); *Balázs Géza* egyetemi tanár (ELTE, antropológiai nyelvészet), *Benkes Zsuzsanna* (Budapest, szemiotikai szövegtan), *Bauko János* egyetemi docens (Szlovákia, Konstantin Filozófus Egyetem, névtan); *Földes Csaba* egyetemi tanár (Veszprémi Egyetem, ill. Erfurti Egyetem Bölcsészettudományi Kar, nyelvpolitika), *Fóris Ágota* egyetemi tanár (Károli Gáspár Református Egyetem, terminológia); *Galgóczi László* egyetemi tanár (SZTE, interdiszciplináris nyelvészet); *Geraszimova D. V.* egyetemi tanár (Moszkva, Tudományos Akadémia, finnugor nyelvészet), *Hunyadi László* egyetemi tanár (Debreceni Egyetem, számítógépes nyelvészet); *Kálmán László* tudományos főmunkatárs (MTA Nyelvtudományi Intézet, általános nyelvészet); *Kapraly Mihály* főiskolai tanár (Nyíregyházi Főiskola, ruszin nyelv); *Kenesei István* egyetemi tanár (SZTE, általános nyelvészet); *Kis Tamás* egyetemi docens (Debreceni Tudományegyetem, szlengkutatás), *Kiss Gábor*, a Tinta Könyvkiadó igazgatója (lexika), *Kocsis Mihály* egyetemi tanár (SZTE, egyházi szláv kéziratok); *Kovács László* (Szombathely, hálózatkutatás), *Lengyel Zsolt* (Pannon Egyetem, pszicholingvisztika), *Magyar Sára* intézetigazgató (Partiumi Keresztény Egyetem, szemiotika); *Menyhárt József* adjunktus (Szlovákia, Konstantin Filozófus Egyetem); *Navracsics Judit* (Pannon Egyetem, többnyelvűség); *Petőfi S. János* akadémikus (szemiotikai szövegtan), *Seljakin M. A.* egyetemi tanár (Tallinni Egyetem, aspektuskutatás); *Voigt Vilmos* professzor emeritus (ELTE, szemiotika), *Újvári Edit* egyetemi docens (JGYPK, szemiotika), *Zolotova G. A.* egyetemi tanár (Odesszai Egyetem, funkcionális grammatika).

4. sz. melléklet: A tanszék volt oktatói, munkatársai és óraadói a kézirat lezárásának időpontjában.

A kézirat lezárásának időpontjában a tanszék történetének is lezárult egy szakasza. A volt tanszéki oktatók és óraadók közül *Annus Gábor* 2017-ig a kar Kommunikációs Irodájának vezetője, az SZTE Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó igazgatója, jelenleg a Koala oktatási program informatikusa, a Pannon Egyetem óraadója, a Tiszatáj irodalmi folyóirat szerkesztője; *Annusné Nagy Rózsa* a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája, Napközi Otthonos Óvodája (továbbiakban gyakorló iskola) tanára; *Bácsi János* a gyakorló iskola igazgatója, szakvezető tanár; *Bánréti Zoltán* a Nyelvtudományi Intézet munkatársa; *Csallner András Erik* az SZTE JGYPK (továbbiakban a kar) Alkalmazott Természettudományi Intézet Informatika Alkalmazásai Tanszékének tanára; *Csúri Péter*, a Szatymazi Takarékszövetkezet munkatársa, a *Galgóczi László* egyetemi tanár nyugdíjas; *Hegyi Ágnes* klinikai nyelvész, nyugdíjas; *Herbst Mária* 2016-ig a Tanító- és Óvóképző Intézet vezetője, nyugdíjas; *Klippel Rita* tanársegéd, doktorjelölt a Budapesti Körösi Csoma Sándor Két Tanítási Nyelvű Baptista Gimnázium tanára); *Lengyel Zsolt* professor emeritus, alapító tanszékvezető 1990–1994 között, majd a Veszprémi Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének a vezetője, a JPTE Nyelvtudományi Tanszékének egyetemi tanára, jelenleg a Pannon Egyetem professor emeritusa és a Leideni Egyetem nyugalmazott professzora; *Mózes Dorottya Katalin* doktorjelölt a Debreceni Egyetem oktatója, *Nagy L. János* professor emeritus, a kar Tanító- és Óvóképző Intézet óraadója, Implom József-díj kuratóriumának titkára; *Sághy Miklós* a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar (továbbiakban SZTE BTK) habilitált egyetemi docense; *Simó Katalin* grafikus a IKON stúdió munkatársa, *Szabély Mihály*, az SZTE BTK dékánja (2013–2017), habilitált egyetemi tanár, *Szirmai Éva* a Felnőttképzési Intézet főiskolai docense, *Szolga Emese* pszichológus; *Tóth Eszter* doktorjelölt 2017-ig az SZTE JGYPK Kommunikációs Iroda munkatára, a Módszertani Közlemények szerkesztőségi titkára; *Tóth János* az SZTE Klebelsberg

Kunó Egyetemi Könyvtár munkatársa; *Tóth Szergej* főiskolai tanár, a Moszkvai Társadalmi és Pedagógiai Főiskola tiszteletbeli professzora, 2006-tól az Alkalmazott Humántudományi Intézet, 1995-2017 között a Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti tanszék vezetője, az SZTE BTK Szlavisztikai Intézetének tanára; *Tóth-Kocsis Csilla* a gyakorló iskola igazgatóhelyettese, szakvezető tanár, *Vass László* CSc főiskolai docens nyugdíjas; *Vörös Krisztina* jeltolmács, *Zánthó Róbert* (†2000) főiskolai docens (tanszékvezető 1994–1995 között, később a kar Angol Nyelv és Irodalom Tanszékének vezetője; *Zsigriné Sejtes Györgyi* a gyakorló iskola igazgatóhelyettese, szakvezető tanár.

5. sz. melléklet. A sorozatok kötetei

A **Nyelvészeti Füzetek** sorozat megjelent kötetei: Zánthó Róbert: *Generalia* (1994), Gál Béla – Zalka Zsolt: *A nagycsoportszöveg – a mikrokozmosz egy megértési modellje* (1994), Tóth Szergej – Vass László: *Pápuáktól a Pioneerig* (1994. 2. javított kiadás: 1997), Vass László – Boldizsár Klára: *Vallásos szövegek szemiotikai textológiai megközelítése* (1995), Tóth Szergej – Vass László (szerk.): *A nyelvtanár-továbbképzés egy lehetséges modellje* (1996), Meriggi Simone (szerk.): *Annuario 2007* (2007), Simó Katalin – Vass László: *Látvány és látomás. József Attila-versek és illusztrációk megközelítése* (2008), Németh Anikó: *Az ideális és hatékony idegen nyelvi kommunikátor* (2009), Juhász Valéria, Kegyesné Szekeres Erika (szerk.): *Társadalmi nem és nyelvhasználat I-III.* (2013, 2015), Klippel Rita, Tóth Eszter (szerk.) *Nyelvész hallgatók, beszélő nyelvészek* (2014), Klippel Rita, Sulyok Hedvig, Tóth Eszter (szerk.): *Nyelvek, kódok, hallgatók* (2015), Klippel Rita, Tóth Eszter (szerk.): *Találkozások* (2017).

A **Fasciculi Linguistici. Series Lexicographica** (Nyelvészeti Füzetek Szótársorozata) sorozat megjelent kötetei: Csaba Földes: *Linguistisches Wörterbuch. Deutsch–Ungarisch* (1997), Sulyok Hedvig: *Magyar–olasz és olasz–magyar szójegyzék Verancsics Faustus Dictionariuma alapján.* Lessico ungherese–italiano e italiano–ungherese in base al Dictionarium di Faustus Verantius (2001), Tóth Szergej – Földes Csaba – Fóris Ágota (szerk.): *Lexikológiai és lexikográfiai látkép. Problémák, paradigmák, perspektívák* (2004).

Az **Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfüzetek** kötetei: Herbszt Mária: *Tanári beszédmagatartás* (2010), Vass László: *Szemiotikai szövegtani alapismeretek* (2010), Navracscs Judit: *Egyéni kétnyelvűség* (2010), Tóth Szergej: *Nyelv, kép, hatalom* (2011), Voigt Vilmos: *Jeltudomány* (2011), Lengyel Zsolt: *Pszicholingvisztikai alapismeretek* (2012), Voigt Vilmos: *Etnoszemiotika* (2012), Voigt Vilmos: *Jelek és vallások. Bevezetés a vallásszemiotikába* (2014), Annus Gábor, Sulyok Hedvig, Tóth Szergej (szerk.): *Írások az anyanyelvi készségfejlesztéshez* (2016).

Kézirat lezárásának ideje: 2017. 09. 29.

Név- és tárgymutató

- Acél P. • 118
Adamikné Jászó A. • 96
agresszió • 37, 38, 109
Ajtony P. • 13
Albert S. • 123
Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfűzetek
 • 49, 90, 111, 113, 126, 136–8
általános nyelvészet • 106
analfabétizmus • 93
angol • 137
Annus G. • 3, 103–4, 112, 114, 116,
 121, 124, 126, 138
Antonyina, G. • 102
anyanyelv • 4, 8, 9, 12–3, 15, 23, 30,
 34, 55, 87, 96, 106, 108, 112
anyanyelv-elsajátítás • 76
anyanyelvi készségfejlesztés • 108,
 109
anyanyelvi kompetencia • 4, 15
Apraszjan Ju. D. • 123
Apróné Trajer Sz. • 4, 8
Arany J. • 20, 22, 23
attitűdvizsgálat • 30, 32
Avelicsev A. K. • 123
Babeş-Bolyai Egyetem • 104
Bácsi J. • 23, 59, 61, 122, 124
Bácskai M. • 122
Bagdy E. • 18
Balatonné Sáfrány E. • 4, 15
Balázs G. • 102, 123
Balázi I. • 23
Balkányi P. • 23
Balogh L. • 32, 35–6, 79
Bánréti Z. • 122, 124
Baranyai K. • 75
Barkóczy I. • 18
Bartha Cs. • 89
Bartók E. • 96
Basch É. • 114, 121
Bauko J. • 123
Benedek Cs. • 122
Benkes Zs. • 5, 118, 123
Besnyí Sz. • 28
beszédeértés • 55, 76
beszédfejlesztés • 56, 76, 79, 108–9
beszédhiba • 76
BeszédMester • 59
betűtanítás • 60, 91
Bittera Tiborné • 78–9
Boldizsár I. • 30, 31, 35
Bozsikné Vig M. • 14
Brügge, W. • 55
BTMN-tanulók • 34
Buda B. • 48, 102
Burdján M. • 122
Cole, M. • 79
Cole, S.R. • 79
Crystal, D. • 13, 89
Czachesz E. • 23
Czudor Lászlóné Bukva R. • 20
Csabai K. • 102
Csallner A. E. • 122, 124
Csányi V. • 96
Csapó B. • 35
Császi I. • 23, 62
Cseh A. • 122
Csépe V. • 13, 35, 88–9
Csepregi A. • 14
Csikósné Csoh A. • 25
Csörsz K. • 102
Csúri P. • 121–2, 124
Davis, N. • 35
Dékány J. • 13
Dékányné Szénási É. • 122
Démuth Á. • 122
DIFER • 8–10, 12, 14
Diószeginé Nanszák T. • 28
Domonkosi Á. • 102
Döbör Á. • 55, 122
Dömötör-Ladányi É. • 30
dráma • 25–8
dyslexia • 17, 68
együtműködés • 8–9, 12–3, 38
Erdei T. • 121–2
értékelés • 8, 13
Fábián Z. • 18
Falus I. • 32–3, 35, 102
Fazekasné Fenyvesi M. • 14, 35
Fercsik E. • 48
figyelemzavar • 15, 17–8
finommotorika • 57, 77
fonéma • 59, 89
fonológiai tudatosság • 84, 87–90
Fóris Á. • 124, 126, 135
Földes Cs. • 123, 126, 135
Fung E. • 79
Fülei-Szántó E. • 102
Gaál J. • 121
Gaál Zs. • 2, 6, 105, 112, 116–7, 119–
 21, 138
Gabnai K. • 28
Galgóczi L. • 59, 62, 122, 124, 135
gendernyelvészet • 9–9
Geraszimova D. V. • 124
Gerebenné Várbíró K. • 79
gesztikuláció • 46
Gledura L. • 18
Gósy M. • 13, 24, 35, 55, 60, 62, 75,
 79, 89, 91, 96
Göncz L. • 89
Görög I. • 102
graféma • 59, 89
Gulyás G. • 55
Gulyásné Juhász Á. • 98
Gyarmathy É. • 13, 35, 96
gyógyypedagógia • 8, 11, 32, 50, 54,
 63, 67, 76–8, 104, 107
Györi M. • 90
H. Barta L. • 103
H. Tóth I. • 96
H. Wender, P. • 18
habilitáció • 50
Hárdi I. • 102–3
hatalom • 98, 104
Hegyi Á. • 122, 124
helyesírás-vizsgálat • 13
Herbst M. • 49, 118, 122, 124, 126,
 136
hiperaktivitás • 17
Horányi Ö. • 49, 103
Horváth B. • 49
Horváth Zs. • 24
Hödör L. • 122
Huizinga • 26
Hunyadi L. • 124
Huszár Á. • 98, 103
Illyés S. • 55
inkluzív pedagógia • 15
írás-olvasási zavar • 8
IT • 56, 57
Jel-Kép-Tér • 114
Jordanidisz Á. • 90
Józsa K. • 14, 24, 32, 35
Juhász Á. • 13, 78–90
Kádámé Fülöp J. • 18
Kagan, S. • 96
Kálmán L. • 5, 118, 124
Kálmánné Borsa I. • 96
Kaposi L. • 28
Kapraly M. • 124
Kardos T. • 102
Karikó S. • 49
Karmacs Z. • 90

- Kemény G. • 102
 Kenesei I. • 124
 Kerekes J. • 61
 Kernya R. • 96
 Kis T. • 124
 Kiss G. • 5, 118, 122, 124
 Kiss N. • 37
 Klippel R. • 3, 116–7, 120–1, 125
 Knapp M. L. • 49
 Kocsis M. • 124
 Kocsor A. • 59, 61–2
 Kodály Z. • 28
 Kollár Zs. • 28
 Kolozsvári Grandpierre E. • 51
 kommunikáció • 8, 18, 23, 34, 43–4, 47–50, 59–60, 69, 77, 80, 98–9, 101–4, 109, 114
 kompetenciamérés • 20, 24, 50, 70, 73
 Kónyáné Farkas H. • 96
 Korbai H. • 35
 Kovács A. • 79
 Kovács Á. • 36
 Kovács L. • 124
 Kovács-Hegedűs M. • 43
 Kovácsné Tóth T. • 75
 Kővári J. • 18
 Krasznavölgyi H. • 50
 Kríza J. • 34, 35
 Krizbai I. • 122
 kronémika • 47
 Kulcsár Mihályné • 55
 Kuti G. • 18
 Laczkó M. • 24
 Ladányi M. • 5, 118
 Lakatos I. • 24
 Lantos M. • 75
 Lapoda Mese • 60
 LAPP • 13
 Lénárd Lászlóné • 56
 Lengyel Zs.t • 3, 5, 55, 104–5, 110, 112–3, 116, 118, 121, 124–6, 134–6
 Lesetárné Weiser E. • 63
 Lódiné Sz. K. • 61
 logopédia • 11
 lovasterápia • 76, 78, 81, 83
 Lórik J. • 13–4, 90
 Lukács Á. • 90, 92, 96
 Madarász K. • 122
 magázódás • 99, 101
 Magyarai S. • 124
 Mártonné Ivaskó L. • 122
 Maurer I. T. • 75
 média • 37–9, 41–2, 50, 57
 megszólítás • 98–102
 Meixner I. • 63–4, 68
 mentális lexikon • 67, 74, 87, 92
 Menyhárt J. • 124
 mese • 30–1, 33–4, 36, 51, 54, 60, 92, 94
 Mohai K. • 13
 Mohs, K. • 55
 Montágh I. • 14
 Montághné Riemer N. • 14
 motiváció • 18, 25, 28, 30, 32, 44, 69, 70, 91
 Mózes D. • 122, 125
 mozgás • 46, 76–8
 N. Császi • 58–9, 62
 Nádor O. • 3
 Nádudvari K. • 121
 Nagy G. • 28
 Nagy J. • 14, 62, 96, 105, 108, 112
 Nagy L. • 28, 116, 121, 125
 Nagyné Réz I. • 14
 Navracsics Judit • 5, 90, 116, 118, 124, 126, 135–6
 nem verbális kommunikáció • 43–4, 48
 Németh B. • 55
 Némethné Kópataki Zs. • 18
 neurolingvisztika • 109
 nyelv- és beszédfejlesztés • 30, 84, 89, 107–9, 119
 nyelvsajátítás • 81, 90
 Nyelvészeti Füzetek • 111, 113
 Nyelvészeti Füzetek Szótársorozata • 111, 135
 nyelvi hátrány • 84
 OKM • 20, 21
 Oláh A. • 79
 Ollé J. • 102
 olvasás • 13, 15, 17, 56, 58–60, 84, 89
 Oroszlány P. • 96
 Országos Kompetenciamérés • 20, 21
 Ostorics L. • 23
 önmegfigyelés • 43, 47
 örömpedagógia • 25
 Palotás G. • 13
 Panek S. • 120
 Pányiné S. N. • 60, 62
 Papp F. • 110
 Papp Zs. • 24
 paralingvisztika • 48
 Pease, A. • 49
 Péntek J. • 104
 Petőfi S. János • 110, 124
 Pinczésné Palásthy I. • 28
 PISA • 23, 50, 69
 Pityerák E. • 118
 Pléh Cs. • 13, 55, 91, 96
 Porkolábné Balogh K. • 36
 presztízsvesztés • 102
 Propp V. J. • 31, 36
 pszicholingvisztika • 24, 35, 55, 75, 79, 89, 96, 106, 109
 Puhala I. • 14
 Putnoky J. • 18
 Raázt J. • 24, 48
 Radics G. • 121
 Rajné Pásztor V. • 55
 rajzfilm • 37
 Rázsó K. • 28
 Réger Z. • 90
 rehabilitáció • 50, 81
 részképességzavar • 8, 13, 58, 77, 89
 Richter, E. • 55
 Roeders, P. • 97
 Róth I. • 69
 Rozgonyiné Molnár E. • 122
 Rózsa S. • 90
 Sággy M. • 122, 125
 sajátos nevelési igény • 50
 Sárvári T. • 28
 Scrivener J. • 26
 Sejtes Gy. • 23–4, 59, 61, 122, 125
 Széjakin M. A. • 124
 Simó K. • 122, 125, 135
 Steklács J. • 75
 Subosits I. • 55
 Sugámé Kádár J. • 80
 Sulyok Hedvig • 105, 108, 112, 117–8, 121, 126, 135, 137
 Szabó É. • 19
 Szabó G. F. • 75
 Szabó I. • 75
 Szabó Zs. • 76
 Szajbély M. • 122, 125
 számítógépes nyelvészet • 106
 Szarvas J. • 122
 Szecsei A. M. • 49
 Szecskó T. • 49
 Szegi Amondo • 116
 Szenteleky K. • 119
 Szépe Gy. • 102, 110
 Széplaki E. • 75
 Szikszainé Nagy I. • 24
 Szili K. • 102
 Szinger V. • 55, 75
 Szirmai É. • 114–5, 122, 136
 Szító I. • 49
 szóértés • 53
 szókincs • 15, 22, 58, 63–4, 66, 67, 74, 78, 85, 87, 91
 Szolga E. • 121–2, 125
 szolidaritás • 98–100, 104
 Szöllősy-Sebestyén A. • 5, 118
 szövegekötés • 15

- szövegértés ▪ 4, 15–8, 20, 23–4, 32,
50–3, 55, 58, 63, 66–7, 69–72,
74, 91, 93, 95–6
- Takács G. ▪ 19
- Találkozások ▪ 118
- Tamás E. ▪ 55
- tanári kommunikáció ▪ 43
- Tancz T. ▪ 55, 80
- tanulási nehézség ▪ 8, 13, 30, 32, 63
- Telkes J. ▪ 18
- testbeszéd ▪ 43
- Thékesné Németh A. ▪ 122
- Tiszai Á. ▪ 24
- Tóth B. ▪ 24
- Tóth Er. ▪ 49
- Tóth Esz. ▪ 2, 3, 6, 116–7, 120, 122,
125–6, 137–8
- Tóth Gizella I. ▪ 84
- Tóth J. ▪ 121, 125
- Tóth L. ▪ 35, 36
- Tóth M. ▪ 118
- Tóth Sz. ▪ 3, 6, 103–5, 107, 110–16,
121, 125–6, 134, 135–8
- Tóth-Kocsis Cs. ▪ 28, 122, 125
- Tóthné Kovács É. ▪ 91
- többynyelvűség ▪ 84–5
- udvariasság ▪ 99, 101
- Újvári E. ▪ 110, 114–5, 124, 136
- Ványainé Szelesi Zs. ▪ 121
- Vargáné Mező L. ▪ 55
- Vass I. ▪ 122
- Vass L. ▪ 3, 103, 111, 112, 114, 121,
125–6, 134–6
- Vass V. ▪ 75
- verbális agresszió ▪ 37–8
- Vértés O. A. ▪ 103
- Veszelszkiné Huszárk I. ▪ 24
- Vidakovich T. ▪ 14
- Vinczéné B. E. ▪ 62
- Vinczéné Bíró E. ▪ 14
- Virányi B. ▪ 19
- viselkedéskultúra ▪ 37
- Voigt V. ▪ 110, 114, 124, 126, 136–7
- Vörös K. ▪ 122, 125
- Wacha I. ▪ 49
- Zánthó R. ▪ 104–5, 114, 121, 125, 134
- Zimányi Á. ▪ 24
- Zolotova G. A. ▪ 124
- Zrinszky L. ▪ 49
- Zsákay E. ▪ 28
- Zsolnai J. ▪ 18

A Szegedi Tudományegyetem Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék oktatóinak gondozásában a következő nyelvészeti kiadványok jelentek meg

- Lengyel Zsolt: *A gyermeknyelv*. Budapest: Gondolat, 1981.
- Fülöp Károly, Lengyel Zsolt (szerk.): *Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában: Elméleti és gyakorlati útmutató*. Budapest: Tankönyvkiadó Vállalat, 1983.
- Lengyel Zsolt, Papp Ferenc (szerk.): *Magyar Pszicholingvisztikai Tanulmányok II.* Szeged; Budapest: JGYTF Kiadó, 1985.
- Lengyel Zsolt, Papp Ferenc (szerk.): *Magyar Pszicholingvisztikai Tanulmányok III.* Szeged; Budapest: JGYTF Kiadó, 1985.
- Hunyadi László, Klauzy Kinga, Lengyel Zsolt (szerk.): Könyv Papp Ferencnek: Tanulmánygyűjtemény Papp Ferenc 60. születésnapjára. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 1991.
- Zánthó Róbert: *Generalia*. Nyelvészeti Füzetek 1. Szeged, 1994.
- Gál Béla – Zalka Zsolt: *A nagycsoportszöveg – a mikrokozmosz egy megértési modellje*. Nyelvészeti Füzetek 2. Szeged, 1994.
- Tóth Szergej – Vass László: *Pápuáktól a Pioneerig*. Nyelvészeti Füzetek 3. Szeged, 1994. 2. javított kiadás: 1997.
- Olajos Terézia (szerk.): *Byzance et ses voisins. Mélanges à la mémoire de Gyula Moravcsik à l'occasion du centième anniversaire de sa naissance*. Szeged, 1994.
- Vass László – Boldizsár Klára: *Vallásos szövegek szemiotikai textológiai megközelítése*. Nyelvészeti Füzetek 4. (Szerk.: Tóth Szergej.) Szeged, 1995.
- Tóth Szergej – Vass László (szerk.): *A nyelvtanár-továbbképzés egy lehetséges modellje*. Nyelvészeti Füzetek 5. Szeged, 1996.
- Csaba Földes: *Linguistisches Wörterbuch. Deutsch–Ungarisch*. Fasciculi Linguistici. Series Lexicographica 1. Szeged, 1997.
- Tóth Szergej: *Nyelvészet és társadalom*. Multimediális oktatási segédanyag. Szeged, 1999. ISBN: 963–03–9411–6.
- Lengyel Zsolt: *Az írás: kezdet – folyamat – végpont (Az írástanulás pszicholingvisztikai alapjai)*. Budapest: Corvina Kiadó, 1999.
- Sulyok Hedvig: *Magyar–olasz és olasz–magyar szójegyzék Verancsics Faustus Dictionariuma alapján*. Lessico ungherese–italiano e italiano–ungherese in base al Dictionarium di Faustus Verantius. Fasciculi Linguistici. Series Lexicographica 2. Szeged, 2001.
- Tóth Szergej (szerk.): *Nyelvek és kultúrák találkozása*. A XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus Kiadványai III. Szeged, 2003.
- Nagy L. János: *A retorikus nyelvhasználat Weöres Sándor költészetében*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 2003.
- Tóth Szergej – Földes Csaba – Fóris Ágota (szerk.): *Lexikológiai és lexikográfiai látkép. Problémák, paradigmák, perspektívák*. Fasciculi Linguistici. Series Lexicographica 3. Nyelvészeti Füzetek Szótársorozata. (Sorozatszerkesztők: Tóth Szergej és Vass László.) Szeged, 2004.
- Navracscs Judit – Tóth Szergej (szerk.): *Nyelvészet és interdiszciplinaritás I., II.* Szeged, Veszprém, 2004.
- Dobos Csilla, Kis Ádám, Lengyel Zsolt, Székely Gábor, Tóth Szergej (szerk.): *„Mindent fordítunk, és mindenki fordít” – Értékek közvetítése a nyelvészetben: Könyv dr. Klauzy Kinga professzor asszony tiszteletére*. Bicske: SZAK Kiadó, 2005.
- Tóth Szergej – B. Székely Gábor – Galgóczi László (szerk.): *Nagy szegedi nyelvészek, egyéniségek*. Szeged, Generalia, 2005.

- Tóth Szergej (szerk.): *Hatalom interdiszciplináris megközelítésben*. Szegedi Egyetemi Kiadó, JGYF Kiadó, Szeged, 2006.
- Meriggi Simone (szerk.): *Annuario 2007*. Nyelvészeti Füzetek 6. Szeged, 2007.
- Lengyel Zsolt, Navracscs Judit (szerk.): *Second Language Lexical Processes: Applied Linguistic and Psycholinguistic Perspectives* Clevedon; Philadelphia: Multilingual Matters Ltd., 2007. (Second Language Acquisition; 23.). *Second Language Lexical Processes*
- Simó Katalin – Vass László: *Látvány és látomás. József Attila-versek és illusztrációk megközelítése*. Nyelvészeti Füzetek 7. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Generalia, Szeged, 2008.
- Lengyel Zsolt: *Magyar Asszociációs Normák Enciklopédiája I*. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2008.
- Németh Anikó: *Az ideális és hatékony idegen nyelvi kommunikátor*. Nyelvészeti Füzetek 8. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Generalia, Szeged, 2009.
- Lengyel Zsolt, Navracscs Judit (szerk.): *Tanulmányok a mentális lexikonról: Nyelvvelsajátítás – beszéd-
produkción – beszédpercepción* [Studies on the Mental Lexicon: Language Acquisition – Speech Production – Speech Perception]. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2009. (Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához; 92.)
- Herbst Mária: *Tanári beszédmagatartás*. Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfüzetek 01. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 2010.
- Vass László: *Szemiotikai szövegtani alapismeretek*. Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfüzetek 02. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 2010.
- Navracscs Judit: *Egyéni kétnyelvűség*. Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfüzetek 03. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 2010.
- Tóth Szergej: *Nyelv, kép, hatalom*. Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfüzetek 04. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 2011.
- Juhász Valéria, Kegyesné Szekeres Erika (szerk.): *Társadalmi nem és nyelvhasználat*. Nyelvészeti Füzetek 9. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 2011.
- Voigt Vilmos: *Jeltudomány*. Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfüzetek 05. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 2011.
- Tóth Szergej (szerk.): *Az identitás szemiotikája: összefoglalók*. Szeged: Magyar Szemiotikai Társaság, 2011. (Társszerk.: Szirmai Éva, Újvári Edit.).
- Navracscs Judit, Lengyel Zsolt (szerk.): *Lexikai folyamatok egy- és kétnyelvű közegben: Pszicholingvisztikai tanulmányok II*. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2011. (Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához; 121.)
- Lengyel Zsolt: *Pszicholingvisztikai alapismeretek*. Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfüzetek 06. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 2012.
- Voigt Vilmos: *Etnoszemiotika*. Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfüzetek 07. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 2012.
- Tóth Szergej (szerk.): *Társadalmi változások – nyelvi változások: Alkalmazott Nyelvészeti Kutatások a Kárpát-medencében*. Összefoglalók kötete. Szeged: AJ Téka, 2012.
- Juhász Valéria, Kegyesné Szekeres Erika (szerk.): *Társadalmi nem és nyelvhasználat 2. Válogatott szemelvények az angol és a német szakirodalomból*. Nyelvészeti Füzetek 10. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2013.
- Tóth Szergej (szerk.): *Társadalmi változások – nyelvi változások: Alkalmazott nyelvészeti kutatások a Kárpát-medencében*. (MANYE; 9.). Budapest, Szeged: Szegedi Tudományegyetem, 2013.

- Nagy L. János: *Keresztelkedő jelentések világában*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. 2013.
- Nagy L. János: *Keresztelkedő jelentések világában*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2013.
- Voigt Vilmos: *Jelek és vallások. Bevezetés a vallásszemiotikába*. Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfüzetek 08. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 2014.
- Klippel Rita, Tóth Eszter (szerk.) *Nyelvész hallgatók, beszélő nyelvészek: Alkalmazott nyelvészeti tanulmányok 1*. Nyelvészeti Füzetek 11. Szeged: SZEK JGYF Kiadó, 2014.
- Nagy L. János: *Hullámok a Weöres-tengerből. Húsz év Weöres-tanulmányaiból*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. 2014.
- Nagy L. János: *Hullámok a Weöres-tengerből*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2014.
- Juhász Valéria, Kegyesné Szekeres Erika (szerk.): *Társadalmi nem és nyelvhasználat 3*. Válogatott szemelvények az angol és a német szakirodalomból. *Szemelvények az angol és a német szakirodalomból*. Nyelvészeti Füzetek 12. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2015.
- Klippel Rita, Sulyok Hedvig, Tóth Eszter (szerk.): *Nyelvek, kódok, hallgatók*. Alkalmazott nyelvészeti tanulmányok 2. Nyelvészeti Füzetek 13. Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 2015.
- Klippel Rita, Tóth Eszter (szerk.): *A hatalom jelei, képei és terei konferencia. 2015. november 6-7. Előadók és előadások*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2015.
- Gaál Zsuzsanna (főszerk.), Klippel Rita, Tóth Eszter (szerk.): *Nyelvészet, művészet, hatalom*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2015.
- Annus Gábor, Sulyok Hedvig, Tóth Szergej (szerk.): *Írások az anyanyelvi készségfejlesztéshez*. Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfüzetek 09. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 2016.
- Szirmai Éva, Tóth Szergej, Újvári Edit (szerk.): *A hatalom jelei, képei és terei*. Egyetemi tankönyv. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2016. (JEL-KÉP-TÉR sorozat; 2.)
- Tóth Szergej, Rozgonyiné Molnár Emma (szerk.): *Prózától a líráig: Írások Nagy L. János tiszteletére*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2016.
- Klippel Rita, Tóth Eszter (szerk.): *Találkozások*. Alkalmazott nyelvészeti tanulmányok 3. Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 2017.

Periodikák, sorozatok

- Nyelvészeti Füzetek*. Sorozatszerkesztők: Tóth Szergej, Vass László,
Fasciculi Linguistici Series Lexicographica. Sorozatszerkesztők: Tóth Szergej, Vass László,
Jel-Kép-Tér sorozat. Sorozatszerkesztők: Szirmai Éva, Tóth Szergej, Újvári Edit,
Alkalmazott nyelvészeti mesterfüzetek. Sorozatszerkesztők Vass László (2010-2011); Tóth Szergej,
 Vass László (2011-).

ISSN 1217 9957
ISBN 978-615-80396-5-9 (nyomtatott)
ISBN 978-615-80396-6-6 (elektronikus)



Kiadja:
AJ Téka Kiadó
Annus József Kulturális és Oktatási Alapítvány
Felelős kiadó: Annus Gábor

Készült:
Innovariant Nyomdaipari Kft., Algyő
Felelős vezető: Drágán György
www.innovariant.hu
<https://www.facebook.com/Innovariant>