

# GYÓGYPEDAGÓGIAI SZEMLE

A MAGYAR GYÓGYPEDAGÓGUSOK  
EGYESÜLETÉNEK FOLYÓIRATA

2011 – XXXIX. évfolyam

3-4

# GYÓGYPEDAGÓGIAI SZEMLE

*A Magyar Gyógypedagógusok Egyesületének folyóirata*

|                               |                                                                                                                                           |
|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Alapító-főszerkesztő:</b>  | Gordosné dr. Szabó Anna                                                                                                                   |
| <b>Főszerkesztő:</b>          | Rosta Katalin                                                                                                                             |
| <b>Tervezőszerkesztő:</b>     | Durmits Ildikó                                                                                                                            |
| <b>Szöveggondozás:</b>        | PRAE.HU Kft.                                                                                                                              |
| <b>Szerkesztőbizottság:</b>   | Benczúr Miklósné<br>Csányi Yvonne<br>Farkasné Gönczi Rita<br>Fehérné Kovács Zsuzsa<br>Gereben Ferencné<br>Mohai Katalin<br>Szekeres Ágota |
| <b>Digitális szerkesztés:</b> | Pál Dániel Levente (paldaniel@gmail.com)                                                                                                  |
| <b>Digitális megjelenés:</b>  | www.gyogypedszemle.hu                                                                                                                     |

**A szerkesztőség elérhetősége:** [gyogypedszemle@gmail.com](mailto:gyogypedszemle@gmail.com)

**Megvásárolható:** Krasznár és Fiai Könyvesbolt  
1071 Budapest, Damjanich u. 39.

HU ISSN 0133-1108

2011. július–december

Felelős kiadó:

GEREBEN FERENCNÉ DR. elnök – Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete  
1071 Budapest, Damjanich u. 41-43. ([gkati@barczy.elte.hu](mailto:gkati@barczy.elte.hu))

SZABÓ ÁKOSNÉ DR. dékán – ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar  
1097 Budapest, Ecseri út 3. Tel: 358-5500

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Zrt. Hírlap Üzletága  
1089 Budapest, Orczy tér 1.

Előfizethető valamennyi postán, kézbesítőnél,  
e-mailen: [hirlapelofizetes@posta.hu](mailto:hirlapelofizetes@posta.hu), faxon: 303-3440  
További információ: 06 80/444-444

Egy szám ára: 400,-Ft

Indexszám: 25 359

Megjelenik negyedévenként.

Minden jog fenntartva. A folyóiratban megjelent képeket, ábrákat és szövegeket a kiadó engedélye nélkül tilos közzétenni, reprodukálni, számítástechnikai rendszerben tárolni és továbbadni. A szerkesztőség képeket és kéziratokat nem őriz meg és nem küld vissza.

## Nyomda:

FORENO Nonprofit Kft. • 9400 Sopron, Fraknói u. 22.  
Felelős vezető: Földes Tamás ügyvezető igazgató

# Tartalom

## BEVEZETŐ

|                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Fehérné Kovács Zsuzsa: Előszó a Gyógypedagógiai Szemle logopédiai számához</i> | 185 |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----|

## EREDETI KÖZLEMÉNYEK

|                                                                                                                                                  |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Szanati Dóra: A logopédus-egészségpszichológus szerepe a koraszülött gyermekek utánvizsgálatában</i>                                          | 188 |
| <i>Sebestyenné Tar Éva: Atipikus fonológiai fejlődés és fonológiai folyamatok</i>                                                                | 196 |
| <i>Jordanidisz Ágnes: A kétnyelvű gyermekek olvasástanulásának és fonológiai tudatosságának kapcsolata</i>                                       | 205 |
| <i>Lajos Péter: Beszéd és lélek. Adalékok a dadogás pszichoanalitikus értelmezéseihez</i>                                                        | 213 |
| <i>Bóna Judit: A beszédpercepció és a beszédprodukció összefüggései fiatal, idősebb és idősebb korban</i>                                        | 221 |
| <i>Szamosi Tímea – Mészáros Krisztina – Nagy Éva – Banai János: Gastro-oesophagealis reflux (GOR) és rekedtség előfordulása beteganyagunkban</i> | 233 |

## A GYAKORLAT MŰHELYÉBŐL

|                                                                                                                         |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Binder Anikó: Magamtól tanultam... – Óvodáskorú gyermekek írása, olvasása</i>                                        | 237 |
| <i>Sabó Fanni: Vidéki és fővárosi nagycsoportos gyermekek spontán írásának és olvasásának összehasonlító vizsgálata</i> | 251 |
| <i>Deák Gabriella: Beszédfogyatékos tanulók integrált ellátása a zuglói Móra Ferenc Általános Iskola gyakorlatában</i>  | 267 |

## KÖNYVISMERTETÉS, ÚJDONSÁGOK

|                                                                                                                         |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Smythe, Ian (szerk.): Diszlexia útmutató felnőtteknek az élethosszig tartó tanulás jegyében (Sósné Pintye Mária)</i> | 272 |
| <i>Fehérné Kovács Zsuzsa – Sósné Pintye Mária: Játsszunk beszédet! (Lőrik József)</i>                                   | 276 |

## A GYÓGYPEDAGÓGIA TÖRTÉNETE

|                                                                                                                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Gáll Edina: Négy hét a beszédért, avagy az első vidéki hibás beszédet javító tanfolyam. Mozaikok a magyar logopédia és a Fővárosi Beszédjavító Intézet régmúltjából (1)</i> | 278 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

## FIGYELŐ

|                                                                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Túl az SNI ellenőrzésen (Szatmáriné Mályi Nóra)</i>                                                               | 287 |
| <i>Ismerető az Európai Unió Logopédusainak Állandó Bizottságáról (CPLOL) és a szervezet honlapjáról (Örley Zita)</i> | 290 |

## IN MEMORIAM

|                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Buday József tanár úr tiszteletére (1941–2011) (Szabó Ákosné)</i> | 293 |
|----------------------------------------------------------------------|-----|

## HÍREK, INFORMÁCIÓK A MAGYE ÉLETÉBŐL

|                            |     |
|----------------------------|-----|
| <i>Kitüntetések, díjak</i> | 295 |
|----------------------------|-----|

# ELŐSZÓ A GYÓGYPEDAGÓGIAI SZEMLÉ LOGOPÉDIAI SZÁMÁHOZ

 [Vissza a tartalomhoz](#)

A mitológia szerint, időszámításunk előtt 3 ezer évvel, THOT, az egyiptomi bölcs istenség, aki egyben a beszéd és az írás istene is volt, megajándékozta az emberiséget a beszéd képességével. Kezdetben a beszéd „az isteni magasztalás tárgya volt”, mert már ők is tudták, hogy a szó a fegyvernél is erősebben képes hatni, hatalmat, sikert, a kibontakozás lehetőségét hordozza magában azok számára, akik ismerik és felismerik a benne rejlő lehetőségeket.

Tulajdonképpen innen datálódik a beszéd- és nyelvhasználat képességének, mai szóval a „jó kommunikációnak” a felértékelődése, és ezzel párhuzamosan azoknak a személyeknek az elkülönítése, akik korlátozottak az „optimális” beszéd használatában. (A források természetesen történelmi személyekről tesznek említést, pl. II. Mursilis hettita király (Kr. e. 1335–1334) beszédhibájáról vagy az Ószövetségben Mózes dadogásáról.)

E felismerésnek köszönhetően indul el a beszéd képességének leírása, oktatása, fejlesztése, ápolása, és az azt művelő, beszédhez értő, „profi beszélő” szakember és foglalkozás megszületése is. Az ókori Rómában már a logopédusok *phonaskus* néven ismert és elismert, állami fizetésű tagjai voltak társadalmuknak. Nero császár például csak a fizetett phonaskusa jelenlétében szólalt meg, és csak annyira erőltette a hangját, amennyire ezt a „beszédtanára” megengedte, kire, ha nem hallgatott, szabad volt a császár száját zsebkendővel betömnie (Vörösmarty Mihály (szerk.): *Tudományos Gyűjtemény*. 1828. VI. kötet, Kiadja Trattner J.M. és Károlyi I., 36. oldal).

Már az ókorban sem elégednek meg a beszéddel foglalkozó tudósok, orvosok, filozófusok, szónokok pusztán a beszéd eltérésének leírásával (pl. Cicero, Arisztotelész, Quintilianus). Szeretnék az általuk már ismert és leírt „beszédkörképek” okait feltárni, ezekre koruknak megfelelő tudományos magyarázatokat is adni. Innen már csak egy lépés a zavarok megszüntetésére, a beszédhibák javítására, a konkrét logopédiai gondoskodás megvalósulására való törekvés (pl. Démoszthenész).

Ez a fejlődés természetesen sok tényezős, és a logopédia történetében sok-sok évszázadot ölel fel, amelynek eredményeként aztán már megszülethetnek az első monográfiák, összegző logopédiai munkák, tankönyvek.

A beszédhibák leírásai, a kutatási, vizsgálati módszerek fejlődése, az egyes beszédkörképek komplex megközelítése, a diagnózisok finomodása, a terápiás lehetőségek szélesedése, a szakemberek egyre mélyülő tudása, az így körvonalazódó elméletek már nemcsak mint „tevékenységnek”, hanem már a logopédiának mint tudománynak a körülhatárolásához vezettek. Maga az elnevezés egy osztrák orvostól, Emil Fröschelstől (1913) származik, aki a logopédiát az orvostudományhoz tartozó beszédhibák tanaként értelmezte. Ez a medicinális besorolás Európa számos országában a mai napig is érvényben van (pl. német és francia nyelvterületeken). Magyarországon a fül-orr-

gégész–logopédus Palotás Gábor (1967) a neveléstudomány körébe sorolta, elkülönítette az orvosi dominanciájú beszédpatológiától, a beszédzavarok kutatásával, megelőzésével, diagnosztikájával és korrekciójával foglalkozó *komplex tudománytól*. A logopédia – ebben az értelmezésben –, ennek a komplex tudománynak (a beszédzavarok kutatásának, megelőzésének, diagnosztikájának, korrekciójának) a pedagógiai illetve *gyógypedagógiai vonatkozásaival* foglalkozik. Gordosné (1971) a neveléstudomány körébe tartozó gyógypedagógiai diszciplínaként írja le, amely a másodlagos kommunikációs zavarok gyógypedagógiájaként értelmezhető. *Szűkebb értelemben* az elsődleges kommunikációs zavarok önállóan is megjelenő gyógypedagógiai diszciplínájaként is definiálta.

Az utóbbi harminc évben a logopédia, a kommunikációs zavarok megelőzésével, diagnosztikájával, terápiájával foglalkozó elméleti, integratív tudományként fejlődött, fejlődik tovább, amelynek „fogalom-értelmezéseit” a rokon tudományok újabb és újabb eredményei is jelentősen befolyásolják. Önértelmezésében a kommunikációs zavarok filozófiai, szociológiai, pszichológiai, orvosi, nyelvtudományi, pedagógiai ágaira támaszkodik (LECHTA 2002), amelyek eredményei gazdagítják elméletképzését. Ez az interdiszciplináris jelleg fontos szerepet játszik az intradiszciplinaritás mellett a logopédia tudományos rendszerbe történő besorolásánál (GROHNFELDT 2007). Ez teszi lehetővé a logopédia elméletének, kutatásának módszertani fejlődését, a logopédiai tevékenységtartalmak szélesedését, a kezelendő kórképek – *a hang-, beszéd- és nyelvi zavarok (írott és beszélt nyelvet területén egyaránt)* –, összefoglalóan *a kommunikációs zavarok* egyre sikeresebb megelőzését, diagnosztikáját és terápiáját.

A *Gyógypedagógiai Szemle* logopédiai számának szerkesztését is ez az inter- és intradiszciplinaritás határozta meg. Elsősorban olyan eredeti közleményeket kívántunk publikálni, amelyek egyértelműen bizonyítják, hogy a határtudományok kutatásai – például a nyelvészeti, fonológiai irányultságú kutatások (tipikus, atipikus egy- és kétnyelvű gyermekek esetében – Sebestyénné Tar Éva és Bóna Judit tanulmányai), a pszichológia (Lajos Péter), a foniátria (Szamosi Tímea–Mészáros Krisztina–Nagy Éva–Banai János) vizsgálati eszközei – hogyan gazdagítják a logopédia elméletét, válnak nélkülözhetetlen tudássá nemcsak a tudomány, de a szakma számára is.

E számban szeretnénk bemutatni, hogy a születéstől az időskor végéig ívelő logopédiai gondoskodásnak milyen újabb tudományos eredmények állnak a rendelkezésére. Az egyik publikáció a korai, születés utáni időszak egészségpszichológiai vonatkozásairól szól (Szanati Dóra), míg az öregedés korszakaira jellemző nyelvi folyamatokat tárja az olvasó elé a másik tanulmány (Bóna Judit).

A *Gyakorlat Műhelyéből* rovatunkban két olyan fiatal végzett logopédus (Binder Anikó, Sahó Fanni) szakdolgozatának összefoglalását mutatjuk be, akik óvodáskorú gyermekek írásának és olvasásának vizsgálati eredményeit elemzik, illetve betekintést engednek az iskola előtti életszakasz – általunk még nem ismert – az írás és olvasás fejlődésében betöltött szerepébe. Ebben a rovatban ismerhetjük meg a Zuglói Logopédiai Intézet egyik kerületi iskolájában már évek óta alkalmazott sikeres és követésre méltó integrációs gyakorlatot is (Deák Gabriella).

A felnőttkori diszlexia és az artikulációs/fonológiai zavarok megelőzése, a beszéd- és nyelvfel fejlődés támogatása iránt érdeklődők egy e-book és egy hagyományos megjelenésű könyv ismertetését olvashatják (Sósné Pintye Mária, Lórik József).

Ebben a logopédiai számban a gyógypedagógia története Sulyomi Schulmann Adolfról, a Hibásbeszédűek Állami Intézetének igazgatójáról szól, aki 1927-ben elindította az első vidéki szervezésű beszédtanfolyamot. A szerző (Gál Edina) a jogutód

Fővárosi Beszédjavító Intézet igen gazdag logopédiatörténeti dokumentumanyaggal rendelkező könyvtárában végzett kutatómunkájának köszönhetjük ezt az izgalmas kortörténeti tanulmányt.

*Figyelő* rovatunkban azok érdeklődésére számítunk, akik az SNI ellenőrzések folyamatába kívánnak betekinteni (Szatmáriné Mályi Nóra), illetve azokéra, akik az Európai Unió tagországainak logopédiai szervezetét, a CPLOL-t, illetve annak kiváló honlapját szeretnék megismerni (Órley Zita).

Tudjuk, hogy ezek csak mozaikok a logopédiáról, kutatásainkról, a szakmánkról, logopédiai tevékenységünkről, de talán az irányok érzékelhetőek.

*Febérmé Kovács Zsuzsa*  
*a MAGYE Logopédiai Szekció vezetője*

## **Források:**

- FRÖSCHELS, E. (1929): *Sprach- und Stimmstörungen*. Verlag Julius Springer, Berlin.
- GROHNFELDT, M. (2007): *Lexikon der Sprachtherapie*. W Kohlhammer GmbH, Stuttgart, ISBN 978-3-17-018665-1
- LECHTA, V. (2002): *Symptomatische Sprachstörungen. Sprachstörungen bei Kindern mit Behinderung und sprachheilpädagogische Behandlung*. Klinkhardt Julius, ISBN-13: 9783781512436
- PALOTÁS, G. (1967): *A logopédia fogalma, célja és feladatai, a logopédia tevékenységi formái*. BGGYTF Évkönyve, Budapest, 187–194.
- VASSNÉ KOVÁCS, E.–GORDOSNÉ SZABÓ, A.–SZÉPE, GY. (1971): Logopédia, kommunikáció és nyelvészet. *Nyelvtudományi Értekezések*. 75. Budapest, 41–58.
- VÖRÖSMARTY, M. (szerk. 1828): *Tudományos Gyűjtemény*. VI. kötet, Kiadja Trattner J.M. és Károlyi I.
-

*ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Fonetikai és Logopédiai Tanszék  
SEMMEIWEIS EGYETEM I. sz. Szülészeti és Nőgyógyászati Klinika,  
Gyermekekneurologiai Utánvizsgáló*

## A logopédus-egészségpszichológus szerepe a koraszülött gyermekek utánvizsgálatában

SZANATI DÓRA\*

szanaticidora@hotmail.com

---

### Absztrakt

A tanulmány áttekintést nyújt a koraszülöttség és a kis súllyal való megszületés lehetséges egészségpszichológiai vonatkozásairól, mindvégig szem előtt tartva a korai élethónapok, életévek fejlődésmentét. Röviden összegzi a koraszülés etiológiáját és következményeit, majd a komplex diagnosztika, utánvizsgálat és a korai fejlesztés, intervenció elemeit mutatja be. Zárásként továbbgondolásra ajánlja egy „fiatal” szakterület – az egészségpszichológia – néhány kutatási metszéspontját, amelyek jól alkalmazhatóak a koraszülött-gondozás gyakorlatában.

**Kulcsszavak:** koraszülöttség, alacsony születési súly, utánvizsgálat, korai fejlesztés, egészségpszichológia

---

### Bevezetés

Az újszülöttek közel 90%-a normál testtömeggel születik, többségük később is problémamentesen fejlődik. 8–9% között található azoknak az aránya, akik korán (a 37. terhességi hét előtt) kis súllyal (<2500 g) születnek (ASZMANN 2006).

A koraszülöttek általában kis súlyúak, de nem minden alacsony születési súlyú újszülött koraszülött. Az újszülöttek kis súlyúnak számítanak, ha 2, akiknek súlya rendkívül alacsony a kihordás időtartamához képest, *visszamaradott* 500 g-nál alacsonyabb a születési testtömegük, akár koraszülöttek, akár nem. Azokat az újszülötteket *növekedésűeknek* nevezzük.

Az irodalomban elfogadott *igen kis súlyú* kategória súlyhatára 1500 g. Az 1250 g-os és az ez alatti súlyúak az *igen-igen kis súlyúak*, az 1000 g-os és az ez alatti súlyúak az *extrém kis súlyúak*. Egy újabb kategória a 750 g alattiak csoportja, a *micropremie*-k (ESTEFÁNNÉ 2003, GÖRBE 2004).

---

\* A szerző PhD fokozatú logopédus, egészségpszichológus

A koraszülötteknek, a visszamaradott növekedésűeknek testi, mozgás-, értelmi, kommunikációs fejlődése akadályozott, illetve lassúbb lehet, érzékszervi funkcióik sérülhetnek. Az utóbbi évek kutatásai rámutattak arra, hogy az alacsony születési testtömeg és a felnőttkori szív- és érrendszeri betegségek, valamint a magas vérnyomás között is összefüggés van. A születés körüli halálozás 2/3-a a koraszülötteket sújtja. Halálozásuk az élet első napjaiban és csecsemőkorban 7,5% – érett újszülöttek halálozása ezzel szemben 0,37% (GÖRBE 2004). A koraszülések arányának csökkentése népegészségügyi feladat, kulcsfontosságú a gyermeklakosság nemcsak egészségi állapotának, hanem életminőségének javítása szempontjából.

## A koraszülés etiológiája

A koraszülés leggyakoribb okait anyai vagy magzati eredetűekre választjuk szét. A leggyakoribb *magzati eredetű* okok közé tartoznak a magzati fejlődés zavarai és különböző fertőzések. A koraszülés leggyakoribb *anyai eredetű* okai: általános betegségek (anyagcsere-betegség, immunológiai eredetű megbetegedés, húgyúti vagy egyéb fertőzések); preeclampsia, mely kóros állapot a terhesség alatt is magas vérnyomással jár; anaemia; szívbetegség; tüdőbetegség; diabetes; a méh anatómiai rendellenességei; elől fekvő méhlepény vagy a lepény leválása; méhszájgyengeség; idő előtti burokrepedés; ikerterhesség; terhesség előtti testsúly-rendellenességek; az anya túl fiatal (16 év alatti) vagy túl idős (35 év feletti); a magzatvíz túl nagy mennyisége. Ebbe a kategóriába tartoznak azok az egészségpszichológiai okok, amelyek egy része kiszűrhető – pszichoszociális ártalmak: tartós stressz, megterhelő munkavégzés, magány. *Kramer* és munkatársai 1998-as vizsgálataik során megállapították, hogy a nem házasságban élő nők körében 1,5-szer gyakoribb a koraszülés (KRAMER et al 1998).

*Bereczkei, Csanaky* 2001-ben azt találták, hogy az apa nélkül felnőtt, elvált anyák leánygyermekai körében kétszer gyakoribb a spontán vetélés és a koraszülés aránya (BERECZKEI–CSANAKY 2001).

Ismertek a koraszülésnek egyéb szociális, kulturális és életmódbeli okai is, így például az alacsony iskolázottság, az alultápláltság és a művi terhességmegszakítás.

A koraszülés és koraszülöttség egészségpszichológiai vonatkozásainál lényeges kiemelni azokat a tényezőket, melyek a korai szülő-gyermek kapcsolatról, az interakciós mintákról, az anyai szorongásról, a csecsemő viselkedésének anyai értelmezéséről – a mentalizációról, vagy akár a szülő-gyermek kommunikációjáról szólnak.

Sokan összefüggésbe hozzák a következő meghatározókat és a koraszülést: a nem kívánt terhességnél, az anyaszerep háritásakor és az anyasággal szembeni emocionális ambivalenciánál megnő az esély a koraszülésre.

*DeMuylder–Wesel* szerint az anyai attitűd és a koraszülés a következő szempontok mentén függnek össze: a terhesség kívánása, az anya-magzat kommunikációja, az álmokban megjelenő szorongás és félelem, a függetlenség igénye, a saját nőiességgel kapcsolatos elképzelések, férj és család támogató attitűdje, anya saját anyjához fűződő kapcsolata (DEMUYLDER–WESEL 1992).

Lényeges kiemelni, hogy a terhesség 9 hónapja alatt milyen változáson mennek keresztül az édesanya megszületendő gyermekéről kialakult sémái. A 4-7. hónapban a születendő gyermekről alkotott sémák gazdagsága fontos. A terhesség 7-9. hónapja körül az előző sémák szűrése kezdődik meg, a kismama a realitás felé mozdul el gyermekéről alkotott képei által.

A terhesség utolsó szakában ezek a sémák letisztulnak és rugalmassá válnak. Ez utóbbi időszak marad ki a koraszülésnél. *Stern* szerint tehát az anya jelen és jövő képzetei ekkor összedőlnek (STERN 1995).

## **A koraszülés és a koraszülöttség következményei**

A terhesség és szülés során az édesanya kudarcot, büntudatot érez, perceptuális sokkot él át, amikor meglátja gyermekét. Gyakran csak passzív szemlélésre képes, ezt súlyosbítja a szülés utáni elválás, elhúzódó korai szeparáció és az egymásra hangolódás hiánya. Az anyának ilyenkor el kell gyászolnia „teljesen” ki nem hordott terhességét. Természetesen ezeket az ambivalens-frusztráló érzéseket az anya önmaga nem tudja megfogalmazni.

A koraszülött csecsemő szemszögéből leírva a védett anyaméhből anyjától elválasztó inkubátorba kerül – gyakran cserélődő arcok, helyzetek veszik körül, megfosztva az anya érintésétől, gondoskodásától. Ez mind hatással van a korai anya-gyermek kapcsolat alakulására.

A korábban, illetve alacsonyabb súllyal való megszületés szükséges orvosi ellátásának egészségpszichológiai következményeit is szükséges megvizsgálni, hiszen az ily módon megszületett babákkal az anya néha sokáig nem találkozik. A születés utáni első élmény tehát gyakran az elválás, a zavartalan ismerkedésre így csak akkor kerül sor, ha már nem újszülött a gyermek. Addig is azonban minél gyakoribb a szülők látogatása, minél kevesebb az orvosi-ápolói személyzet gyerek körüli speciális tennivalója, annál biztosabbak a gyermek-szülő közötti kölcsönös érzelmek. Valamint természetesen minél idősebb a gyermek, annál aktívabban vesz részt az érzelmek cseréjében. Azt is figyelembe kell venni ezeknél a szülőknél, hogy kapcsolati feszültségek keletkezhetnek a családtagok között a túlélés vagy az érzelmi elutasítás következtében. Ezek a tényezők pedig mind kihatással vannak a gyermekkel való kommunikálásra, ezáltal pedig a csecsemő társas kommunikációjára is.

A koraszülött és az alacsony születési súlyú gyermekek képességeinek és személyiségjellemzőinek vizsgálata a fejlődéslelektan egy sajátos területe, hiszen a fogantatástól kezdődő – mind biológiai, mind pszichológiai – fejlődéstől, a megszületés körülményein át az első élethetek és hónapok meghatározó tényezőin túl vizsgáljuk a jelenlegi állapotot és ezek együttes jövőbeni hatását az egész gyermekkorra. A normatív fejlődési tényezők azonosításán túl a sérülékenységi lehetősége miatt kiemelkedően hangsúlyos a korrektív tényezők feltárása (HÁMORI 2005).

## **Koraszülött gyermekek nyomonkövetése, utánvizsgálata**

Koraszülött gyermekek utánvizsgálatában nem lehet elégszer hangsúlyozni a korai vizsgálatok, a diagnosztizálás és a korai fejlesztés jelentőségét.

A korai fejlesztés a 0–5 éves korú, eltérő fejlődésű gyermekek tervszerűen felépített programja, amely komplex diagnosztikai vizsgálatot, gyógypedagógiai oktatást, fejlesztést és különböző terápiás lehetőségeket jelent. E fejlesztés célja: elősegíteni a kisgyermek optimális fejlődését, segítséget és támogatást nyújtani a családnak, segíteni a gyermek társadalmi beilleszkedését és csökkenteni a társadalom terheit.

A korai fejlesztés legfontosabb alapelvei napjainkban:

- a fejlesztést minden esetben komplex vizsgálatnak kell megelőznie,
- a szülő a döntés lehetősége, hogy kitől és milyen mértékű segítséget igényel,
- ha a szülő maga kér segítséget, azt valamilyen módon feltétlenül és azonnal meg kell kapnia,
- ismerni kell a szülő igényeit, elvárásait, figyelembe kell venni a család életkörülményeit,
- a szülőt partnernek kell tekinteni, akié a vezető szerep és a felelősség gyermeke nevelésében,
- a gyermek fejlettségéről a szülőt korrekt módon kell tájékoztatni, mindvégig a gyermek pozitívumaira helyezve a hangsúlyt,
- a fejlesztés középpontjában az anya-gyermek kapcsolatnak kell állnia,
- a fejlesztő programot egyénre szabottan kell megtervezni és alkalmazni, kis lépésekben haladva,
- a fejlesztésben biztosítani kell az állandóságot, folyamatosságot,
- ismertetni kell a szülővel az intézmény által nyújtott szolgáltatásokon túl az egyéb elérhető lehetőségeket is a gyermek fejlesztésével, a család jogaival, valamint a szociális juttatásokkal kapcsolatban (NAGY 2007).

A korai fejlesztés lényege a fejlődési rendellenesség, a születési sérülés, a koraszülöttség, valamint a korai élethetekben és hónapokban elszenvedett károsodások miatt a fejlődésmenetben kialakuló késések, eltérések minél fiatalabb életkorban való korrekciója. Ezt a legkorábbi fejlesztést a csecsemőnél meg kell előznie egy igen alapos, a fejlődés számos területére kiterjedő pontos diagnosztizálásnak. Ebben a diagnosztizálásban kap fontos szerepet a team munka, melynek alapvető módszertani feltétele a nyomkövetés. A veszélyeztetett csecsemő fejlődését szinte születésétől kezdve vizsgálja a team, amely szükség esetén fejlesztést javasol a csecsemő szüleinek. Javaslatát követően a team vagy maga végzi a terápiás beavatkozást, vagy pedig tovább utalja a gyermeket és szüleit fejlesztésre. A team tagja a *gyermekneurológus-neonatólógus*, aki orvosi szempontok szerint vizsgálja a csecsemő fejlődését, a *gyermekpszichológus*, aki részletes diagnózist állít fel a gyermek fejlődésmenetéről, a *gyógypedagógus-logopédus*, aki főként a gyermek értelmi képességeit és nyelv-/beszédfejlődését követi nyomon és fejleszti, a más szakokon végzett *gyógypedagógusok*, a *konduktor (Pető-módszerrel dolgozó szakember)*, a *gyógytornász*, valamint a *gyógytestnevelő*, akik a gyermek mozgásfejlődését vizsgálják és fejlesztik. Természetesen szükség esetén a fejlődési vizsgálatba egyéb alapellátást végző szakemberek is bekapcsolódnak úgy, mint fogász, dietetikus, audiológus, más szakorvosok, valamint szociális munkás, gondozónő, szakasszisztensek stb. A nyomkövetés során gyakran a gyermekkel foglalkozó pedagógussal is szükséges felvenni a kapcsolatot.

Fontos, hogy az utógondozásra érkező gyermekek fejlődését minél több oldalról közelítsük meg és tárjuk fel! Természetesen a korai fejlesztést szükség esetén követheti más fejlesztés a gyermekkor későbbi időszakában.

Pszichológiai szempontból – az anamnézis ismeretében – megfigyeljük a gyermekeket, majd fejlődési kvóciént, később pedig intelligenciakvóciént számolunk, ezenkívül pedig feltérképezzük a gyermek részképességeit. A gyógypedagógiai-logopédiai vizsgálat keretében már csecsemőknél rákérdezzük a beszédfejlődés állomásaira, megvizsgáljuk a hangra való figyelmüket, megfigyeljük hangadásait, a beszédértésük kezdeti lépéseit. A hallássérülés gyanújánál azonnal beutaljuk gyermek-audiológiai szakrendelésre.

Maga a fejlesztés is a szülő aktív jelenlétében zajlik heti több alkalommal, hiszen a mindennapi rendszeres otthoni gyakorlást a szülő végzi csecsemőjével.

A pszichomotoros és szenzomotoros fejlesztés fontos eleme e korai fejlesztésnek. Legismertebb formái: a Fröhlich-féle bazális stimuláció, az Ayres-terápia, a HRG (Hidroterápiás Rehabilitációs Gimnasztika, az Affolter-terápia, a TSMT (Tervezett Szenzomotoros Tréning) és az SI (Szenzomotoros Integrációs Terápia). E terápiaák lényege, hogy mozgásgyakorlatokon keresztül hassanak a csecsemők, kisgyermekek testi, értelmi, emocionális fejlődésére. A kommunikáció összetevői a mozgás, a gondolkodás és a beszéd, amelyek közül bármelyik zavara a többire is visszahathat. Így például a beszédbeli tünetekkel egy időben gyakran az érzelmi, valamint a szociális tartományban, a nagy- és finommozgások területén különböző megjelenési formájú zavarok léphetnek fel. A beszédzavarok gátolják egyes funkciók, készségek kibontakozását, a tapasztalatszerzés nehézségeihez vezetnek, így pedig kognitív folyamatok gátjává válnak. A pszichés szorongások, konfliktushelyzetek az egész mozgásrendszer görcsös állapotát is kiválthatják, patológiás állapotot hoznak létre, illetve erősítik a már meglévő tüneteket. A korai pszichomotoros fejlesztés tehát ezen circulus vitiosus kialakulását előzi meg (MÜLLER–RIECKMANN 2001).

E fejlesztések mellett szükségesnek vélem megjegyezni a Dévény Anna által kidolgozott *Speciális manuális technika – Gimnasztika Módszert*, mely komplex mozgás-rehabilitációs eljárással segíti az arra szoruló gyermekeket.

Az utánvizsgálatok jelentősége természetesen nemcsak a korai fejlesztés megindításában mutatkozik meg, hanem az ezt követő életkorokban (5 éves kortól) rendszeresen elvégzett felmérésekben is.

Logopédiai szempontból kiemelném a beszéd- és nyelvfejlődés, az artikuláció és a szájmotorika vizsgálatát, a beszédészlelés és -megértés felmérését, a tanulási zavarokat – diszlexia, diszgráfia – kiszűrő eljárásokat, a hangképzési zavarok és a beszédritmus eltéréseinek vizsgálatát.

Fontosnak tartom, hogy az utánvizsgálatok során a koraszülött csecsemőt ne tekintsük automatikusan beteg és akadályozott gyermeknek. Sok esetben ugyanis csak a fejlődés megkéséséről van szó, azaz időt kell hagyni az érési folyamatok kiteljesedésére. Természetesen azoknál az eseteknél, ahol feltűnő, egyértelmű sérülésről, akadályozottságról, illetve biológiai betegségről van szó, nagyon fontos az időben történő részletes orvosi-pszichológiai diagnosztika és a korai fejlesztés, rehabilitáció megkezdése. Lényeges, hogy ebben az esetben a diagnosztika és a fejlesztés kapcsolatát nyomon kövessük, itt utalnánk a követéses utánvizsgálatok szerepére, ahol a folyamatdiagnózis felállításával éppen a gyengébb, alacsonyabb szintű biológiai és pszichológiai funkciók fejlődését emeljük ki – mindvégig szem előtt tartva az egészség-elméletek lényegi elemeit.

A fejlődésükben akadályozott koraszülött gyermekek korai fejlesztése igen komplex folyamat, melynek jelentősége természetesen nem csak a gyermek képességeinek „iskolaérett” szintre emelésében rejlik. A segítségnyújtás pszichés szerepe, a családi interakciók támogatása éppolyan fontos tényezője a folyamatnak, hiszen sérült, illetve beteg családtag érkezése alapjaiban rengeti meg a családi rendszert, annak belső egyensúlyát. A sérült gyermeket nem vizsgálhatjuk különálló, környezettől szeparált egységként. Éppen ezért a gyermekekre irányuló közvetlen fejlesztés mellett a szülőkkel történő foglalkozás is kiemelt feladat, amely történhet konfliktus-feldolgozó, támogató – pszichológus vezetésével történő – egyéni segítségnyújtás során, valamint ún. beszélgető szülőcsoportban is.

A rehabilitációs pszichológia – mely hazánkban önálló pszichológiai szaktudományként még nem alakult ki – területei más alkalmazott pszichológiai ágakban kerülnek gyakorlati megvalósításra, főleg a klinikai, egészségpszichológiai és gyógypedagógiai pszichológiában.

## Következtetés

Kutatási eredményeim sokrétű egészségpszichológiai prevenciók program elsődlegességét vetik fel, a szakirodalom is ezt támasztja alá. (KÁLLAI-VARGA-OLÁH 2007, CSABAI-MOLNÁR 2009) A koraszülés/koraszülöttség problémakörére vonatkoztatva a következő egészségpszichológiai feladatokat látom szükségesnek:

- *a viselkedéses rizikófaktorok vagy „viselkedéses patogének”, az egészség megőrzése:*
  - ha csak a terhesség alatti dohányzás, alkoholfogyasztás és gyógyszer- és drog-fogyasztás mértékét csökkenteni tudnánk, máris nagy lépést tennénk a koraszülés prevenciójában,
  - ha a veszélyeztetett várandós nők fokozottan vennének részt a terhesgondozáson,
  - ha a szülőket szülés után rögtön be tudnánk vonni a csecsemőgondozásba, arra koncentrálni, hogy mi mindent meg tudnak tenni csecsemőjük biológiai és pszichológiai egészségeért.
- *az egészséggel és a betegséggel kapcsolatos nézetek vizsgálata:*
  - sajnos még ma is gyakran élnek az emberek a „velem nem történhet meg” elhárítással, megküzdési stratégia alkalmazásával; az egészséget általában eleve adott dolognak tekintjük, a betegséget pedig eseménynek, aminek oka van, amit magyarázni kell,
  - az egyik legnehezebb pszichológiai feladat ennek a „miért pont az én gyerekem, miért pont velünk történt ez meg” vélekedések feloldása,
  - koraszülött gyermek érkezése a családba olykor alapjaiban rázza meg az egész családi rendszert, zökkenti ki a családot belső egyensúlyából, így új szabályok, új munkamódok kidolgozására van szükség az új egyensúly kialakításához,
  - vonjuk be a tájékoztatásba a testvéreket, nagyszülőket is.
- *a kommunikáció, a döntéshozatal és az együttműködés kérdésköre:*
  - a perinatológia, a gyermekgyógyászat területén még inkább előtérbe kerül ez az egészségpszichológiai feladat, hiszen az egészségügyi szakemberek és a koraszülött gyermek szülei közti interakció meglévő szintje a biztosíték a csecsemő megfelelő szintű fejlődésére,
  - a perinatális intenzív centrumok (PIC) inkubátoraiiban kezelt koraszülött csecsemő akár hetekig, hónapokig is szeparálva van édesanyjától – lényeges, hogy az anya merje gyermekét folyamatosan látogatni, gondozni; kérdezzen csecsemője állapotáról; ismerjék meg és „tanulják” egymást,
  - amikor elérkezik a hazaadás ideje, az édesanyát készítsük fel arra, hogy szorongásmentesen tudja hazavinni gyermekét a kórházból – utánvizsgálatokkal fontos követni az anya-csecsemő, az apa-csecsemő, a testvér-csecsemő közti kapcsolat alakulását.
- *a „kliens” és a kezelő személyzet egészségpszichológiai támogatása:*
  - elkerülhetetlen lenne a koraszülött csecsemőkkel és családjukkal foglalkozó személyzet Bálint-csoportokba történő bevonása, a bennük keletkező feszültségek, stressz feloldása,

- szupportív szülőcsoportok kialakítása,
- csecsemők utánvizsgálatát összekötni nagyobb korú gyermekek vizsgálatával – az utánvizsgálatra érkező csecsemők szülei ismerjék meg a már régebben diagnosztizált és hasonló problémával/problémákkal küzdő gyermekek szüleit, látva azt, hogy később hová juthat el gyermekük a fejlődésben.
- *a krónikus beteg illetve az étellel össze nem egyeztethető betegséggel küzdő gyermekeknél* pedig
  - a válságidőszakok feldolgozása, a szülők társas támogatásának szerepe kiemelkedő jelentőségű,
  - az éretlen újszülött elhalálása esetén a szülők gyászban való megsegítése, gyászfeldolgozás.

Még ma is sok helyen hiányzik a speciális tanácsadás a koraszülöttek szüleinek. Nagy szükség lenne a szülőcsoportokra, vagyis a szülők által létrehozott fejlesztő- és pszichoterápiás csoportokra a következő célokkal: az érintett családtagoknak pszichoszociális tanácsadás, azonnali segítség krízishelyzetekben, továbbképzés a szülők/családok számára, a különböző szakmák szakemberei közötti együttműködés szorgalmazása, a nyilvánosság tájékoztatása a problémákról, a neonatológiai intenzív orvosi ellátás és a fejlődésneurológiai kutatások támogatása.

Az éretlen koraszülöttnél lényegesen több időre van szüksége a testi fejlődéshez és terhelhetőséghez. A mindennapok gondozási feladatai, a fejlesztő foglalkozások látogatása a családot jelentősen megterhelik. A szülőnek meg kell tanulnia gyermeke fejlődési szintjét és szükségleteit elfogadni, ehhez alkalmazkodni (GÖRBE 2004, NAGY 2007, HÁMORI 2009).

Segítenünk kell a szülőket abban, hogy szokásos, átlagos magatartásformát alakítsanak ki koraszülött gyermekükkel szemben, és reális képet alkossanak értelmi képességeikről is.

Akkor tudunk tehát a család mindennapi élethelyzeteibe is betekintve tartalmas segítséget, támogatást adni, ha a családdal való érdemi párbeszéd elkerüli a pusztán mechanikus tanácsadást. A tanácsadás akkor jó, ha segítségével a szülők elkerülik a magatartászavarok kialakulását. Ezért fontos, hogy a családokat el tudjuk kísérni, támogatást tudjunk számukra adni legalább a gyermek kisiskolás koráig.

Munkánk célja, hogy a korai kapcsolatban oly nagy hátránnyal, traumákkal induló koraszülött csecsemő-szülő párok, triádok képesek legyenek hasznosítani azokat a pszichés erőforrásokat, amelyek átsegítik őket a kezdeti vagy későbbi nehéz időszakokon. Egészségpszichológusként így járulhatunk hozzá a stabil személyiség, a reális önértékelés, a kisebbségi érzéstől mentes élet, a pozitív jövőkép kialakulásához. E szupportív tanácsadások, terápiák végső célja a megfelelő testi-lelki-szociális egység megvalósulása.

## Irodalom

- ASZMANN A. (2006): A nő-, anya-, csecsemő- és gyermek-egészségvédelem. In: Ádány R. (szerk.): *Megelőző orvostan és népegészségtan*. Medicina, Budapest, 483–484.
- BERECZKEI T., CSANAKY A. (2001): A szocializáció evolúciós pályái: az apa nélkül felnövő kamaszok és felnőttek viselkedésének fejlődése. In: Pléh Cs., Csányi V., Bereczkei T. (szerk.): *Lélek és evolúció*. Osiris, Budapest, 211–228.
- CSABAI M., MOLNÁR P. (1999): *Egészség, betegség, gyógyítás – az orvosi pszichológia tankönyve*. Springer Kiadó, Budapest.

- CSABAI M., MOLNÁR P. (2009): *Orvosi pszichológia és klinikai egészségpszichológia*. Medicina, Budapest.
- CSÉPE V. (2005): *Kognitív fejlődés-neuropszichológia*. Gondolat, Budapest.
- CSIKY E. (2006): Koraszülöttek utóvizsgálatának eredményei. In: *Gyógypedagógiai Szemle*.
- DALTON, S., ORFORD, J., PARRY, J., LABURN-PEART, K. (2008): Three Ways of Talking about Health in Communities Targeted for Regeneration: Interviews with Community Professionals. In: *Journal of Health Psychology*, 13:65–78.
- DEMUYLDER, X., WESEL, S. (1992): A woman's attitude toward pregnancy. Can it predispose her to preterm labor? In: *J Reprod Med*, 37:339–342.
- ESTEFÁNNÉ VARGA M. (2003): Koraszülött gyermekek longitudinális, pszichodiagnosztikai vizsgálatának és iskolai beválásának eredményei. In: *Alkalmazott Pszichológia*, 5:5–27.
- GÖRBE É. (2004): *Koraszülött a családban*. White Golden Book, Budapest.
- HÁMORI E., KIRÁLDI K., LAKATOS K., BEKE A (2009): Kötődési minták csecsemőkorban és kisgyermekkorban – koraszülött anya-gyerek párok utánvizsgálata. In: *Serdülő- és gyermekpszichoterápia*, 9:100–110.
- HÁMORI E. (2005): *Koraszülöttség és az anya-gyerek kapcsolat kezdete – Buktatók és korrekatív lehetőségek a korai kapcsolat fejlődésében*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK, Piliscsaba.
- HOLLÓDY K., CSANÁDY G. (1994): A károsodott gyermekek korai fejlesztése. In: *Gyermekgyógyászat*, 3:199–205.
- ILLYÉS I. (2001): Prevenció a gyermek-alapellátásban? Integrált prevenciórendszer szükségessége. In: *Gyermekgyógyászat*, 52:83–90.
- KÁLLAI J., VARGA J., OLÁH A. (2007): *Egészségpszichológia a gyakorlatban*. Medicina, Budapest.
- KALMÁR M. (2007): *Az intelligencia alakulásának előrejelezhetősége és váratlan fordulatai – Rizikómentesen született, valamint koraszülött gyerekek követésének tanulságai*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- KRAMER, M.S., PLATT, R., YANG, H. et al (1998): Secular trends in preterm birth: a hospital-based cohort study. In: *JAMA*, 280:1849–1854.
- MÜLLER-RIECKMANN, E. (2001): *A koraszülött gyerekek*. Akkord Kiadó, Budapest.
- NAGY B. (2007): *Pszichoterápia és rehabilitáció a gyermekellátásban a speciális szükségletű gyermekekkel végzett vizsgálatok tükrében*. Didakt, Debrecen.
- ROBB, L.S., CARPENTER, S.J. (2009): A Review of Music-based Intervention Reporting in Pediatrics. In: *Journal of Health Psychology*, 14:490–501.
- STERN, D. (1995): *Az anyaság állapota*. Animula, Budapest, 20–36.
- SUGÁRNÉ KÁDÁR J. (2001): *A „hangos” kommunikáció fejlődése és szerepe a korai szocializációban*. Scientia Humana, Budapest.
- VEKERDY Zs. (1996): A fejlődő gyermek és a fejlődéspediátria. In: *Gyermekgyógyászat*, 6:485–492.
- WIDERSTROM, A. H. et al (1991): *At-risk and Handicapped Newborns and Infants – Development, Assessment, Intervention*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

# Atipikus fonológiai fejlődés és fonológiai folyamatok

SEBESTYÉNNÉ TAR ÉVA  
sbstareva@gmail.com

---

## Absztrakt

A tanulmány célja magyar anyanyelvű, 5;6 évesnél idősebb, nem következményesen atipikus nyelvfejlődésű gyermekek produktív fonológiai tudásának, ezen belül is a szegmentális fonológiai szintnek a leírása. Az elemzés a fonológiai folyamatok, különös tekintettel a rendszer egyszerűsödését eredményező azonosításával történt.

Az elemzés alapja 15 (nem következményesen) atipikus nyelvfejlődésű, 5;6–7;7 éves, valamint 191 3;0–5;11 éves, tipikus nyelvfejlődésű gyermek képmegnevezés során nyert nyelvi adata. Az eredmények azt a szakirodalomban megfogalmazott állítást erősítik, mely szerint az atipikus fonológiai fejlődés fonológiai folyamatokban tetten érhető egyszerűsítései általában megegyeznek a tipikus fejlődésnél tapasztaltakkal, a hibázás mintázata azonban attól eltérően, jellegzetesen alakul.

**Kulcsszavak:** fonológiai fejlődés, fonológiai folyamatok, atipikus mintázat, rendszeregyszerűsítés, magyar nyelv

---

## Bevezetés

Anyanyelve szegmentális rendszerének elsajátítása során a legtöbb gyermek bejósolható hibákat vét (VÉRTES O. ANDRÁS 1953; MEGGYES 1971; ASZTALOS-SZENDE 1975; LÓRIK 1982; KASSAI 1983; GÓSY 1998; KAS 2004). A hibázások egy részének közös jellemzője a hangosztályokat (zárhangokat, réshangokat, zár-rés hangokat, likvidákat, nazálisokat), illetve a szóalak struktúráját érintő, a felnőttnyelvi szóalaktól való szabályos eltérés, mely egyúttal e szóalak egyszerűsödését eredményezi. E hibázások klinikai fonológia kutatásban általánosan alkalmazott elnevezése *fonológiai folyamatok*. Az elnevezés leíró kategóriát jelöl, nem magyarázza a beszédesemény hátterében álló mentális folyamatokat. A hibázási mintázat feltárásával a fonológiai rendszer egésze válik azonosíthatóvá, s nem az elkülönült szegmentumok. A gyermeki fonológiai rendszer a továbbiakban összevethető az elérni kívánt felnőttnyelvi rendszerrel, mely segítségével a fonológiai folyamatok feltérképezése már nemcsak a hibázások rendszerszerű szemlélését teszi lehetővé, hanem a fejlődő rendszer dinamikus természetét is felfedi, azaz a *Hol?* mellett a *Honnan?* – *Hová?* kérdésre is válaszol. Nemcsak arra mutat rá, mit nem tud a gyermek, hol áll a fejlődésben, hanem arra is, hogy ez a tudáshiány milyen formában van jelen az adott gyermek produkciójában, és milyen irányban kell tovább fejlődnie.

A fonológiai folyamatok az egyszerűsítés természete alapján három fő kategóriába sorolhatók: 1) a fonológiai egység struktúráját érintő, azaz *struktúraegyszerűsítő* folyamatok, 2) a kontrasztrendszer egyszerűsítését eredményező *rendszeregyszerűsítő* folyamatok, valamint 3) a *interakciós* folyamatok, melyek esetében a korrekt realizációt az adott hangkörnyezet hívja elő, illetőleg befolyásolja. A tanulmányban szereplő fonológiai folyamatok kategóriái, valamint a rendszeregyszerűsítő folyamatok típusai meghatározásukkal és példával szemléltetve az 1. függelékben található.

A gyermekek többsége 6–7 éves korára anyanyelve szegmentális fonológiai rendszerének elemeit (a fonémákat, valamint a kapcsolódásukat meghatározó szabályokat) elsajátítja, azaz beszédében anyanyelve fonémáit realizáló beszédhangokat alkalmaz, mégpedig az ezek összekapcsolását megengedő szabályok felhasználásával. A gyermeki szóalak ettől az életkortól kezdve nem különbözik a felnőttnyelvitől, a fonológiai folyamatok már nem jellemzik a beszédprodukción. Vannak gyermekek azonban, akik számára e tudás elsajátítása nehezebben megy, nyelvi fejlődésük – legalábbis a fonológiai fejlődés tekintetében – a tipikustól eltérően alakul. A fonológiai folyamatok feltárása ebből adódóan az atipikus fonológiai fejlődés felismerését lehetővé tevő döntési folyamatnak is eszköze (vö. INGRAM 1989), lényeges összetevője a diagnosztizálás alapjául szolgáló fonológiai profilnak.

A nyelvi szerveződés két szintje, az absztrakt fonológiai rendszer és a fonetikai realizációk közti kapcsolat három módon térhet el a tipikustól: 1) a szegmentumok nyelvi funkcionál megfelelő használata, de nem megfelelő kiejtése, 2) jelentős késés az elemkészlet kiépítettségében, de az elsajátított szegmentumok megfelelő fonetikai realizációja, 3) késés vagy deviancia a fonológiai rendszerben és a fonetikai realizációkban. Az atipikus fonológiai fejlődés fogalmát a klinikai kutatásban legáltalánosabban az utóbbi két kapcsolatra vonatkoztatják, vagyis a beszélt nyelvben megjelenő atipikus mintázatban definiálják (CRYSTAL 1987). A fonológiai profil feltárására összeállított vizsgálati anyagok (HODSON 1980; INGRAM 1981; GRUNWELL 1987; 1992) az elemzésre szánt folyamatok számában, rendszerezésében és elnevezésében, valamint az adatgyűjtés módjában térnek el egymástól.

Az atipikus mintázatot hordozó nyelvi adatok elemzése a tipikus fejlődéssel több vonatkozásban megegyező, bizonyos tulajdonságokban azonban eltérést is mutató jellegzetességeket tárt fel. Az atipikusan fejlődő fonológiai rendszer fonológiai folyamatok tekintetében vett legfontosabb jellemzői GRUNWELL (1987) kutatási eredményei alapján a következők:

1. *Tipikus folyamatok perzisztálása.* A korai fejlődésre jellemző egyszerűsítő folyamatok (pl. környezetfüggetlen zöngétlenítés) későbbi életévekben is fennmaradnak. A korai kiejtési minta stabilizálódására és a fonológiai feldolgozás elégtelenségére utaló jellegzetesség az atipikus nyelvi fejlődés fontos indikátora.
2. *Kronológiai diszharmónia.* Néhány legkorábbi egyszerűsítő folyamat, valamint a későbbi nyelvi fejlődésre jellemző folyamat, illetőleg annak hiánya együtt jellemzi a gyermek produkcióját (pl. a hibázások közt fellelhető a réshangok ploziválása (zárhangúsítása) /s/ → t/, a r produkciója pedig korrekt). A gyermek által realizált szóalakokban megjelenő hibázási mintázat fejlődési státusa nemcsak az előző pontban említett tartós fennmaradás, hanem a diszharmónia meglétének felismeréséhez is alapot szolgáltat.
3. *Szokatlan vagy idioszinkretikus folyamatok.* Tipikus nyelvi fejlődésben ritkán előforduló, vagy még nem dokumentált egyszerűsítési folyamatok.

4. *Szisztematikus hangpreferencia.* Különböző folyamatok működése eredményeként a gyermek produkciójában számos különböző szegmentum egyetlen adott beszédhang formájában realizálódik. A korai nyelvi fejlődésben is megfigyelhető jelenségtől (pl. a *sz* és *t* szegmentumok, valamint a *tr* hangkapcsolat helyett egyaránt *t* jelenik meg a gyermek produkciójában) abban különbözik, hogy tipikus és ritka vagy idioszinkretikus folyamatok kombinálódása eredményezi a preferált szegmentum megjelenését.
4. *Variabilitás a folyamathasználatban.*<sup>2</sup> A jelenség két formában jellemezheti a gyermeki beszéd mintázatát. Az egyik esetben a célszegmentumra irányuló folyamat kontextustól függően jelen van, illetve hiányzik a beszédprodukcióból, tehát a variabilitás a korrekt–inkorrekt dimenzió mentén ragadható meg (pl. a gyermek a *veréb* szóalakot megfelelően produkálja, a *vonat* esetében azonban plovizálás következtében *bonat* lesz a realizáció). A variabilitás másik formájában egy célszegmentum realizációja hangkörnyezettől függően különböző folyamatokkal írható le (pl. a *c* hibás produkciója a *cápa* → *tápa* esetében plovizálással, a *maci* → *maszi* realizációban frikativizálással, azaz réshangúvá válással).

Jelen tanulmány a tipikus és az atipikus nyelvi adatokat a fonológiai folyamatok, különösen a rendszer egyszerűsítésére irányuló gyakoriságának feltárásával elemzi (a fenti felsorolásból az 1. és a 2. jellemző lehetséges azonosításával), s az atipikus fonológiai profil e részeredményei alapján mutat rá a két csoport közti különbségre, illetve fogalmazza meg azokat a jellemzőket, melyek segítségével az atipikus fonológiai fejlődés egy adott szakaszában leírható.

## Módszer és vizsgálati személyek

A nyelvi adatok 15 atipikus nyelvfejlődésű, 5;6–7;7 éves gyermek kiváltott beszéd során nyert produkciójából származnak. A vizsgálatban 4 leány és 11 fiú vett részt, átlagéletkoruk 6;7 év. Intelligenciakvóciensük a Snijders-Oomen Nonverbális teszttel mérve az átlagos övezetbe esett (átlag 94, szórás 85–116). Az atipikus beszédfejlődés hátterében organikus, funkcionális vagy pszichoszociális okot, illetőleg a környezeti beszédingerek deficitjét nem lehetett kimutatni.

Az atipikus nyelvi adatok 191 3;0–5;11 éves, hat életkori csoportba sorolt tipikus nyelvfejlődésű gyermek adataival kerültek összevetésre. Az egyes korcsoportok hat hónapot öleltek fel, a csoportokon belüli nembeli megoszlás hasonló volt.

Statisztikai számítások csak az 1. (3;0–3;5 év) és 6. (5;6–5;11 év) korcsoport értékeivel való összehasonlításban történtek. A fiatalabb, 1. korcsoportos gyermekek adatainak figyelembevételét az indokolja, hogy – a nyelvfejlődésre vonatkozó standardizált tesztek hiányában – az életkori normától való kétéves elmaradás az atipikus fejlődés bennfoglaló kritériumaként tételezhető, továbbá mert a tipikus 3–6 éves korig tartó fonológiai szintű nyelvi fejlődésben a 3;0–3;5 éves életkori szakasz a

2 A folyamathasználatban megfigyelhető variabilitásnak a fentiekől eltérő megközelítése, amikor az elkülönítés alapja a célszegmentum hangkörnyezetének azonossága és különbözősége. Az előbbi esetben adott szóalak többszöri produkciója során figyelhető meg a variábilis folyamathasználat (pl. a *cica* produkciója egyik esetben *szisza*, másikkban *tita*), az utóbbiban pedig adott szegmentum különböző szóalakokban mutat eltérő realizációt (pl. a *c* realizálódásai a *mati*, *szisza* hibázások során).

fejlődés jól elkülöníthető szakaszát képviseli. Az idősebb, 6. korcsoportba tartozó gyermekekkel való összevetés azért indokolt, mert az atipikus nyelvfejlődésű csoport, legfiatalabb tagjait tekintve is azt az életkort jeleníti meg, melyben a vizsgálat szempontjából releváns fejlődési tényezők elsajátítottnak tekinthetők (S. TAR 2006).

Az adatgyűjtés alapja egy 125 itemből álló képmegnevezési feladat volt. A szólista összeállításának fő szempontja volt, hogy a magyar nyelvnek a monomorfémikus szóalakokban mutatkozó hangtani sajátosságaira a lehető legteljesebb mértékben kitérjen. A kiválasztás alapjául egy BÁCSI JÁNOS és munkatársai (2003) által összeállított gyermeknyelvi gyakorisági szótár szolgált.

A fonológiai folyamatok elemzése során a GRUNWELL által javasolt, fent említett három kategória került azonosításra.

Az értékelésnél nem számított csoportra jellemzőnek egy fonológiai folyamat, amennyiben a csoportba tartozó gyermekek legfeljebb 25%-a hibázási mintázatában volt csak fellelhető.

## Eredmények

### *Egyszerűsítő folyamatok kategóriái*

Az atipikus nyelvfejlődésű gyermekek leggyakoribb hibázása (69%) a különböző formában előforduló rendszeregyszerűsítés (*1. táblázat*). A szóalak struktúráját érintő fonológiai folyamatok lényegesen kevesebbszer fordulnak elő, azonban még így is a gyermekek egyharmada (34%) produkcióját jellemzik. Ennél is gyakoribb az interakciós folyamatok megjelenése, a gyermekek közel fele (44%) él ezzel az egyszerűsítési formával.

A hibázás mintázata a tipikus nyelvi fejlődésű 5;6–5;11 éves gyermekekétől eltérően alakul. Utóbbiak produkciójában interakciós fonológiai folyamat nem fordul elő, a struktúra egyszerűsítése pedig nem éri el a jellemzőnek ítéltetőség kritériumát (<25%). A rendszeregyszerűsítés mértéke, bár még korosztályra jellemző (29%), lényegesen alatta marad az atipikus csoportnál megfigyelt értéknek.

Az atipikus nyelvfejlődésű gyermekek alapvető fonológiai folyamatai a legalább két évvel fiatalabb tipikus nyelvfejlődésű gyermekekéhez hasonlóan alakulnak, az előforduló folyamatok típusát és az egyes folyamatok gyakoriságát tekintve egyaránt.

|                           | Atipikus | Tipikus |          |
|---------------------------|----------|---------|----------|
|                           |          | 3;0-3;5 | 5;6-5;11 |
| Rendszeregyszerűsítés     | 69%      | 72%     | 29%      |
| Struktúraegyszerűsítés    | 34%      | 46%     | 12%      |
| Interakciós egyszerűsítés | 44%      | 44%     | 0        |

*1. táblázat: A fonológiai folyamatok három alapkategóriájának gyakorisága az atipikus, valamint a tipikus nyelvi fejlődésű 3;0–3;5 és 5;6–5;11 éves gyermekek produkciójában*

### *Rendszeregyszerűsítő folyamatok*

Az atipikus nyelvi fejlődésű gyermekek körében a rendszeregyszerűsítő folyamatok közül leggyakrabban a környezetfüggetlen egyszerűsítés fordul elő (87%). A környezetfüggő,

szóhatárhoz kötött zöngétlenítés gyakorisága (60–60%) a két pozícióban megegyezik (2. táblázat).

|                         | Atipikus | Tipikus |          |
|-------------------------|----------|---------|----------|
|                         |          | 3;0-3;5 | 5;6-5;11 |
| Környezetfüggetlen      | 87%      | 87%     | 20%      |
| Környezetfüggő          |          |         |          |
| Szó eleji zöngétlenítés | 60%      | 52%     | 27%      |
| Szó végi zöngétlenítés  | 60%      | 78%     | 40%      |

2. táblázat: A rendszeregyszerűsítő folyamatok gyakorisága az atipikus, valamint a tipikus nyelvi fejlődésű 3;0-3,5 és 5;6-5;11 éves gyermekek produkciójában

A gyakoriság mintázata ebben az esetben is jelentősen eltér a 5;6-5;11 éves tipikus fejlődésű gyermekekétől, akiknél a leggyakoribb folyamat a szó végi mássalhangzó zöngétlenítése (40%), a környezetfüggetlen rendszeregyszerűsítés pedig csoportra nem jellemző (20%) folyamat. A minták közti legnagyobb különbség tehát a *környezetfüggetlen rendszeregyszerűsítés* és a *szó eleji mássalhangzó zöngétlenítése* tekintetében áll fenn, az eltérés statisztikailag igazolhatóan nem a véletlennek köszönhető. Függetlenmintás t-próbával (homogén minta) tesztelve a különbséget mindkét egyszerűsítés esetében szignifikáns eltérést kapunk (környezetfüggetlen egyszerűsítés  $p=0,00$ ,  $t=5,91$ ; szó eleji mássalhangzó egyszerűsítése  $p=0,04$ ,  $t=2,05$ ).

A rendszeregyszerűsítő folyamatok belső tagoltságát illetően az atipikus nyelvfejlődésű gyermekek első látásra a 3–3;5 éves gyermekek produkciójától is eltérő mintát adnak. Utóbbi csoportban a szó eleji mássalhangzó zöngétlenítése az atipikus mintáéhoz viszonyítva kevesebbszer (52%), a szó végi mássalhangzó zöngétlenítése gyakrabban (78%) fordul elő, a környezetfüggetlen rendszeregyszerűsítés tekintetében azonban megegyezik a teljesítményük. Statisztikailag igazolható különbség nem áll fenn a két csoport nyelvi adatai között. A fiatalabb korosztállyal való összevetésben a számszerűségben mutatkozó különbség azonban magyarázhatóvá válik, ha tekintetbe vesszük, hogy a környezetfüggő rendszeregyszerűsítés tekintetében a normatív adatok nem mutatnak az életkor előrehaladásával megfigyelhető javulást (S. TAR 2006). A folyamat elmaradásának hátterében ezért az életkori hatáson kívül álló faktorokat (is) kell feltételezni.

A környezet befolyásoló hatása alapján felosztott rendszeregyszerűsítési folyamatokat tekintve is tehát elmondható, hogy az atipikus mintázat a fiatalabb gyermekek produkciójában megfigyelten rokonítható.

### *Környezetfüggetlen rendszeregyszerűsítő típusok*

Az atipikus nyelvi fejlődésű csoport produkciójában a mássalhangzókat érintő környezetfüggetlen hibázások hat típusa fordul elő (3. táblázat), melyek közül a csoportra jellemző a zöngétlenítés (27%), a posztalveoláris réshangok (s, zs), valamint a palatális nazális (ny) előrehelyezése ( $s \rightarrow sz$ ,  $zs \rightarrow z$ : 73%;  $ny \rightarrow n$ : 40%), a ty és gy egyszerűsítései ( $ty \rightarrow t$ ,  $gy \rightarrow d$ : 33%), valamint a r szegmentumot érintő egyszerűsítések ( $r \rightarrow j$ ,  $r \rightarrow l$ : 36%). A gyermekek 73%-át jellemző hibázás, a posztalveoláris réshangok előrehelyezése a mintában megfigyelhető leggyakoribb egyszerűsítési típus. A laterális approximálása

( $l \rightarrow j$ ) a gyermekek kevesebb, mint 25%-a produkcióját jellemzi, így nem értékelhető csoportra jellemző folyamatnak.

Az atipikus nyelvfejlődésű mintát a tipikus fejlődésű 5;6–5;11 éves gyermekekével összevetve e szempontból is jelentős különbséget látunk. A szegmentumok elsajátíttatása tekintetében ez a korosztály csoportszinten már nem mutat olyan hibákat, mely a felnőtthez képest egyszerűbb rendszer meglétére utalna. A három előforduló folyamat (posztalveoláris réshangok előrehelyezése, a  $r$ -re és a laterálisra ható egyszerűsítések) gyakorisága közül egy sem éri el a jellemzőként értékelhetőség kritériumát. Az előrehelyezés esetében tapasztalható csoportok közti különbség statisztikailag igazolhatóan nem a véletlennek köszönhető (Welch-próba:  $p=0,00$ ,  $t=4,52$ ).

|                                                                                | Atipikus | Tipikus |          |
|--------------------------------------------------------------------------------|----------|---------|----------|
|                                                                                |          | 3;0-3;5 | 5;6-5;11 |
| zöngétlenítés                                                                  | 27%      | 0       | 0        |
| előrehelyezés                                                                  |          |         |          |
| $s \rightarrow sz$ ; $zs \rightarrow z$                                        | 73%      | 53%     | 12%      |
| $ny \rightarrow n$                                                             | 40%      | 35%     | 0        |
| ty, gy egyszerűsítése <sup>3</sup> ( $ty \rightarrow t$ ; $gy \rightarrow d$ ) | 33%      | 48%     | 0        |
| r egyszerűsítése ( $r \rightarrow j$ ; $r \rightarrow l$ )                     | 36%      | 32%     | 6%       |
| approximálás ( $l \rightarrow j$ )                                             | 13%      | 37%     | 4%       |

3. táblázat: A környezetfüggetlen rendszerezősíítési típusok gyakorisága az atipikus, valamint a tipikus nyelvi fejlődésű 3;0–3,5 és 5;6–5;11 éves gyermekek produkciójában

A nyelvfejlődés korábbi szakaszában járó gyermekek jellemző egyszerűsítési folyamatai a típusok számát tekintve megegyeznek, minőségükben és bizonyos tekintetben az előfordulás gyakoriságában azonban eltérnek az atipikus nyelvfejlődésű csoporttól. A gyermekek jellemző fonológiai folyamatai között – az atipikusokétól eltérően – nem szerepel a zöngétlenítés, viszont jellemző a laterális approximálása. A gyakorisági értékek közti eltérés mindkét folyamat tekintetében statisztikailag igazolható (Welch-próba: laterális approximálása  $p=0,04$ ,  $t=-2,18$ ; zöngétlenítés  $p=0,04$ ,  $t=2,26$ ). A posztalveoláris réshang előrehelyezése a gyermekek felénél (53%) jelenik meg, szemben az atipikus nyelvfejlődésnél tapasztalt közel háromnegyedes előfordulással.

A *magánhangzók* környezetfüggetlen egyszerűsítései közül az atipikus nyelvfejlődésű gyermekek hibázási mintázatában három folyamat fordul elő. A leggyakoribb egyszerűsítés a *nyitás*, a gyermekek 47%-a produkcióját jellemzi. A folyamat a felső nyelvállású magánhangzóknaál figyelhető meg, tekintet nélkül a kerekítettségre, illetve a képzés helyére. A felső nyelvállású magánhangzók az egyszerűsítési folyamat következtében középső nyelvállású, egyéb tulajdonságaiban a célszegmentummal megegyező beszédhangban realizálódnak ( $i \rightarrow \acute{e}$ ,  $u \rightarrow o$ ,  $\ddot{u} \rightarrow \ddot{o}$ ). Csoportra jellemző egyszerűsítési folyamat az illabializálás is, mely a gyermekek egyharmadának (33%) produkciójában jelenik meg. A folyamat az alsó nyelvállású magánhangzók körében

3 A *ty* és *gy* szegmentumok fonológiai besorolása vitatott, egyes szerzők a zárhangok osztályába tartozónak tartják (SIPTÁR 1994), mások affrikáta természetük mellett évelnek (SZENDE 1997). Besorolástól függően a hibázás jellege *előrehelyezés*, illetőleg *ploziválás előrehelyezéssel*.

fordul elő, hatására a labiális szegmentum illabiálisként jelenik meg. Az egyszerűsítés csak a veláris labiálist érinti ( $a \rightarrow \hat{a}$ ). Tipikus nyelvfejlődésű 3–6 éves gyermekek produkcióját ez a két egyszerűsítési folyamat nem jellemzi.

Az atipikus mintában előforduló harmadik egyszerűsítési típus a *bátrabélyezés*, melynek következtében palatális képzési helyű felső és középső nyelvállású, labiális magánhangzó helyett veláris párja jelenik meg ( $\ddot{u} \rightarrow u$ , illetve  $\ddot{o} \rightarrow o$ ). Ez az egyszerűsítési típus ritka (7%); a tipikus fejlődés során is előfordul, de a 3–6 éves korig tartó beszédfejlődési szakasznak már nem jellemző egyszerűsítési folyamata.

## Összegzés

A vizsgálat atipikus nyelvi fejlődésű 5;6 évesnél idősebb korú gyermekek fonológiai szintű nyelvi fejlettségét tárta fel a fonológiai folyamatok elemzése segítségével, különös tekintettel a kontrasztrendszer szerveződésére. Az eredmények alapján az atipikus nyelvfejlődésű csoport nyelvi adatai a rendszer komplexitása, a szóalak strukturális jellemzői és a hangkörnyezettől való függetlenedés tekintetében eltérnek a felnőtt nyelvi adatoktól, illetőleg a korosztályi elvárásoktól egyaránt. A különböző síkon működő alapfolyamatok mintázata a két évvel fiatalabb gyermekek beszédprodukciójában megfigyeltekkel mutat hasonlóságot, a finomabb elemzés azonban e két minta szerveződése közt is fennálló jelentős különbségekre mutat rá.

A rendszer komplexitását tükröző környezetfüggetlen egyszerűsítések gyakorisági értékei alapján a posztalveoláris réshangok (*s*, *zs*), a *ty* és *gy*, a legyintőhang (*r*) és a palatális nazális (*ny*) elsajátítása a legproblémásabb. Figyelemre méltó továbbá a magánhangzókat érintő egyszerűsítéseknek a tipikus fejlődésben nem tapasztalt típusgazdagsága és gyakorisága.

Az egyszerűsítő folyamatok gyakorisági elemzése alapján az atipikus mintázat a tipikus folyamatok perzisztálása, valamint a kronológiai diszharmónia tekintetében ragadható meg. Az előbbi jellegzetességre példa az interakciós egyszerűsítések, a zöngétlenítés, az előrehelyezés, valamint a *ty*, *gy*-re ható egyszerűsítések tartós fennmaradása, az utóbbira pedig a zöngétlenítés jelenléte mellett a laterálisra ható egyszerűsítés hiánya.

## Irodalom

- ASZTALOS G. – SZENDE T. (1975): Adalékok a gyermek beszédhangrendszerének kialakulásához. *Nyelvtudományi Közlemények*, LXXIII: 194–199.
- BÁCSI J. – KERÉKES J. (2003): Az első osztályos olvasókönyvek szóanyagából készült Gyakorisági szótár (+CD). *Módszertani Közlemények*. 43, 2: 52–58.
- CRYSTAL, D. (1987): *Clinical Linguistic*. Edward Arnold, London.
- GÓSY M. (1998): A szavak hangalakjának változása a gyermeknyelvben. Beszédkutatás. Szófonetikai vizsgálatok. *Beszédkutatás*, 1–39.
- GRUNWELL, P. (1987): *Clinical Phonology*. Croom Helm, London – Sydney.
- GRUNWELL, P. (1992): Assessment of Child Phonology in the Clinical Context. In: Ferguson, A. C. – Menn, L. – Stoel-Gammon, C. (eds.): *Phonological development*. Models, research, implications. Timonium, York Press, Maryland. 457–483.
- HODSON, B. W. (1980): *The assessment of phonological processes*. The Interstate Printers and Publishers, Danville.

- INGRAM, D. (1981): *Procedures for the phonological analysis of children's language*. University Park Press, Baltimore.
- INGRAM, D. (1989): *Phonological disability in children: Studies in disorders of communication (2nd ed.)*. Cole and Whurr, London.
- KAS B. (2004): Fonológiai rendszer a korai gyermeknyelvben. *Beszédgyógyítás* 15, 1: 83–105.
- KASSAI I. (1983): Távhasonulás a gyermeknyelvben. *Nyelvtudományi Közlemények* 83: 160–167.
- LŐRIK J. (1982): Állami gondozott óvodások szegmentum állományának fejlettsége. *Gyógypedagógiai Szemle*. 100–112.
- MEGGYES K. (1971): Egy kétéves gyermek nyelvi rendszere. *Nyelvtudományi Értekezések* 73. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- SIPTÁR P. (1994): A mássalhangzók. In: Kiefer Ferenc (szerk.) *Strukturális magyar nyelvtan 2. Fonológia*. Akadémiai Kiadó. Budapest, 183–272.
- SEBESTYÉNNÉ TAR É. (2006): *A 3–6 éves kori fonológiai fejlődés kronológiai mintázata a magyarban*. Open Art, Budapest.
- SZENDE T. (1997): *Alapalak és lazítási folyamatok*. Linguistica. Series A. Studia et Dissertationes 22. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.
- VÉRTES O. A. (1953): *A gyermek nyelve*. (GYPTF jegyzet) Budapest.

*A szerző köszönetet mond a vizsgálatban részt vevő gyermekeknek, az ELTE Speciális Gyakorló Óvoda és Korai Fejlesztési Módszertani Központ, ezen kívül a kaposvári Pécsi és Szántó utcai, valamint a Nemzetőrsori óvoda óvodásainak lelkes együttműködésükért.*

## Függelék

*I. Rendszeregyszerűsítő folyamatok:* Egy kontraszt hiányát vagy neutralizációját, a rendszer komplexitásának egyszerűbb fokát eredményező folyamatok. A kategória két típusa volt megfigyelhető:

*Környezetfüggetlen rendszeregyszerűsítés:* A gyermek a szegmentum-készletéből még hiányzó valamely elemet egy már meglévő elemmel pótolja. A folyamat környezettől és pozíciótól függetlenül jellemzi a gyermek beszédprodukciónak, egy adott beszédhangot következetesen ugyanaz a beszédhang képvisel.

Mássalhangzókat érintő, s a vizsgált korosztály hibázásai közt leggyakrabban megfigyelt típusai a következők:

zöngétlenítés: zöngés hang helyett zöngétlen párja (*dob*→*top*)

előrehelyezés: hátsóbb képzési helyű hang helyett előrébb képzett

palatális nazális helyett dentálveoláris képzéshelyű (*nyak*→*nak*), posztalveoláris réshang helyett alveoláris képzéshelyű (*kés*→*kész*)

plóziválás: affrikáta helyett zárhang (*csőr*→*τőr*)

lateralizálás: legyintőhang helyett laterális (*róka*→*lóka*)

approximálás: laterális vagy legyintőhang helyett [j] (*róka*→*jóka*; *labda*→*jabda*)

Magánhangzókat érintő egyszerűsítések:

hátrahelyezés: palatális képzési helyű magánhangzó helyett veláris képzési helyű (*tű*→*tú*)

nyitás: zártabb állkapocsszögű magánhangzó helyett nyíltabb állkapocsszögű (*fül*→*föl*)

illabializálás: labiális magánhangzó helyett illabiális (*alma*→*álmá*)

*Környezetfüggő zöngésedés:* E folyamat során az obstruensek (zárhangok, réshangok, zár-rés hangok) szó eleji és/vagy végi helyzetben zöngésség szerinti kontrasztív funkciójukat nem tudják betölteni, tehát az egyik, avagy mindkét fonetikai helyzetben zöngés hang helyett zöngétlen párja realizálódik, szó belseji helyzetben azonban a zöngésségi kontraszt megjelenítése korrekt. A két fonetikai helyzetben jelentkező folyamatok az alábbiak:

szó eleji obstruens zöngétlenítése (*dal*→*tal*, míg *láda*, *kád* korrekt)

szó végi obstruens zöngétlenítése (*véd*→*vét*, míg *dal*, *láda* korrekt)

*II. Interakciós folyamatok:* A gyermek egy adott szegmentum realizációjára csak bizonyos hangkörnyezetben nem képes. A szegmentum már beépült fonémarendszerébe, de a szóalak struktúrája, a környező szegmentumok minősége befolyásolja a korrekt realizálódást. A befolyásoló hatás lehet a hangkörnyezet *képzési helyre* vonatkozó tulajdonsága, mint pl. a *zivatar*→*zizatar* esetében, amikor is, bár egyéb szóalakban a *v* realizálása korrekt, a szótag eleji pozícióban álló alveoláris képzési helyű szegmentum hatására annak képzési hely jegye jelenik meg a *v* pozíciójában is. A korrekt realizálódást befolyásolhatja a hangkörnyezet *képzésmódra* vonatkozó előírása is, ahogy pl. a *limonádé*→*limodádé* realizációban megfigyelhetjük. A szóalak harmadik szótagkezdő szegmentuma nazális jellegét feladva orális szegmentumként realizálódik a szó végi szótag kezdő szegmentumának hatására, annak ellenére, hogy az *n* korrekt ejtése egyéb szóalakban előfordulva nem okoz nehézséget a gyermek számára<sup>4</sup>. Az interakciós folyamatok közé tartoznak a *szegmentumpozíciók felcserélődésében* megnyilvánuló hibázások is (*kanál*→*kalán*).

*III. Struktúraegyszerűsítő folyamatok:* Az egyszerűsítés során a szóalak szerkezete válik a felnőttnyelvitől egyszerűbbé, pl. a szóalakot alkotó valamely szótag struktúrájának egyszerűsítése révén (*trón*→*t(r)ón*, *ablak*→*abla(k)*).

<sup>4</sup> Hangkörnyezet hatására bekövetkező, nem szomszédos hangok közt fellépő hibázások a gyermeknyelvben szabályszerűen előfordulnak. Egyes megjelenési formájuk a hibázással élő gyermek nyelvi fejlődését segíthetik oly módon, hogy egy korábbi, differenciálatlanabb közlési szint produkciója lévén a nyelvi aktivitást új nyelvi elemek és formák elsajátítására szabadítják fel (bővebben lásd Kassai 1981).

# A kétnyelvű gyermekek olvasástanulásának és fonológiai tudatosságának kapcsolata\*

JORDANIDISZ ÁGNES  
ajordanidisz@yahoo.com

---

## Absztrakt

A fonológiai tudatosság kulcsfontosságú szerepet tölt be az olvasástanulásnál. A jelen kutatás az olvasás nyelvének és a fonológiai tudatosság kapcsolatának feltérképezését célozta meg magyar anyanyelvű gyermekek körében. Magyar egynyelvű, olvasni magyarul tanuló gyermekek fonológiai tudatossága lett összehasonlítva olyan kétnyelvű magyar gyermekek fonológiai tudatosságával, akik angol nyelven tanulnak olvasni, habár domináns nyelvük a magyar. Az olvasás nyelve és a fonológiai tudatosság közötti kapcsolatra mutat rá jelen kutatás.

**Kulcsszavak:** a fonológiai tudatosság fejlődése, fonématudatosság, az olvasás nyelve, kétnyelvű, egynyelvű, domináns nyelv

---

## Bevezetés

A fonológiai tudatosság az olvasástanulás egyik kulcs tényezője (CHAFOULEAS et al 1997), a szavak belső szerkezetének tudatos megragadása, a szó különböző méretű egységekre bontásának képessége (CSÉPE 2006). A fonológia tudatosság fejlődése két fő szakaszra bontható: a 3-4 éves kortól kialakuló fonológiai szintre és a később – kisiskolás korban beérő – fonéma szintre (GOSWAMI 2003, BARBOUR et al. 2003). A különböző anyanyelvű gyermekek fonológiai tudatosságának fejlődésében eltéréseket lehet tapasztalni az egyes területek fejlődési sorrendjében. Ez az eltérés magyarázható a nyelvek különböző fonológiai szerkezetével, de az eltérő olvasástanítási szemlélettel is. Az angol és a magyar nyelv közötti lényeges különbségeket az 1. táblázat mutatja be.

Az angol és magyar nyelvű kutatások erős korrelációt mutatnak ki az olvasás és a fonématudatosság fejlődése között (LOIZOU-STUART 2003, JORDANIDISZ 2009). Továbbá, az olvasás kapcsolatban áll a beszédhangok szekvenciájának észlelésével és

---

\* A BDA „Beyond bondouries” nemzetközi konferenciáján (Harrogate, 2011.06.02-05.) poszter-prezentációként bemutatva

a beszédhangok differenciálásával, amely csak 7 éves kor körül érik be teljesen (GÓSY 2006).

|                                                                                                                        | Angol                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Magyar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A fonológiai tudatosság fejlődésének különbségei (GOSWAMI 2003, JORDANIDISZ 2010, RUDGINSKY–HASKELL 2002, KASSAI 1999) | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Rímtalálás</li> <li>– Szótagok szegmentálása és szintézise (<i>blending</i>)</li> <li>– Szótagkezdet és rím szegmentálása</li> <li>– Fonéma izolálás</li> <li>– Fonémák szegmentálása és szintézise (<i>blending</i>)</li> <li>– Fonémákkal történő manipulálás</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Szótagok szegmentálása és szintézise (<i>blending</i>)</li> <li>– Rímtalálás</li> <li>– Szótagokkal történő manipulálás</li> <li>– Fonéma izolálás</li> <li>– Fonémák szegmentálása és szintézise (<i>blending</i>)</li> <li>– Fonémákkal történő manipulálás (a hivatalos olvasástanulás megkezdése előtt)</li> </ul> |
| A fonológiai szerkezet különbségei                                                                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Izoláló nyelv szintetikus jegyekkel</li> <li>– Az egy szótagos szavak aránya a szókészletben: 63%</li> <li>– Két-három mássalhangzó kombinációja a szótagkezdetben gyakori</li> <li>– A diftongusok előfordulása gyakori (a magánhangzók 40%-a)</li> </ul>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Agglutináló nyelv</li> <li>– Az egy szótagos szavak aránya a szókészletben: 36% (TARNÓCZY 1995)</li> <li>– Két-három mássalhangzó kombinációja a szótagkezdetben ritka</li> <li>– Nincsenek diftongusok (egyes nyelvjárások kivételével)</li> </ul>                                                                    |
| Az olvasás oktatásának különbségei                                                                                     | 5 éves korban kezdődik                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 6-7 éves korban kezdődik                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

1. táblázat: Az angol és a magyar nyelv összehasonlítása a fonológiai tudatosság szempontjából

## A kétnyelvűség hatása a fonológiai tudatosság fejlődésére

Kutatásaiban Bialystok (2007) rámutat a kétnyelvű olvasástanulás előnyeire és hátrányaira. A pozitív kétnyelvű erősítő hatás (*enhancement effect*) csak abban az esetben működik, amennyiben a második nyelv transzparensőbb az anyanyelvnél. Fordított esetben a kétnyelvű gyerekek gyengébb fonológiai tudatosságot mutatnak egy nyelvű társaiknál (LOIZOU–STUART 2003, BIALYSTOK et al. 2003).

Mivel a fonológiai tudatosság az általános kognitív mechanizmusokba van beágyazva, ezért erős a nyelvek között az áthatás. Ez a transzfer különösen óvodáskorú gyerekeknél figyelhető meg (4-5 évesek), például abban az esetben, amikor egy szót hangjaira kell szegmentálni (FRANCISCO–ROLLA 2003). Ebben az esetben a gyermek kivetíti az anyanyelv tulajdonságait a második nyelvre, és például egy diftongust két beszédhangnak észlel.

A jelen kutatásban a következő kérdések megválaszolása volt a cél: (1) Befolyásolja-e az olvasástanulás nyelve a magyar-angol kétnyelvű alsó tagozatos gyermekek fonológiai tudatosságának fejlődését abban az esetben, ha a domináns nyelv magyar és a gyermek angolul tanul olvasni? (2) Van-e különbség az alsó tagozatos magyar

egynyelvű és a magyar-angol kétnyelvű gyermekek magyar fonológiai tudatosságában? (3) Kimutatható-e nyelvi áthatás a magyar-angol kétnyelvű gyermekek magyar és angol fonológiai tudatosságában?

Hipotézisem szerint az olvasástanulás nyelve befolyásolja a fonológiai tudatosság alakulását, és a nyelvi transzfer kimutatható a fiatalabb korcsoportnál.

## Kísérleti személyek, anyag és módszer

A jelen kutatásban összesen 60 gyermek vett részt.

1. A kétnyelvű csoport 10 fő 6-7 éves és 10 fő 8-9 éves tanulóból áll. A gyermekek domináns nyelve magyar, budapesti nemzetközi iskolák tanulói, ahol angolul tanulnak olvasni fonéma-graféma egyeztető módszer alapján (*phonics*), minimum 2 éve, az angolszász tanterv szerint 5 éves kortól.
2. Az egynyelvű csoport 20 fő 6-7 éves és 20 fő 8-9 éves tanulóból áll. Minden gyermek magyar általános iskolába jár Budapesten, ahol analitikus programmal tanulnak olvasni.

A gyermekek fonológiai tudatosságának mérése angol nyelven a Phonological Awareness Skills Survey-vel (PASS) (BARBOUR et al. 2003), magyar nyelven a Fonológiai Tudatosság Teszttel (JORDANIDISZ 2009) történt.<sup>2</sup>

A PASS a következő altesztekből áll:

1. Rímkeresés
2. Szótagok szegmentálása
3. Szótagok szintézise (*blending*)
4. Szótagkezdet és rím szegmentálása
5. Beszédhangok izolálása
6. Beszédhangok szintézise (*blending*)
7. Beszédhangok szegmentálása
8. Beszédhangok törlése
9. Beszédhangok egyéb manipulálása

A magyar teszt első verziója a PASS adaptációja volt, amit a cikk szerzője továbbfejlesztett a magyar nyelv fonológiai jellegzetességei alapján (JORDANIDISZ 2009). A magyar Fonológiai Tudatosság Teszt tíz altesztjéből nyolc mér a PASS teszttel megegyező területeket.

*Rímkeresés.* Ez a teszt két altesztből áll, és mindegyik 5 feladatot tartalmaz: Először rímelő, ritmusos szövegkörnyezet segíti a rímtalálást, majd az amerikai PASS teszthez hasonlóan egy megadott szóhoz kell rímelő szót keresni.

*Szótagok szegmentálása.* 10 szó szótagolása a feladat, amelyek kettő, három vagy négy szótagot tartalmaznak. Morfológiai szempontból a szótövek önmagukban és toldalékokkal is jelen vannak a feladatokban.

*Szótagok szintézise (blending).* A tanulónak 5 valódi és 5 értelmetlen szót kell a szótagokból összetenni.

*Szótagok törlése.* Mivel a szótagkezdet-rím típusú feladatok nem bizonyultak a magyar gyermekek számára relevánsnak az első PASS adaptációban, ezért egy hasonló kognitív szinten működő, nehezebb szótagszintű feladatsor került a tesztbe.

---

<sup>2</sup> A Fonológiai Tudatosság Tesztet a magyar anyanyelvű 4-10 éves gyermekek fonológiai tudatosságának felmérése céljából készítette a szerző.

*Beszédhangok izolálása.* 5 esetben az első beszédhangot, 3 esetben az utolsót és 2 alkalommal a középső hangot kell a szavakban megnevezniük a gyermekeknek.

*Beszédhangok szintézise.* 5 fonémára bontott valódi és 5 álszó szintézise a feladat.

*Beszédhangok szegmentálása.* A szavak legkevesebb kettő, de maximum hét fonémát tartalmaznak.

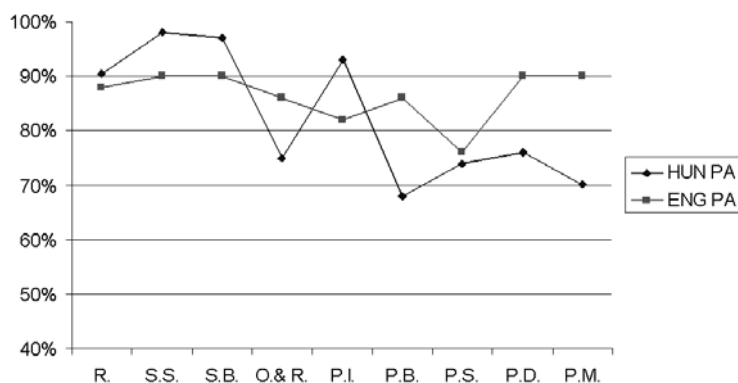
*Beszédhangok törlése.* Megnevezett beszédhangokat kell a szavakból elhagyni a feladatban.

*Beszédhangok egyéb manipulálása.* A feladatok közül hat fonémacserét kér, négy pedig a fonémák sorrendjének megfordítását.

Az angol és a magyar fonológiai tudatosság teszt egyaránt egyénileg lett felvéve. A statisztikai analízis a PASW Statistics 18, One-Way ANOVA alapján történt.

## Eredmények

### A domináns és a nem domináns nyelv fonológiai tudatosságnak összehasonlítása



1. ábra: 6-7 éves kétnyelvű gyermekek angol és magyar fonológiai tudatosságáé

A két nyelv között a következő területeken mutatható ki szignifikáns különbség (lásd 1. ábra):

A beszédhangok szintéziséénél (*blending*): [ANOVA:  $F(0.716) = 6.943$ ,  $p = 0.017$ ] és a beszédhangok manipulálásánál [ANOVA:  $F(0.180) = 6.667$ ,  $p = 0.019$ ].

Az angol fonológiai tudatosság leggyengébb területe a beszédhangok szegmentálása (76%), amelyet a domináns magyar nyelv áthatásával lehet magyarázni. Mivel a magyar nyelvben nincsenek diftongusok, ezért a gyermekek az angol diftongusokat is két beszédhangnak észlelték és szegmentálták.

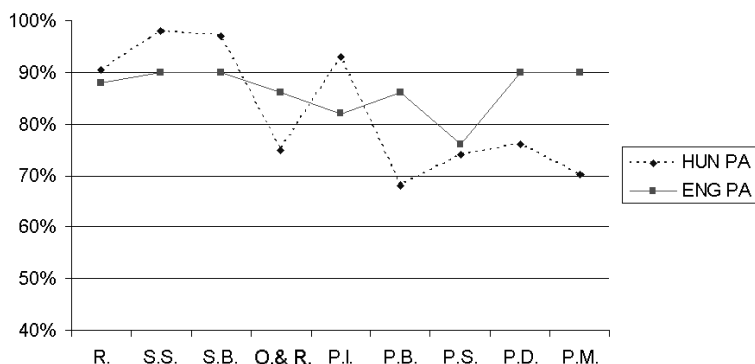
3 Ábrák rövidítései: HUN PA: magyar fonológiai tudatosság, ENG PA: angol fonológiai tudatosság  
R: Rímkeresés, S.S.: Szótagok szegmentálása, S.B.: Szótagok szintézise (*blending*)  
O&R: Szótagkezdet és rím szegmentálása, P.I.: Beszédhangok izolálása, P.B.: Beszédhangok szintézise (*blending*), P.S.: Beszédhangok szegmentálása, P.D.: Beszédhangok törlése, P.M.: Beszédhangok egyéb manipulálása

A szótagszintű műveleteknél, amelyek fejlődése az iskola előtti életszakaszhoz (4-5 éves kor) köthető, a domináns magyar nyelven teljesítenek jobban a gyermekek.

A 8-9 éves kétnyelvű gyermekek esetében a következő változások láthatóak (lásd 2. ábra):

A szótagkezdet és rím szegmentálása 21%-os előnyt mutat az olvasástanulás nyelvén (angol), akárcsak a fonémaszintű műveletek: szintézis (*blending*) [ANOVA  $F(1.102)=14.143$ ,  $p=0.01$ ], törlés [ANOVA  $F(2.250)=45.000$ ,  $p<0,001$ ] és manipuláció.

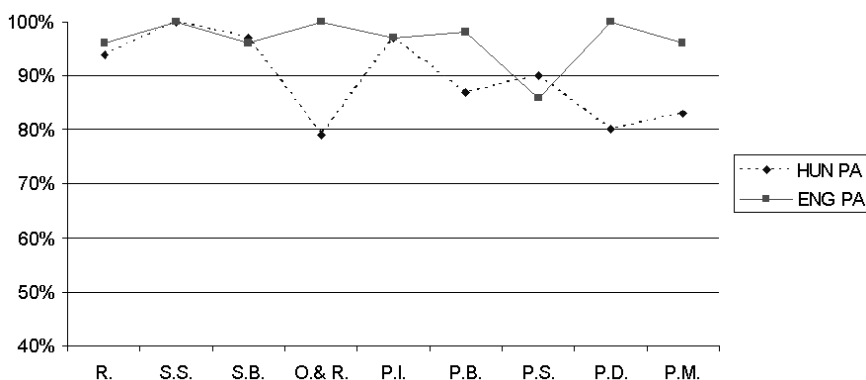
A beszédhangok izolálása és a szótagszintű műveletek ebben a korban már azonos szinten működnek.



2. ábra: 8-9 éves kétnyelvű gyermekek angol és magyar fonológiai tudatossága

## Az egynyelvű és kétnyelvű gyermekek fonológiai tudatosságának összehasonlítása

Az egynyelvű és kétnyelvű gyermekek magyar fonológiai tudatossága között a következő különbségeket mutatta ki a jelen kutatás (lásd 3. ábra):

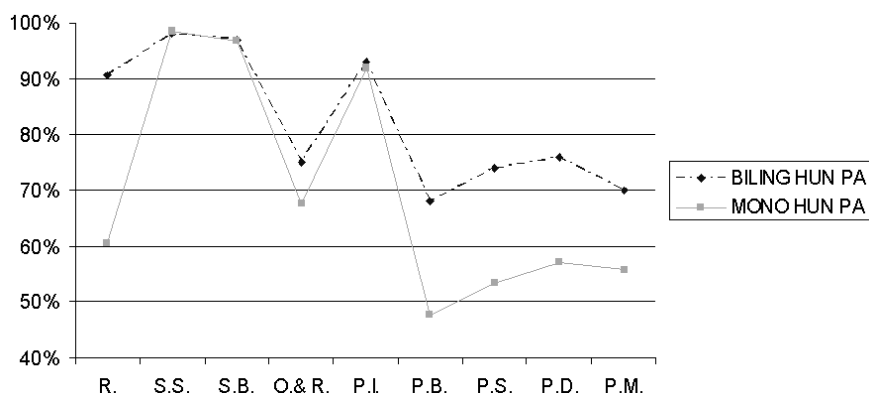


3. ábra: Az egynyelvű és a kétnyelvű 6-7 éves gyermekek magyar fonológiai tudatossága

1. A kétnyelvű gyermekek az angol nyelvre inkább jellemző rímkeresés feladatokban 40%-kal jobban teljesítettek. Hasonlóképp a szótagkezdet-rím feladatokban is érettebb teljesítményt mutattak [ANOVA  $F(1.708)=4.104$ ,  $p=0.024$ ].

2. A fonémaszintű feladatoknál szintén a kétnyelvű gyermekek teljesítenek jobban – ők már 5 évesen elkezdték a betűtanulást.
- Beszédhang szintézis (*blending*) [ANOVA  $F(0.405)=17.166$ ,  $p<0,001$ ]
  - Beszédhang szegmentáció [ANOVA  $F(1.412)=4.380$ ,  $p=0.019$ ]
  - Beszédhang törlés [ANOVA  $F(0.213)=7.968$ ,  $p<0,001$ ]
  - Beszédhang manipuláció [ANOVA  $F(1.070)=9.723$ ,  $p<0,001$ ]

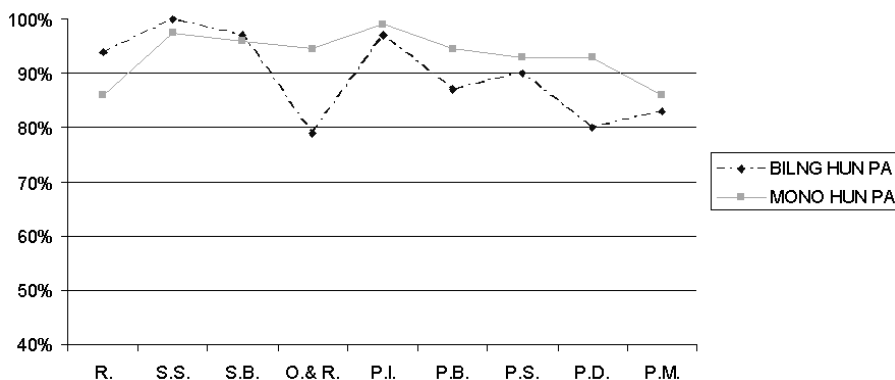
Az egynyelvű gyermekek két év leforgása alatt nemcsak utolérik, hanem le is hagyják kétnyelvű társaikat az anyanyelvi fonéमतudatossági altesztekben (lásd 4. ábra).



4. ábra: Az egynyelvű és a kétnyelvű 8-9 éves gyermekek magyar fonológiai tudatossága

Szignifikáns különbség a beszédhang szintéziséknél (*blending*) mutatható ki: [ANOVA  $F(1.968)=5.268$ ,  $p=0.010$ ].

A kétnyelvű gyermekek egyedül a rímkeresésnél bizonyultak érettebbnek.



5. ábra Az egynyelvű és a kétnyelvű 8-9 éves gyermekek fonológiai tudatossága az olvasás nyelvén

A 8-9 éves kétnyelvű gyermekek angol fonológiai tudatosságát és egynyelvű kortársaik magyar fonológiai tudatosságát összehasonlítva elmondható, hogy a 90%-os érettségi

szintet (CHAFOULEAS et al. 1997) a legtöbb területen mindkét csoport eléri (*lásd 5. ábra*), kivéve:

1. a kétnyelvű csoport a beszédhang szegmentálásnál (86%) – amely az anyanyelvi áthatással magyarázható,
  2. az egy nyelvű csoport a rímkeresésnél (86%) és a beszédhang manipulációnál (86%).
- Egy korábbi kutatás szintén azt mutatta ki, hogy ez a két terület érik be legkésőbb a magyar anyanyelvű gyermekeknél (JORDANIDISZ 2009).

## Összegzés

Az eredmények igazolták a hipotézis felvetéseit az olvasás nyelvének szerepe és a nyelvi transzfer területén is:

1. A nyelvi transzfer a következő területeken mutatható ki:
  - A magyar nyelv hatása az angol fonológiai tudatosságra a beszédhang szegmentálásánál
  - az angol nyelv hatása a magyar fonológiai tudatosságra a rímkeresésnél.

Habár a nyelvi áthatások elkopnak a fonológiai tudatosság fejlődése során, az általános iskola első két évében még egyértelműen nyomon követhetők.

2. Az angol nyelven olvasni tanuló kétnyelvű gyermekek angol nyelvű fonéमतudatossága előbb érik be, mint az anyanyelvű, igazolva az olvasás és a fonéमतudatosság fejlődésének szoros kapcsolatát.

A jelen kutatás igazolta azt a korábbi kutatási eredményt is, miszerint kétnyelvű gyermekek esetében az anyanyelvi fonológiai tudatosság egyes területei gyengébben működnek, amennyiben a nem domináns nyelv a domináns nyelvnél kevésbé transzparens (LOIZOU–STUART 2003, BIALYSTOK et al. 2003). Továbbá, rámutat arra is, hogy az olvasás és a fonéमतudatosság fejlődése közti kapcsolat az olvasás nyelvétől függetlenül is fennáll, bár az olvasás nyelvén jelentősebb, ugyanis a 6-7 éves kétnyelvű gyermekek magyar nyelvű fonéमतudatossága érettebb volt azon egy nyelvű társaikénál, akik az olvasást tanulás kezdetén álltak. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy az angol nyelvű olvasást tanulás is fonéma-alapú volt.

Habár a minta mérete nem engedi meg a következtetések általánosítását, mindazonáltal az eredmények felhívják a figyelmünket arra, hogy érdemes az adott nyelveket több szempontból is elemezni, különösen akkor, amikor a gyermekek metalingvisztikai fejlődése eltér a tipikustól. Ebben az esetben ugyanis a nyelvi transzferrel is számolnunk kell.

## Irodalom

- BARBOUR, K.–KEAFER, K.–SCOTT, K. (2003): *Sounds of Speech. Phonological Processing activities*. NILD, Norfolk.
- BIALYSTOK, E. (2007): Acquisition of Literacy in Bilingual children: a Framework for Research. *Language Learning*. Vol. 57. 45–47. DOI:10.1111/j.1467-9922.2007.00412x
- CHAFOULEAS, S. M. – LEWANDOWSIC, L. J. – SMITH, C. R. – BLACHMAN, B. (1997): Phonological Awareness Skills in Children: Examining Performance across Tasks and Ages. *Journal of Psychoeducational Assessment*. Vol.15. No 4: 334–347.
- CSÉPE, V. (2006): *Az olvasó agy*. Akadémia Kiadó, Budapest.

- FRANCISCO, S. – ROLLA, A. (2003): Cross–Language Interference in the Phonological Awareness of Spanish–English Bilingual Children. *Education Resources Information Center*. [www.eric.ed.gov/](http://www.eric.ed.gov/) ERICWEBPortal
- GOSWAMI, U. (2003): Phonology, Learning to Read and Dyslexia: A Cross-Linguistic Analysis. In: Csépe, V. (ed.) *Dyslexia. Different Brain, Different Behaviour*. New York: Kluwer Academic.
- GÓSY, M. (1995/2006): *GMP-Diagnosztika. A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata*. Budapest: Nikol Kkt.
- JORDANIDISZ, Á. (2009): A fonológiai tudatosság fejlődése az olvasástanulás időszakában. *Anyanyelv-pedagógia*. 2009. 4. szám <http://www.anyp.hu/cikkek>
- JORDANIDISZ, Á. (2010): A gyermekek fonológiai tudatosságának fejlődése 4–6 éves korban. *IV. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia online kötete*. <http://www.nytud.hu/alknyelvdok10/proceedings10.pdf>
- KASSAI, I. (1999): Szótagtudat és olvasástanulás. In: Kassai, I. (szerk.) *Szótagfogalom – szótagrealizációk*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 153–166.
- LOIZOU, M. – STUART, M. (2003): Phonological awareness in monolingual and bilingual English and Greek five-year-olds. *Journal of Research in Reading*. Vol. 26/1: 3–18.
- RUDGINSKY, L. T. – HASKELL, E. C. (2002): *How to teach spelling*. Educators Publishing Service, Inc., Toronto
- TARNÓCZY, T. (1995): A beszédérthetőség mint pszichofizikai fogalom. *Fizikai Szemle*. 1995/3: 90–102.

**A szám megjelenését támogatta  
a Nemzeti Civil Alaprogram**



**és a Humano Modo Alapítvány**

# Beszéd és lélek

## Adalékok a dadogás pszichoanalitikus értelmezéséhez

LAJOS PÉTER<sup>1</sup>

[lajos.peter@barczy.elte.hu](mailto:lajos.peter@barczy.elte.hu)

---

### Absztrakt

A pszichoanalízis kialakulása óta számos kísérlet történt a dadogás értelmezésére. A tanulmány a szeparáció és az agresszió, a tekintély (autoritás) és a függőség (dependencia) szerepét mutatja be a dadogás dinamikájában. Tapasztalatok szerint a dadogás összefüggésbe hozható a gyermek korai szeparációjával. A szeparáció frusztrációhoz vezet. A frusztráció hatására regresszió állhat be az én-fejlődésben, amely a beszédben jelentkezik. Más elképzelések szerint a dadogásnak mint tünetnek a célja a beszédben megjelenő harag elfojtása. Ezért erősödik fel a dadogás tekintélyszemélyek jelenlétében. A tekintélyszemély jelenléte miatt a dadogó nem tudja kifejezni saját akaratát, ez az ambivalencia jelenik meg az akadozó beszédben. Több szerző szerint a beszéd az önállósodás eszköze is, és a gyermek a dadogással el akarja kerülni a leválást, azzal az illúzióval, hogy újra egyesülhet az anyával. A tanulmány az elhangzottakat egy esetrészlet bemutatásával próbálja meg alátámasztani.

**Kulcsszavak:** dadogás, pszichoanalízis, trauma, szeparáció, agresszió, dependencia

---

*„És monda Mózes az Úrnak:*

*Kérlek, Uram, nem vagyok én ékesenszóló sem tegnaptól,  
Sem tegnapelőttől fogva, sem azóta, hogy szólottál a te szolgálddal;  
Mert én nehéz ajkú és nehéz nyelvű vagyok.”*

*Mózes II. könyve 4., 10. vers*

## Bevezetés

KANIZSAI DEZSŐ (1961), a híres logopédus szerint a dadogás a beszéd összerendezettségének zavara, amely a beszéd ritmusának és ütemének felbomlásában és a beszéd görcsös szaggatottságában jelentkezik.

A nemzetközi osztályozások a dadogást (*psallismus*, *ischophonía*) a gyermek- és serdülőkorban kezdődő viselkedési és emocionális rendellenességek közé sorolják.

---

1 dr. habil Lajos Péter, logopédus, klinikai szakpszichológus, tanszékvezető főiskolai tanár

A BNO szerint dadogásról (F98.5) van szó, ha a beszédelemek megnyújtása, ismétlése, a gyakori szünetek visszatérők, ezek a beszéd folytonosságának zavarához vezetnek, és ez az állapot legalább három hónapja fennáll (BNO-10, 1995).

A dadogás tüneteinek sajátosságai közé tartozik, hogy a dadogó könnyebben tud beszélni ismerősök között, vagy amikor indulatait, haragját fejezheti ki. A beszédnehezségek fokozódnak idegenekkel vagy tekintélyszemélyekkel szemben és én-expo-nált helyzetben, amikor az illető a figyelem középpontjába kerül. A beszédproblémák miatt averzív, elkerülő viselkedés alakul ki, emiatt a dadogó sokkal jobban rá van utalva környezetére, és attól függővé válik (LAJOS 2003).

A dadogás elég gyakori rendellenesség, gyakorisága az átlagnépességben általában 1,5-2% (COOPER & COOPER 1998).

A dadogás az esetek 88%-ban 7-8 éves kor előtt kezdődik, megjelenésének legkorábbi időpontja a mondatokban beszélés időszaka (HIRSCHBERG 1965).

A dadogás mai magyarázatai között a biológiai, a pszichológiai és a tágabb szociális környezettel összefüggő tényezőket egyaránt megtalálhatjuk, s a magyarázatok jó részét tekintélyes kutatások támasztják alá. A biológiai tényezők között a genetikai, hormonális és az agyfélteke dominancia elméletei, míg a pszichológiai magyarázatok esetében a tanuláselméleti és pszichodinamikus elképzelések a legismertebbek (MÉREI – VINCZÉNÉ 1984).

## Történelmi előzmények

A dadogás történetének egyik legismertebb alakja DÉMOSZTHENÉSZ, aki az időszámításunk előtti 3. században élt, túljutva dadogásán minden idők egyik leghíresebb szónoka lett. PLUTARKHOSZ ábrázolása szerint Démoszthenészre jellemző volt, hogy konfliktushelyzetben intenzíven fejezte ki érzelmeit és életében központi szerepet játszott dadogása. Plutarkhosz leírja Démoszthenész beszédnehezégeit. Amikor először emberek elé állt, kigúnyolták furcsa, nehezen érthető beszéde miatt, amely tele volt hosszú körmondatokkal. Mindemellett hangja gyenge volt, helytelen a kiejtése, szagztatottan vette a levegőt, amely megtörte és még érthetlenebbé tette beszédét.

Plutarkhosz érdekes leírást ad a gyermek Démoszthenészről, aki sovány, gyenge és beteges volt. Külseje miatt gyakran gúny tárgyává vált, ezért a Batalosz becenevet kapta, valószínűleg Antíphanész drámája kapcsán, amelynek egyik szereplője a nevetséges és gyenge Batalosz. Démoszthenész ugyanakkor vadul és gyűlölködően viselkedett, ezért másik beceneve ARGASZ volt. Az 'argasz' szó költői jelentése a kígyó (valójában egy vészívó poloska nagyságú állat) és Argasz, egy korbelt költő neve is volt, aki nagyon élesen és másokat bántó módon fogalmazott. A leírások szerint Démoszthenész vad és gyűlölködő is tudott lenni. A düh és az agresszió gyakran jelent meg beszédeiben, amelyek érdekesek, másokat bántóak voltak (PLUTARKHOSZ 1952; 1978).

A másik ismert történelmi dadogó személyiség MÓZES.

SZONDI LIPÓT (1987) szerint a bibliai történetek alapján Mózes rohamokban szenvedett. A rohammal járó három legismertebb betegség az epilepszia, a migrén és a dadogás. Szondi az 1931/32-es tanévben a gyógypedagógiai főiskolán 100 dadogó családját, 2349 hozzátartozó adatait vizsgálta meg. A családtagok között az epilepszia és a migrén az átlagnépességhez viszonyítva lényegesen magasabb volt. A rohambetegségben szenvedőt jellemzi a felhalmozódott gyűlölet, harag. A roham robbanásszerű kitörése testi és/vagy lelki rohamszerű tünetekkel jár. Az indulat fordulhat mások és

önmaga ellen is. Mózesnek „nehezen forgott a nyelve”, azaz dadogott, és felindultságában megölt egy egyiptomi őrt. Később Isten prófétája lett. „Így történt, hogy a dadogó gyilkos törvénytáblákat hozott a népnek.”

*Démoszthenész és Mózes viselkedésének leírásában is megjelenik a harag és az indulat. Démoszthenész indulatosan, olykor másokat sértő, agresszív módon beszélt, Mózes pedig felindultságában gyilkosságot követett el. Karakterük ábrázolásában már benne rejlik a dadogás mint az indulatok kezelésének a zavara. A másik fontos tényező, hogy mindkettőjüknél van egy kettősség is. Démoszthenész a gyenge, erőtlen, ugyanakkor vad és gyűlölködő. Mózes, aki jótevő, mert kivезeti a fogságból a népét, de gyilkos is, mert megöl egy őrt.*

## A dadogás pszichoanalitikus értelmezései

SIGMUND FREUD viszonylag keveset írt a dadogásról, de abban, amit írt, kétségtelen, hogy a dadogást neurotikus tünetnek tartja, amelynek gyökere tudattalan, belső konfliktus.

Az 1901-ben megjelent *A mindennapi élet pszichopathológiájában* különbséget tesz a nyelvbotlás és a szegény által kiváltott dadogás között. Az előbbi a beszéd elvétése, amely a szavak eltévesztését jelenti. Az utóbbi pedig beszédzavar, ami nem érinti az egyes szavakat, hanem a beszéd ritmusára van hatással és befolyásolja annak megvalósítását.

A beszédzavaron keresztül (is) belső konfliktus jelenik meg.

Értelmezések alapján FREUD elképzelése szerint a dadogásban a beszédre vonatkozó ellentétes vágyak közti konfliktus jelenik meg. A tudattalan vágy, hogy *ne beszéljenek, kerül konfliktusba azzal a tudatos vágygal, hogy beszéljenek*. A dadogó tudattalanul elnyomja beszédkészítését, azaz tudatos erőfeszítését, hogy beszéljen, megakadályozza tudattalan vágya, hogy csendben maradjon (GLAUBER 1958).

FREUD másik álláspontja FERENCZI SÁNDORNAK 1915-ben írt levelében jelenik meg. Elgondolása szerint a dadogást az okozza, hogy a széklet kiengedésével kapcsolatos konfliktusok áttevődnek a beszédszervekre. A dadogó a dadogásával fejezi ki a környezetével szemben érzett negatív, ellenséges nézeteit (JONES 1955).

Más értelmezők szerint híres esettanulmányában Frau Emmy von N.-ről, aki dadogott, az analízis tendenciák helyett vagy mellett az orális fixáció jelentőségére mutat rá (GLAUBER 1958).

FREUD *elképzelései szerint a dadogásban indulat, a beszéljek, vagy ne beszéljek konfliktusa és dependencia jelenhet meg.*

### 1. Szeparáció és agresszió

A magyar pszichoanalitikusok közül KLANICZAY SÁRA foglalkozott legbehatóbban a dadogás értelmezésével. KLANICZAY (1982) dadogó gyermek anamnéziseit megvizsgálva úgy találta, hogy 80 eset közül 39-ben a dadogást az anyától való tartós távollét előzte meg. A gyermek nyaralni ment anya nélkül, vagy kórházba került, vagy az anya ment el valahová, tehát egy időre „elvesztette” az anyját a gyermek. Szerinte a dadogás összefüggésbe hozható a gyermek korai szeparációjával, amelyet a „megkapaszkodási ösztön frusztrációjának” nevez. A frusztráció hatására regresszió állhat be az én-fejlődésben, és ez hároméves kor körül (kettő és négy év között) leggyakrabban beszédszinten jelentkezik. Ez a korszak ugyanis a folyamatos beszéd megszilárdulásának a kora,

regresszió esetén a folyamatosság megszakad. A megkapaszkodási igény ki nem elégítése a beszéd szinten is tükröződik, mert ebben az időszakban az összefüggő beszéd a legfrissebb énfunkció. Ennek gyengesége és a dadogás összefüggését mutatja, hogy a dadogó számára mindig az önálló beszédhelyzetek jelentik a legnagyobb nehézséget.

PETER GLAUBER (1958) litván származású New York-i pszichoanalitikus, akinek egyik legismertebb írása a *Psychoanalytic Understanding of Stuttering* ('A dadogás pszichoanalitikus értelmezése'). Széleskörűen ír a dadogásról. Fontosnak tartja a trauma szerepét és a korai traumák újraélésének jelentőségét. Tapasztalatai szerint a traumatogén fantáziák elsősorban a szeparációs szorongásra vonatkoznak. Ezt tartja döntőnek a dadogás etiológiájában. Elgondolása szerint a dadogás a traumára adott védekezési reakció, amelyet az anyától való szeparáció okoz. Elméletében, amely én-pszichológiai gyökerű, a beszédfejlődést az „én születésének” tartja, és tapasztalatai szerint a dadogás fő oka a szeparációs szorongás.

GERTRUDE WYATT (1969) Massachusetts-i pszichoanalitikusan orientált pszichológus, akinek elméletét MÉREI VERA részletesen ismertette *Dadogás* c. könyvében, arra a nézetre jutott, hogy az anya-gyermek aktuális szeparációja lehetséges, de nem szükségszerű feltétele a dadogás kezdetének. Szerinte a dadogás oka az anya és gyermeke közt jól megalapozott kommunikációs lánc váratlan megszakadása.

Elméletében a dadogást a beszéd és a nyelv megtanulásának zavaraként értelmezi. A beszéd elsajátítása tanulási folyamat. A beszéd megtanulásának feltétele az anya és gyermeke közötti folyamatos, megszakítás nélküli kapcsolat. A nyelv megtanulása különböző fejlődési szakaszokon keresztül történik. A gyermek a tanulás folyamán egyre magasabb szintre jut. A nyelvi jelek megtanulásával képes lesz, hogy az anyával a köztük lévő távolság ellenére is kapcsolatban maradjon, és képes legyen más személyekkel is kommunikálni. A dadogás az anya és gyermeke közötti interakció megszakadása miatt jön létre.

Tapasztalata szerint az anya aktuális fizikai távolléte vagy időleges elérhetetlensége gyakran hozzájárul az anya-gyermek kommunikációs folyamatának megszakadásához, mint például a gyermek betegsége, hospitalizáció, az anya betegsége és hospitalizációja, testvér születése, költözés és bármilyen más ok, amely szeparációt vált ki. Megfigyelései szerint a dadogó gyermekek szorongásainak oka abbéli félelmükből fakad, hogy elvesztik közelségüket az anyától. A dadogás akkor jelentkezik, amikor a gyermek az egyszerűbb verbális sémákról, ahol szükség van állandó megerősítésre, áttér az összetettebb grammatikai struktúrákat használó beszédre és megkísérli magát összefüggő mondatokkal kifejezni.

A gyermek kettős krízist él át, egy intraperszonálisat (egyre komplexebb nyelvi szintek megtanulását) és egy interperszonálisat (az anya-gyermek reciprok identifikáció megszakadását). A gyermek nem kapja meg a várt visszajelzést, ez frusztrálja, ezért szorong és haragszik az anyjára.

A dadogás tünete az ismétlődő frusztráció vagy harag hatására jön létre. Az anya iránt érzett harag miatt a beszéd veszélyessé válik, mert felfedheti a gyermek „rosszaságát”. Mivel maga a kommunikációs aktus válik szorongáskeltővé – mert ellenséges érzéseket foglal magában –, így az anyával való kommunikáció is zavart szenved és a reciprok identifikáció nem tud újra létrejönni. A gyerek feloldatlan konfliktus elé kerül, a „kommunikálni kell” és a „kommunikálni veszélyes” közé.

*Klaniczay, Glauber és Wyatt elgondolása alapján a dadogás egy koragyermekkori traumára, a szeparációra, illetve a kommunikáció megszakadására adott reakció.*

*Wyatt elméletében megjelenik az agresszió, amelyet a frusztrált, magára hagyott gyermek megél, de nem képes kifejezni.*

## **2. Tekintély (autoritás) konfliktus**

VIRÁG TERÉZ (1983) úgy gondolja, hogy a gyermeknél a feszültség testfolyamatokban jelenik meg. A dadogásnak mint tünetnek a célja a beszédben megjelenő harag elfojtása. Meglátása szerint ezért erősödik fel a dadogás tekintélyszemélyek jelenlétében.

A dadogást a tikkkel és az asztmával együtt OTTO FENICHEL nyomán pregenitális konverzióknak tartja. Lényege, hogy a meggátolt ösztönvágy egy ártatlan testrészt száll meg, mely eltorzult működésével kifejezi az eredeti feszültséget. A beszédfunkciót análszadisztikus impulzusok szállják meg, így a dadogás az obszcén szavak kiejtésének és visszatartásának tudattalanban zajló konfliktusának a jele.

OTTO FENICHEL (1945) a dadogást negatív tünetnek tekinti, antagonisztikus tendenciák konfliktusának. A dadogó *egyszerre akar beszélni, s ugyanakkor nem akarja azt a valamit kimondani*. Ezért erősödik fel a dadogás tekintélyszemélyek előtt.

STEVEN LURIA ABLON (1988) bostoni pszichoanalitikus egy dadogó kisfiú analízise kapcsán is a „kimondás és a visszatartás” konfliktusára hívja fel a figyelmet. A fiú szülei elválnak, és a szülők a válás után, a láthatások alkalmával is sokat veszekednek. Egy ilyen veszekedés után az apa nem vitte vissza a fiút az édesanyjához. A gyermek akkor kezdett dadogni, *amikor akarta is mondani, amit gondolt, de visszatartotta a szavakat*. A terápia folyamán a fiú megértette, hogy milyen mérges is volt ekkor az apjára és hogyan büntette meg magát saját haragja miatt. Az analitikus terápia hatására sikerült feloldani benne a konfliktust, ami az indulatai kifejezése és elfojtása között volt.

JOSEPH GREEN SHEEHAN (1958) Los Angeles-i klinikai pszichológusnak, aki egykoron maga is dadogó volt, gátlási tünetnek tartja a dadogást, amely a „*mondhatom, amit én akarok*”, és a „*nem mondhatom, amit én akarok*” kettősségéből keletkezik. A gátló erők hozzák létre a dadogást. Konfliktus-elmélete szerint a dadogásban ellentétes szándékok jelennek meg. Meglátása szerint a dadogás egy blokk, egy elakadás. A blokkot egy konfliktus, a közelítés (megvalósítás) és elkerülés konfliktusa („Approach–Avoidance Conflict”) hozza létre. A konfliktus azonban nem egyszerűen a „beszélni” versus „megakadályozni a dadogást” között van, hanem a „beszélni” vagy „nem beszélni között” illetve a „csendben maradni” és a „nem csendben maradni” között. A dadogónak két lehetősége van. Beszél és el tudja mondani, amit szeretne, de ennek az ára a szégyen és bűntudat, amit a dadogása miatt él át. Vagy hallgat, ezzel feladja szándékait, nem tudja elmondani, amit akar, és szenved az átélt frusztráció miatt.

WENDELL JOHNSON (1956) amerikai pszichológus és logopédus híres mondása szerint a dadogás nem a gyermek szájában, hanem a szülők fülében keletkezik. „Diagnosogenic” elmélete szerint a dadogó gyermekek szülei dominánsak és perfekcionista, és a dadogás úgy jön létre, hogy a szülők felnagyítják azokat a hibákat, amelyet a gyermek követ el a beszédben. Ha a szülők reakciója nem megfelelő, a gyermek elveszíti magabiztosságát, és szorongani kezd, hogy nem teljesíti a szülők elvárásait. A magabiztosság következménye a magabiztos, folyamatos beszéd. A bizonytalanság következménye a dadogás.

*Ezekben az elképzelésekben a dadogás a harag és az indulat kifejezőjeként jelenik meg, és az agresszió a szülővel való kapcsolati konfliktusból eredő érzésekből fakad. Domináns szülő miatt a gyermek nem mondhatja, amit szeretne, nem tudja kifejezni*

*saját akaratát, ez az ambivalencia jelenik meg a dadogó beszédében. A kapcsolat azután tárgykapcsolati mintává válik, és ezért erősödik fel a dadogás tekintélyszemélyek jelenlétében. Végül a folyamat oda vezet, hogy a dadogó nem tud önállóan beszélni és cselekedni sem.*

### 3. Függőség (dependencia) probléma

MARGARET WILKINSON (2001) szerint a dadogás az önállóvá válás problémájából ered. A korai szimbiotikus szükségletek kerülnek konfliktusba a szeparációs szükségletekkel, ami dadogáshoz vezet. Meglátása szerint a beszéd a szeparáció, a leválás, az önállósodás eszköze is, és a gyermek a dadogással vissza akar kerülni a szeparációból, azzal az illúzióval, hogy újra egyesülhet az anyával. WILKINSON szerint a nyelv fejlődése központi szerepet játszik az anyától való leválás folyamatában. Először megtanuljuk a nyelvet az anyától, azután saját magunk által is használni tudjuk. A nyelv használatával is megerősödik a leválás, mert meg lehet nevezni az anyát és az ént is.

MARGARET MAHLER (1975) kiemeli a nyelv speciális szerepét, amellyel a gyermek a környezetre hatást tud gyakorolni, és amely az anya távollétében is működik. Megfigyelései szerint a korai években a beszéd feladása, rombolása abból a célból történik, hogy a gyermek megőrizze a feltétlen onnipotens, szimbiotikus egység illúzióját.

WINSLOW HUNT (1984) egykori dadogó Glauber analizálta szerint a dadogó központi konfliktusa a vágy, hogy harmóniában legyen az anyával, és hogy önálló, független legyen tőle. Beszédben úgy jelenik meg, hogy összeütközik egymással „*a vágy, hogy elérje, amit beszéd segítségével el akar érni, azzal a vággal, hogy csendben maradjon*”, mert ezzel is lojális akar maradni az anyához, a közelében akar maradni, és nem akarja elhagyni őt.

L. STEIN (1949) egy a dadogás kezeléséről szóló beszámolójában rámutat, hogy az akadozó beszéd két tevékenységnek az egybeolvadását tartalmazza, egyik oldalról a szopását, másfelől a morgását. Stein a dadogást ezeknek a szopómozgásoknak a manifestációjának tartja, amelyek megakadályozzák a folyamatos beszéd kialakulását. A két tevékenység két ellentétes tendenciának a kifejeződése. A szopás a függőségé, a morgás pedig a haragé.

KUHN GABRIELLA (2004) egy 11 éves dadogó fiú analízise során is a korai szeparációt, a megkapaszkodás korai frusztrációját látja elsődleges oknak. Logopédiai kezelés hatására a tünet megszűnik, amikor a gyermek iskolába kerül, majd a prepubertásban ismét visszatér. A szerző meglátása szerint azért, mert a korai személyiségfejlődési hiányokat nem korrigálták. Kuhn leírja, hogy a tünet másodlagos haszna a kisgyermekkori kötődés fenntartása anya és gyermeke között, mivel a gyermek így állandó támogatásra, törődésre szorul. A szerző felhívja a figyelmet a domináns anya kulcsszerepére a történetekben.

A szoros anya-gyermek kapcsolat nem teszi lehetővé a következő fejlődési szakaszt, a prepubertás követelményeinek teljesítését, a leválás megkezdését, a családon kívüli kortárs kapcsolatok megerősödését.

Hasonló problémát találtam egy 13 éves depressziós dadogó gyermek esetének explorációja során. Rorschach tesztjének elemzése kapcsán kirajzolódott az anyával való patogén kapcsolat dinamikája. A gyermek az anyáról nem tudott leválni, ez okozta szorongását, amelyet agresszióval kezelt. Az agressziót azonban nem tudta kifejezni,

hanem önmaga felé fordította, így alakultak ki depressziós tünetei, destruktív gondolatai, öngyilkossági szándéka (LAJOS 2006).

## **Összefoglalás**

Meglátásom szerint a dadogás dinamikájában három tényező játszik fontos szerepet: a szeparáció-agresszió, a tekintély (autoritás) konfliktus és a függőség (dependencia) probléma.

A dadogót szorongással tölti el az a tudat, hogy kifejezze akaratát, véleményét, ellenérzéseit, indulatait (agresszió), mert akkor szembekerül azzal a személlyel (autoritás), akitől nagymértékben függ, és ennek következtében elveszítheti annak jóindulatát és gyámkodását (dependencia). A dadogó mélyen meg van arról győződve, hogy egyedül, önállóan életképtelen és nem boldogul, ezért nem mer önmaga lenni, és nem meri kifejtetni saját véleményét. A kör itt bezárul. Ezért annak felismerése, hogy az önállóságának kivívása az ára a dadogásától való megszabadulásának, félelemmel töltheti el, ezért inkább ragaszkodik hozzá, és emiatt tűnhet sokszor nehezen gyógyíthatónak a dadogás.

## **Esetrészlet**

Az elmondottakat egy esetrészlet bemutatásával szeretném alátámasztani. 19 éves egyetemista, gyermekkorától dadog, jelenleg pánikrohamai is vannak. Szülei neves ügyvédek és jól menő ügyvédi irodájuk van egy vidéki városban, ő szociológiát tanul és hobiból képeket fest. Gyengének érzi magát ahhoz, hogy boldoguljon az életben. Hogy is boldogulhatna egyedül, amikor ő egy nyomorék, hiszen nem tud egy kiló kenyeret kérni a boltban. Láthatóan el van keseredve és dühös is. Ez egy mocsár, kis piti dolgok lehúzzák. Szüleire is dühös. Idegesíti, hogy mindent el tudnak intézni, ő meg semmit sem. Az ő szemükben túske, hogy szociológiát tanul, meg hogy festőművész akar lenni, azt szerették volna, ha valami kézzel foghatóbbat tanul, amiből meg lehet élni. Tudja, hogy le akar válni róluk, de gyengének érzi magát ehhez, szembehelyezkedett a szüleivel, mert más foglalkozást választott, mint amit ők szerettek volna. Mégis életképtelen nélkülük, mert mindig is gyenge volt. Szeretne kitörni, de enerváltnak érzi magát.

*Mi is történik, amikor dadog?*

Szégyent és megsemmisülést él át. Mintha alulmaradna önmagával szemben, vereget szenvedne, és szégyellnie kellene önmagát. A végén nevetésben tör ki.

*Mit is fejez ki a nevetés?*

Nem fejez ki semmit, csak feszültségét vezeti le, meg a haragját.

*Kire haragszik?*

Önmagára, hogy tehetetlen. Másokra nem szokott haragudni, csak önmagára. A harag alantas dolog, az különbözteti meg a jó szónokot a rossz szónoktól, hogy az indulat segít a beszédében, mint a diktátort.

*Milyen is a diktátor?*

Pojáca, gyenge bohóc, aki erősebbnek képzei magát és ezzel magát és másokat is becsap. A jó művész gyenge, de legyőzi a gyengeségét, a rossz művész, mint a diktátor, gyenge, de sikerül elfedni a gyengeségét.

*Elképzelésem szerint frusztráció jelenik meg abban, hogy ő nem képes arra, amire a szülei. Ez lehet az indítéka indulatainak, amelyet nem tud kifejezni, mert akkor szembekerülhet velük és elveszíti támogatásukat. Létrejön egy ellenazonosulás is a dühét kifejező diktátorral. A dadogás visszafojtott düh, ő nem akar dühös lenni, mert az alantas, dühöt kifejezni, dühösen kommunikálni alantas és nem lehet, ha lehetne, eltűnne a dadogás.*

## Irodalom

- BNO-10: A betegségek és az egészséggel kapcsolatos problémák nemzetközi statisztikai osztályozása (10. revízió), Budapest, Népjóléti Minisztérium, 1995.
- COOPER AND COOPER (1998). Multicultural considerations in the assessment and treatment of stuttering. In Battle, Delores E. (ed.). *Communication disorders in multicultural populations* (2nd ed.). Boston: Butterworth-Heinemann.
- FENICHEL, O. (1945) : „*Pregenital conversoins*” ch. 15 in *The Psychoanalytic Theory of Neuroses*, New York, Norton.
- FREUD, S. (1901) *A mindennapi élet pszichopatológiája*. (Zur Psychopathologie des Alltagslebens). Ford. Gergely Erzsébet és Lukács Katalin. 1992.
- GLAUBER, I. P. (1958) *The psychoanalysis of Stuttering. Stuttering: A Symposium*. Ed.: Jon Eisenon. Harper and Brothers, New York, 1958.
- HIRSCHBERG, J. (1965): A dadogásról. Orvosi hetilap, 106. HUNT, W. R. (1984). 'The psychology of stuttering; the insights of I. P. Glauber'. *Contemp. Psychoanal.*, 20, 464–70.
- JOHNSON, W. (1956): *A Study of the Onset and Development of Stuttering*, Stuttering in Children and Adults, Minneapolis.
- JONS, E. (1955): *The Life and Work of Sigmund Freud, II*, New York, Basic Books.
- KANIZSAI, D. (1961): *A beszédhibák javítása*. Tankönyvkiadó.
- KLANICZAY, S. (2000): On Childhood Stuttering and the Theory of Clinging. *J. of Child Psychotherapy*. Vol.26. No. 1. 97–115.
- KLANICZAY, S. (1982) : A frusztrált megkapaszkodás szerepe a dadogás kialakulásában. *Magyar Pszichológiai Szemle*. 3:
- KLANICZAY, S. (1982): A gyermekkori dadogásról. In. *Klinikai gyermek-pszichopatológiai tanulmányok*. Szerk.: Gerő Zsuzsa. Akadémiai Kiadó, 1988. 83–104.
- KUHN, G. (2004): Tizenegy éves dadogó fiú vizsgálata és kezelése In.: *Klinikai pszichológiai esettanulmányok*. Szerk.: Bagdy, E. és Safir, E. Animula.
- LAJOS, P. (2003, 2009): Dadogásról Mindenkinek, Pont Kiadó, Budapest.
- LAJOS, P. (2006): „Akire mindig kevés idő jutott” Egy 13 éves dadogó fiú vizsgálata. *Beszédgyógyítás*, 1.sz.
- MAHLER, M. S. (1975). *The Psychological Birth of the Human Infant*. London: Hutchinson.
- MÉREI V. – VINCZÉNÉ BÍRÓ, E. (1984): *Dadogás I. Etiológia és tünettan*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- PLUTARKHOSZ (1978): *Párbuzamos életrajzok*. Helikon kiadó, Budapest.
- PLUTARCH (1952): *Lives of the noble Grecians and Romans In Great Books of the Western World Chicago*: Encyclopedia Britannica Incorporated, 692–295.
- SHEEHAN, J.G. (1958): *Conflict Theory of Stuttering*, Harper and Brothers, New York.
- STEIN, L. (1949). 'A note on the treatment of stammering'. *Brit. J. Med. Psychol.*, 21, 2, 121–6.
- SZONDI, L. (1987): *Káin, a törvénytsejő – Mózes, a törvényalkotó*, Ford.: Mérei V., Gondolat, Budapest.
- VIRÁG, T. (1983): *Pregenitális konverziók (dadogás, asztma, tic)* Tündérhegyi füzetek, 5.
- WYATT, G.L. (1969): *Language Learning and Communication Disorders in Children*. New York: The Free Press.
- WILKINSON, M. (2001). His mother-tongue: from stuttering to separation, a case history. *J. Anal. Psychol.*, 46:257–273.

# A beszédpercepció és a beszédprodukció összefüggései fiatal, idősödő és idős korban\*

BÓNA JUDIT

bona.judit@btk.elte.hu

---

## Absztrakt

A természetes öregedés során a hormonális, pszichés és kognitív változások hatással vannak a beszédprodukcióra és a beszédpercepcióra is. Jelen kutatásunkban azt vizsgáljuk, hogy milyen különbségek vannak a fiatalok, az idősödők és az idősök beszédprodukciójában akkor, amikor egy hallott szöveg tartalmát kell összefoglalniuk. Azt feltételeztük, hogy a szövegértés pontossága befolyásolja a beszédprodukciókat. Az eredményeink szerint fontos különbségek adatolhatók a három életkori csoport között.

**Kulcsszavak:** idősödés, beszédprodukció, beszédpercepció, beszédtempó, megakadások

---

## Bevezetés

Az életkor előrehaladtával számos változás következik be mind a beszédfeldolgozásban, mind a beszédprodukcióban. Ezek háttérben egyrészt az agyműködés és ennek következtében a kognitív és a pszichés funkciók megváltozása, másrészt a hallószerv és a beszédszervek öregedése, illetőleg hormonális működések állnak.

Az agy morfológiai struktúrájának megváltozása a 60–65. évtől válik makroszkopikusan láthatóvá, bár már a 30. életévtől csökkenni kezd a súlya. A férfiak agyának súlya 70 éves korra 10%-kal, a női agy súlya 5%-kal lesz kisebb; 80 éves korra ez a csökkenés nemtől függetlenül 17% (DEGRELL 2000). Változik az idegrendszer morfológiai struktúrája is: kevesebb lesz az agyban a dendritek (az idegsejtek közötti kapcsolatot biztosító nyúlványok) száma; az idegrostok körüli myelin burkolat károsodik, így az információáramlás egyre nagyobb nehézségbe ütközik; illetve lecsökken a dopaminszint is (vö. CZIGLER 2003).

Mindezek a változások a kognitív folyamatokra is hatással vannak. Egyrészt megfigyelhető egy általános lassulás mind a feldolgozásban, mind a produkcióban; másrészt változások történnek a megismerési és figyelmi folyamatokban, illetve az emlékezésben (CZIGLER 2000). A kommunikáció során neheztette válhat a szövegértés; illetőleg az

---

\* A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

öregedés révén egyre gyakoribb lesz a szótalálási nehézség. Az időskori beszéd két legjellemzőbb tulajdonságának e két tünetet tartják. Az idősök beszédében például sokkal gyakoribb a „nyelvem hegyén van” jelenség (TOT), mint a fiataloknál. Egy angol anyanyelvűekkel elvégzett kísérletben a TOT-jelenség gyakoriságát természetes körülmények között vizsgálták: a résztvevők négy héten át vezettek naplót a saját szótalálási nehézségeikről. Az idősebbek több TOT-jelenséget produkáltak, mint a fiatalok, különösen a tulajdonnevek előhívásakor (BURKE et al. 1991). Hasonló eredményt kaptak a laboratóriumi körülmények között elvégzett tesztekben is (HORVÁTH 2006).

A természetes öregedéssel együtt járó leggyakoribb érzékszervi változás a halláscsökkenés, amely először általában a magasabb frekvenciájú hangokat érinti. Az egyik legáltalánosabb érzékszervi tünet időskorban a fülzúgás, amelynek állandó jelenléte súlyos viselkedészavart is okozhat (RAJNA–TARISKA 2000). A halláscsökkenés is szerepet játszhat a már említett szövegértési nehézségek kialakulásában.

A szervezet előregedése minden beszédképző szervet érint. A légzőrendszer öregedésének következtében csökken a tüdőkapacitás, ami a hangerő csökkenését vonja maga után. Megrövidül a hangtartás is, a hang reszketővé válik. A hangszalagok rugalmatlanabbá válnak, a gégeizomzat leépül. Neheztette válik a nyelv mozgása, ami az artikuláció pontatlanságát vonja maga után. A lágy szájpad mozgásának renyhülése pedig orrhangzós színezetet okozhat az idős emberek beszédében (BALÁZS 1993).

Ezek a tünetek természetesen a beszéd akusztikai-fonetikai paramétereiben is megjelennek. Az alaphangmagasság a férfiaknál emelkedik, a nőknél nem változik, vagy alacsonyabb lesz; a zöngékepzés zörejesebbé válik (BALÁZS 1993; RUSSEL et al. 1995; NISHIO–NIIMI 2008; BÓNA 2009). Beszűkül a hangterjedelem is: a felnőtthangra jellemző, átlagosan 2 oktáv hangterjedelemmel szemben az időseket bő 1 oktáv hangterjedelem jellemzi (BALÁZS 1993). Az artikuláció pontatlanabbá válása például a magánhangzók formánsértékeinek a fiatalokétól való szignifikáns különbségében (WATSON–MUNSON 2007; TORRE–BARLOW 2009; BÓNA 2009); illetőleg a zöngétlen explozívák zöngékezdési idejének (VOT) eltéréseiben mutathatók ki (PETROSINO et al. 1993; RYALLS et al. 1997; BÓNA 2011). Több kutatás igazolta a beszédtempó és az artikulációs tempó lassulását is az életkor előrehaladtával (GÖSY 1997; GOCSÁL 2000; MENYHÁRT 2000; BÓNA 2010a).

Idősök és fiatalok narratíváinak információtartalmát és a szövegkohéziót elemezték más kutatásokban. Megállapították, hogy az életkor előrehaladtával csökken a szöveg információsűrűsége, és több irreleváns elem jelenik meg benne (JUNCOS-RABADÁN et al. 2005). Bata (2010) magyar anyanyelvű idősök és fiatalok szövegfelidézését elemezte az információtartalom szerint. Megállapította, hogy az idősök kevesebb információt tudtak felidézni a hallott szövegekből, mint a fiatalok; az eredeti szöveg elismétlése helyett egyéni reflexiókkal színesítették az interpretációjukat.

Ezeket a jellemzőket általánosságban vonatkoztatják az idős korra, holott nagy egyéni különbségek adathatók az idősök között is (pl. BÓNA 2009; 2010); azaz az időskor semmilyen tekintetben nem homogén. Bár az idősebb életkorú népesség általánosan elfogadottan a 60 évesek és az annál idősebbek rétege a társadalomban, 60 éves kor felett is több életkori szakasz különíthető el. A WHO szerint az egyes életszakaszok és a hozzájuk tartozó életkorok a következőképpen alakulnak: 50–60-ig áthajlás kora, 60–75-ig idősödés kora, 75–90-ig időskor, 90 év fölött aggkor és 100 év felett matuzsálemi kor (IVÁN 2002).

Az időskor szakaszolásának fontosságát felismerve több olyan nyelvészeti tanulmány is született, amely a fiatal-idősök (vagy időseidők) és az idős-idősök teljesítményét veti

össze. Egy szóelőhívási kísérletben például azt találták, hogy az idősök szignifikánsan több szóelőhívási nehézséget produkáltak a képleírás során, mint a fiatalok; de a képmegnevezés során a teljesítményük jobb lett. Nemcsak a fiatalok és az idősök között találtak azonban különbséget, hanem az idősök csoportján belül a fiatal-idősök és az idős-idősök között is (SCHMITTER-EDGEcombe et al. 2000). Kemper és munkatársai (2001) egészséges és demens idősök beszédprodukciónak grammatikai komplexitását és információtartalmát elemezték egy longitudinális vizsgálatban. Az eredmények azt mutatták, hogy az egészséges idősök esetében a hetvenes éveik közepén a leggyorsabb a hanyatlás a vizsgált paraméterek szempontjából.

Egyre fontosabb tehát, hogy a természetes öregedés hatásait a beszédre ne csak egységesen az időskorra vonatkoztatva ismerjük meg, hanem annak szakaszait is tudjuk jellemezni. Hiszen a demográfiai előrejelzések szerint az emberek egyre hosszabb ideig élnek, és a 60 évesnél idősebbek aránya a társadalomban egyre nő. A KSH Népeségtudományi Kutatóintézetének adatai szerint (www.demografia.hu) 2010-ben a magyar lakosság 22,6%-a volt 60 évnél idősebb, ez az arány 2050-re várhatóan 37% lesz. 2010-ben a legidősebb magyar 109 éves volt; összesen 1204 fő százéves vagy annál idősebb személy élt Magyarországon. 2050-ben a legidősebb magyar várhatóan betölti a 114. életévét, a száz év felettiek száma valószínűsíthetően 16620 (!) lesz. Az emberek már napjainkban is egyre tovább maradnak aktív tagjai a társadalomnak, és az életminőségük megőrzésének szempontjából elengedhetetlen a megfelelő kommunikációs képesség.

A jelen kutatás célja az, hogy megvizsgáljuk, milyen különbségek mutathatók ki a fiatal-idősök (azaz az idősödő személyek: 60–74 évesek) és az idős-idősök (75–90 évesek) teljesítményében akkor, amikor hallott szövegek tartalmát kell szóban összefoglalniuk, illetve hogyan viszonyulnak eredményeik a fiatal felnőttek (20–30 évesek) beszédmegértéséhez és beszédprodukcójához. Hipotéziseink szerint a beszédfeldolgozás nehezítettsége és az emlékezeti működések változása miatt az idősök kevésbé pontosan fogják felidézni a hallottakat, mint a fiatalok és az idősödők. A tartalom mellett várhatóan különbséget találunk majd a három életkori csoportban a beszédprodukciónak temporális sajátosságaiban, illetőleg a beszédtervezési és kivitelezési folyamatokban (így a megakadásokban) is. Azt is feltételezzük, hogy a felidéző emlékezet kihagyásait és a beszédmegértés nehézségeit a különböző életkorú adatközlők verbálisan különféleképpen próbálják feloldani. További hipotézisünk szerint az idősödők teljesítménye egyes paraméterek tekintetében inkább a fiatalokéhoz, más paraméterek tekintetében pedig inkább az idősökéhez fog hasonlítani.

## **Anyag, módszer, kísérleti személyek**

Kutatásunkhoz a BEA spontánbeszéd adatbázisból (GÓSY 2008) választottuk ki összesen 30 fő tartalomösszegzését. Ebben a feladatban az adatközlőknek két szöveget kell meghallgatniuk, majd az adott szöveg meghallgatása után minél pontosabban megismételniük a hallottakat. Mindkét szöveget felvételtől hallgatják meg egy fiatal, ép beszédű nő tolmácsolásában. Az egyik szöveg egy tudományos ismeretterjesztő szöveg, amely a növények közötti kommunikációról, illetve a növények testvéri viszonyáról szól. Ennek időtartama 97 s, összesen 174 szóból áll. A másik szöveg egy történelmi anekdota a török időkből, amely Székesfehérvár ostromát meséli el, hagyományosan

illeszkedve a magyar vártörténetek sorozatába. A szöveg időtartama 125 s, összesen 270 szóból áll.

A kutatáshoz három életkori csoportból tíz-tíz fő tartalomösszegzését választottuk ki. Az egyik csoportba fiatal adatközlők kerültek, 20–32 évesek, az átlagéletkoruk 26,4 év volt. A második csoportban idősödők (60–74 évesek) szerepeltek, az átlagéletkoruk 69,9 év volt. A harmadik csoportba idősek tartoztak (75–90 évesek), az átlagéletkoruk 80,6 év volt. Az idősebb korosztályokból a BEA-adatbázisban (hasonlóan az országos demográfiai adatokhoz) kevesebb férfi szerepel, így mindhárom csoportba 2 férfi és 8 nő került. Az adatközlők egyikének sem volt ismert mentális problémája. Noha nem mind dolgoztak már, de aktív életet éltek; és fizikailag jó állapotban voltak. Az adatközlők kiválasztásánál ügyeltünk arra is, hogy azonos iskolázottságú személyek kerüljenek mindegyik csoportba, és mindegyik csoportban azonos arányban szerepeljenek például olyan foglalkozásúak, akiknek az életük során a beszéd volt a munkaeszközük (pl. tanárok).

Lejegyeztük az adatközlők által elmondott szövegeket, illetve a Praat 5.0 szoftver segítségével a beszédszakaszok szintjén (szünettől szünetig terjedő szakaszok) annotáltuk a hangfelvételeket. Mindenekelőtt megvizsgáltuk a beszédprodukciók időtartamát, illetőleg azt, hogy hány szóból álltak. Ezután az eredeti szövegeket tíz-tíz tartalmi egységre osztottuk, majd az adatközlők beszédprodukcióit megvizsgáltuk a tartalmi sajátosságok szempontjából. Elemeztük, hogy az általunk meghatározott tartalmi elemek közül hány szerepel a beszédükben, illetve milyen elemekkel egészítik ki a saját elbeszéléseiket.

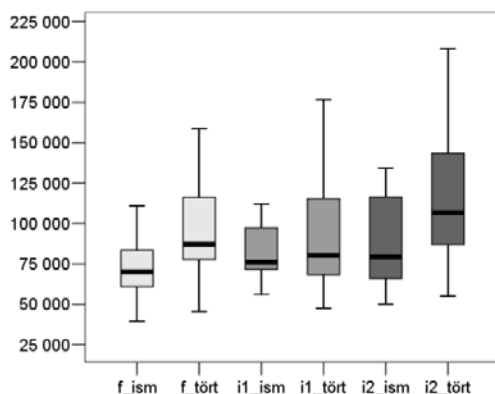
Elemeztük a beszédprodukciók akusztikai-fonetikai és pszicholingvisztikai jellemzőit is, ezekből következtethettünk arra, hogy milyen stratégiákat alkalmaznak a különböző életkorú beszélők a felidéző emlékezet, a szövegértés és a beszédtervezési folyamatok nehézségeinek kompenzálására. Kiszámítottuk az artikulációs és a beszédtempót, megmértük a szünetek időtartamát, végül adatoltuk és kategorizáltuk a bizonytalansági megakadásokat és a hibákat. Az adatokat összevetettük a három életkori csoportban.

A statisztikai elemzést az SPSS 13.0 szoftverrel végeztük.

## Eredmények

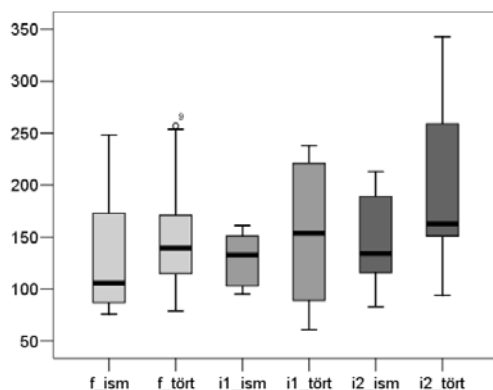
A beszédprodukciók időtartamának alakulását a szövegtől és az életkortól függően az *1. ábra* szemlélteti. Mindegyik életkorban rövidebb ideig beszéltek az adatközlők akkor, amikor az eredetileg is rövidebb ismeretterjesztő szöveg tartalmát kellett elmondaniuk, mint amikor a történelmi anekdotát foglalták össze. Ez utóbbi esetén mindhárom életkori csoportban nagyobb volt a szórással a beszédprodukciók időtartamában, az időseknél például ezt a szöveget a legszűkszavúbb beszélő 55 s alatt mondta el, míg a legbőbeszédűbb 208 s alatt. A legrövidebb átlagos időtartamot a fiataloknál mértük, ők az ismeretterjesztő szöveget átlagosan 72 s, a történelmi anekdotát 95 s alatt mondták el. Az idősödőknél az ismeretterjesztő szöveg időtartamának átlaga 80 s, a történelmi anekdotáé 95 s volt. Az idősek beszéltek a leghosszabb ideig (a leghosszabb beszédprodukció időtartama nem szerepel az *1. ábrán*, 343 s volt), az átlagos időtartam az ismeretterjesztő szöveg esetében 110 s, a történelmiében 120 s volt. Az időseknél mért jelentősen hosszabb átlagidőtartamok ellenére a nagy szórással miatt nem volt szignifikáns különbség a három csoport adatai között. Az ismeretterjesztő szöveg és a

történelmi anekdota között sem volt szignifikáns különbség a szöveghosszban az egyes életkori csoportokon belül.



1. ábra: A beszédprodukciók időtartama a szövegtől és az életkortól függően (ms) (f = fiatal, i1 = idősödő, i2 = idős; ism = ismeretterjesztő, tört = történelmi anekdota)

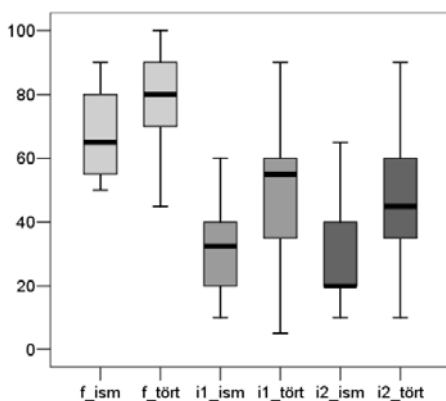
Hasonlóan alakult a szavak száma is a tartalomösszegzések során mind a szövegtípusok, mind az életkorok függvényében (2. ábra). A legkevesebb szót a fiatalok ejtették: az ismeretterjesztő szöveget átlagosan 128 szóval, a történelmi anekdotát 155 szóval interpretálták. Az idősödők az ismeretterjesztő szövegnél átlagosan 130 szót, a történelmi anekdotánál 151 szót ejtettek. A feladat során a legtöbb szót az idősök produkálták, az ismeretterjesztő szöveget átlagosan 193 szóval, a történelmit 194 szóval hozták létre. Bár időskorra tendenciaszerűen megnőtt a szavak száma a fiatalabb életkorokhoz képest, szignifikáns különbséget ezeken az adatokon sem kaptunk. Nem volt szignifikáns különbség az életkori csoportokon belül a két szöveg szószámában sem.



2. ábra: A szavak száma az életkor és a szövegtípus függvényében (db) (A legtöbb szót tartalmazó beszédprodukció adata nem szerepel az ábrán, az egyik idős adatközlő az ismeretterjesztő szöveget 686 szóval interpretálta.)

Az interpretációk helyes tartalmi egységeinek vizsgálatakor is a történelmi anekdotában ért el jobb eredményt mindhárom életkori csoport (3. ábra). A fiatalok mindkét szövegtípus esetén szignifikánsan jobb teljesítményt nyújtottak, mint az idősödők és az idősök

(az ismeretterjesztő szövegben  $F(2, 27) = 19,300$ ;  $p \leq 0,001$ ; a Tukey post hoc tesztben a fiatalok és a többi csoport között  $p \leq 0,001$ ; a történelmi szövegben  $F(2, 27) = 5,872$ ;  $p = 0,008$ ; a Tukey post hoc tesztben a fiatalok és a többi csoport között  $p \leq 0,026$ ). A fiatalok az ismeretterjesztő szöveg esetén átlagosan 68%-os, a történelmi anekdota esetén 78%-os teljesítményt nyújtottak. Az idősödők és az idősek átlagos teljesítménye nagyon hasonló volt: az ismeretterjesztő szövegnél az idősödők átlagosan 31,5%-ot, az idősek 28%-ot; a történelmi anekdotánál az idősödők 51,5%-ot, az idősek 48%-ot értek el. Ugyanakkor az életkor növekedésével együtt nem feltétlenül romlott az adatközlők teljesítménye: a leggyengébben egy 71 éves nő teljesített (10–10%); ugyanakkor a két idősebb korcsoportból egy idős, 76 éves nő érte el a legjobb eredményt (65–90%). Ő egy kicsivel ugyan, de pontosabban tudta visszaadni az elhangzottak tartalmát, mint a legjobban teljesítő idősödő adatközlő, egy 68 éves férfi (60–90%).



3. ábra: A meghatározott tartalmi egységek az életkor és a szövegtípus függvényében (%)

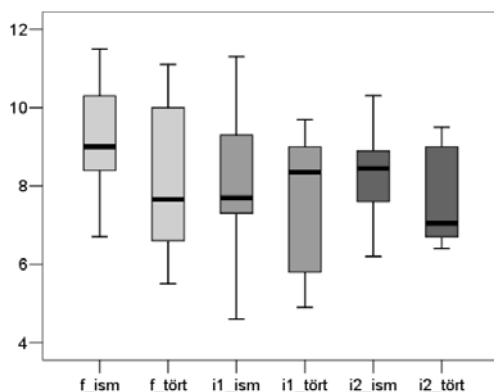
A pontos tartalmi egységek mellett téves elemek is megjelentek a szövegekben. Voltak olyanok, amelyek inkább észlelési nehézséget jeleztek (pl. *Varkocs György* neve *Markos Györgyként*), mások a beszédmegértés hibás működésére utaltak (pl. egyes adatközlők nem értették a polgárok szerepét a védekezésben), megint másik pedig az értelmezés szintjének pontatlan működése miatt jelentek meg. Meglepő volt, hogy három idős adatközlő nem értette a tanulságot. Az eredeti szöveg szerint a várat elárulól polgárokat a török szultán kivégeztette, a hősiesen küzdő katonákat pedig elengedte. Az említett idős adatközlők elcsodálkoztak azon, hogy miért nem a polgárokat engedték szabadon távozni a törökök, hiszen ők akarták a békét.

A szövegek felidézésekor természetesen az adatközlők a háttértudásukra is támaszkodtak, és előfordult, hogy a hallottakat a korábbi ismereteikkel egészítették ki. Ezek a kiegészítések szervesen illeszkedtek a szövegbe, és a tartalom nem változtattak. Ennél jellegzetesebb volt azonban, különösen az idős adatközlők esetében, hogy az elhangzott szöveg tartalma helyett saját reflexióikat mondták el a szöveg kapcsán. Ez az idősek 90%-ánál, az idősödők 50%-ánál, a fiatalok 10%-ánál fordult elő legalább az egyik beszéd típusban. Volt olyan idős adatközlő, aki szinte csak saját reflexiókat mondott az ismeretterjesztő szöveg összegzésekor, de ő beszélt a leghosszabban (343 s, 686 szó), és mindössze két tartalmi egységet sikerült felidéznie az eredeti szövegből. A következő részlet ebből a beszédprodukcióból származik: *és hát van ne hát most már nincsen csak volt nekem egy nagy pálmám és akkor mondták meg bennem valamikor*

*fiatal koromban nagyon sok energia volt olyan energia hogy harminc méterről mérte a mérő nem tudom miért így így így adódott hát most már nincs annyi de egy tény hogy így amikor odatettem a kezem így fölé és nem mozgattam hát éreztem hogy úgy bizsereg minden ujjam úgy elkezdett bajlani a pálma levele direkt figyeltem sehonnan ne jöjjön légáramlat csak így tartottam fölötte és az a nagy pálmalevél meg na most ezt kicsivel nem lehet megcsinálni mert k a kicsi nem mutatja minél hosszabb nagyobb ugye ez fizikai törvény...*

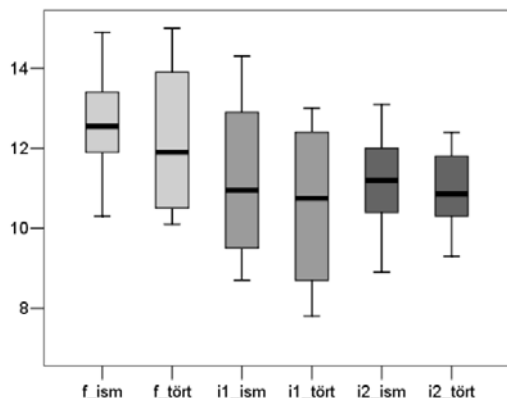
Bár a történelmi anekdotában összességében szöveghűbb interpretációk születtek, ennél a szövegtípusnál is gyakoriak voltak az egyéni vélemények. Az egyik idős adatközlő például a következőképpen teljesítette ezt a feladatot: *bát most ez tulajdonképpen nekem az egész történet annak az igazolása hogy a töröknek soha egy büdös szavát nem lett volna szabad el el elfogadni és azt mondani hogy az tényleg úgy lesz vagy úgy van ahogy ők mondták az a rettenetes harc amit ott az emberek folytattak hogy megmentsek a városukat az valami e elképesztően mindig megismétlődik én mikor ezeket a történeteket hallom akkor mindig eszembe jutnak azok a Don-kanyari harcok aztán eszembe jut most két bete a Gyóni Gézáról volt egy előadás és az a szerencsétlen nyomorult ében halt tulajdonképpen batvan ezred magával a szoujet táborban hogy az aki úgy érzi magát hogy ő győztes és tényl ténylegesen is győztes nincs irgalom bennük de az hogy mindig minden időben vannak emberek akik hajlandók az életüket áldozni az viszont egy egy egy szóval tényleg hogy honnan van ezeknek az embereknek erejük ahhoz hogy az életüket odaadják nekem ebből a történetből ez az ami ami legjobban megragadott...*

A beszédprodukciók temporális elemzése meglepő eredményt hozott. Bár a szakirodalmi adatok szerint (GÓSY 1997; GOCSÁL 2000; MENYHÁRT 2000; BÓNA 2010a) az idősek szignifikánsan lassabban beszélnek, mint a fiatalok, a jelen kutatásban ez nem igazolódott (4. és 5. ábra). Tendenciaszerűen a fiatalok artikulációs tempója gyorsabb volt, mint a két idősebb csoporté, de szignifikáns különbséget sem a beszéd-, sem az artikulációs tempó értékeiben nem kaptunk.



4. ábra: A beszédtempók eloszlása az életkor és a beszédtypus függvényében (hang/s)

Nagyon hasonlóan alakultak a három életkori csoportban a szünettartás sajátosságai (1. táblázat), a szünetek arányában, gyakoriságában és átlagos hosszában sem volt szignifikáns különbség az eltérő életkorú adatközlők között. Az ismeretterjesztő szöveg esetén az időseknél kissé gyakoribb és nagyobb arányú a szünettartás, mint a fiataloknál; a történelmi anekdota elmondása során a fiatalok tartottak a leggyakrabban és arányaiban is a legtöbb szünetet.



5. ábra: Az artikulációs tempók eloszlása az életkor függvényében (hang/s)

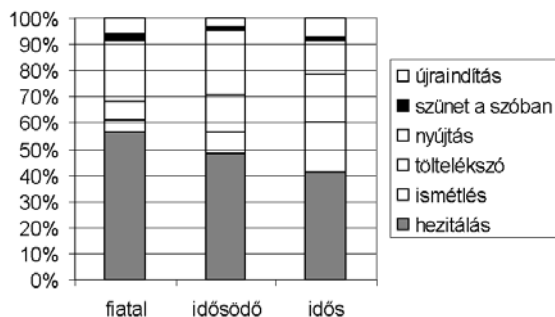
|                                | fiatal |           | idősödő |           | idős  |           |
|--------------------------------|--------|-----------|---------|-----------|-------|-----------|
|                                | átlag  | szórás    | átlag   | szórás    | átlag | szórás    |
| <b>ismeretterjesztő</b>        |        |           |         |           |       |           |
| <b>szünetarány (%)</b>         | 28     | 17,9–37,6 | 27,3    | 17,6–47,4 | 28,6  | 17,3–41,8 |
| <b>gyakoriság (szó/szünet)</b> | 4,3    | 2,3–7,9   | 4,2     | 2,5–5,9   | 3,9   | 2,4–5,7   |
| <b>átl. hossz. (ms)</b>        | 648    | 441–845   | 690     | 435–1321  | 609   | 493–811   |
| <b>történelmi anekdota</b>     |        |           |         |           |       |           |
| <b>szünetarány (%)</b>         | 33     | 21–47     | 27,5    | 17,1–40,6 | 30,2  | 18,2–45,6 |
| <b>gyakoriság (szó/szünet)</b> | 3,7    | 2,3–5,1   | 3,9     | 2,2–6,5   | 4,0   | 2,5–6,7   |
| <b>átl. hossz. (ms)</b>        | 731    | 465–1104  | 644     | 497–944   | 717   | 485–1060  |

1. táblázat: A szünettartás sajátosságai (a teljes beszédidőhöz viszonyított szünetarány, gyakoriság és átlagos szünethossz)

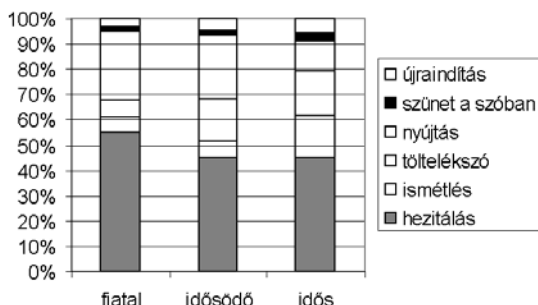
A beszédtervezési nehézségekről a bizonytalansági megakadások árulkodnak. A leggyakrabban a fiatalok produkáltak bizonytalansági megakadást, az ismeretterjesztő szöveg során átlagosan 6,5 szavanként (a szórás: 3,8–12,4 szó/megakadás), a történelmi anekdotában 5,8 szavanként (a szórás: 2,9–8,7 szó/megakadás). Az idősödőknél az ismeretterjesztő szövegben átlagosan 7,3 szavanként (a szórás: 3,1–14,8 szó/megakadás), a történelmi anekdotában 9,3 szavanként (a szórás: 3,5–18,7 szó/megakadás) adatoltunk bizonytalansági megakadást. Az idősek beszéde volt a legfolyamatosabb, náluk az ismeretterjesztő szövegben átlagosan 8,9 szavanként (a szórás: 3,6–21,2 szó/megakadás), a történelmi anekdotában pedig 15,2 szavanként (3,1–79,5 szó/megakadás) szerepelt bizonytalansági megakadás. A bizonytalansági megakadások gyakorisága összefüggésben állt a tartalmi sajátosságokkal (vö. GÓSY 2010): a legpontosabb interpretációra törekvő fiatalok számára több idő volt szükséges a gondolkodásra, illetve a beszédtervezésre, mint a kevésbé pontos interpretációt produkáló idősödőknek, valamint a nagyrészt saját reflexiókat mondó időseknek.

A bizonytalansági megakadások típusainak megjelenése is mutat életkori különbségeket (6. és 7. ábra). Jellemző, és a korábbi kutatásainkat alátámasztja (BÓNA 2010b), hogy a fiatalok beszédében jelentősen (15 és 10 százalékponttal) nagyobb a hezitálások

aránya, mint az idősök beszédében, míg az idősödők ebben a tekintetben átmenetet képeznek a másik két életkori csoport között. Mind a fiataloknál, mind az idősödőkénél a második leggyakoribb bizonytalansági megakadás a nyújtás, míg az idősökre inkább az ismétlések és a töltelékszók használata a jellemző.

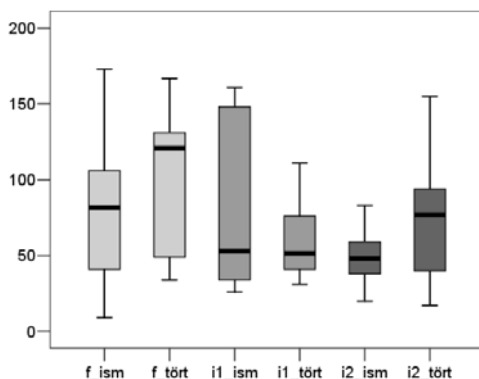


6. ábra: A bizonytalansági megakadások típusai az ismeretterjesztő szövegben



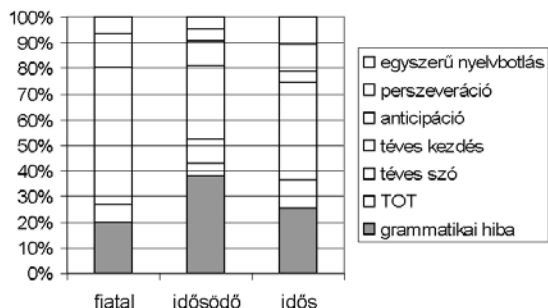
7. ábra: A bizonytalansági megakadások típusai a történelmi anekdotában

A megakadások másik csoportjába tartozó jelenségek, a téves kivitelezések vagy hibák az idősöknél fordultak elő a leggyakrabban (8. ábra). A fiataloknál jelentősen kevesebb hibát adatoltunk, mint a másik két életkori csoportban; a történelmi szöveg esetében ez a különbség szignifikáns volt. Az egytényezős varianciaanalízis szerint a csoportok közötti különbség:  $F(2, 27) = 7,543$ ;  $p = 0,002$ ; a Tukey post hoc teszt szerint a fiatalok és a másik két életkori csoport között:  $p \leq 0,018$ .

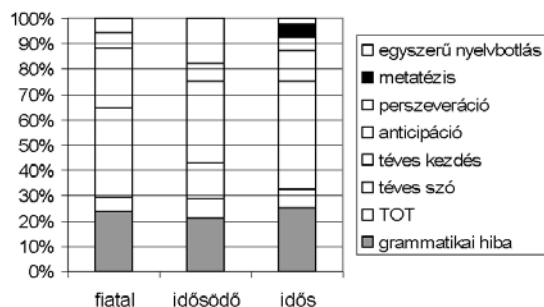


8. ábra: A hibák gyakorisága az életkor és a szövegtípus függvényében

A hibák típusaiban is találtunk életkori különbségeket, az idősebb csoportok többféle hibát produkáltak, mint a fiatalok (9. és 10. ábra). Mindhárom életkori csoportban a szóelőhívási nehézség („a nyelvem hegyén van” jelenség, téves szó, téves kezdés) a leggyakoribb, ezt követik gyakoriságban a grammatikai tervezés hibái. Bár az adott életkor összes hibáin belül hasonló arányban fordultak elő a szóelőhívási nehézségek, a gyakoriságot is figyelembe véve, az időseknél sokkal többször fordulnak elő ezek a hibák. Amíg a fiataloknál a szövegtípustól függően 143, illetve 222 szavanként fordult elő valamilyen szótalálási nehézség, addig az időseknél az előfordulás 84, illetve 97 szavankénti volt. A fiataloknál volt a legnagyobb arányú az anticipáció jelensége, amely az előre tervezés következtében jön létre.



9. ábra: A hibatípusok aránya az ismeretterjesztő szövegben. (TOT = „a nyelvem hegyén van” jelenség)



10. ábra: A hibatípusok aránya a történelmi anekdotában. (TOT = „a nyelvem hegyén van” jelenség)

## Következtetések

Kutatásunk célja annak vizsgálata volt, hogy milyen különbségek adatolhatók a fiatalok, az idősödők és az idősek szövegértés alapú narratíváiban. Megállapítottuk, hogy mind az életkor, mind a szöveg típusa befolyásolja a hallott szöveg felidézésének a pontosságát, illetve a beszédprodukciós folyamatokat. A tartalom és a beszédtervezés, illetve -kivitelezés összefüggésben állnak egymással: azok az adatközlők (leginkább a fiatalok), akik igyekeztek minél pontosabban visszaadni a szöveg tartalmát, több megakadást produkáltak, mint azok, akik kevesebb tartalmi elemet tudtak felidézni.

Azt feltételeztük, hogy bizonyos beszéd-sajátosságokban az idősödők inkább a fiatalok, másokban inkább az idősekre fognak hasonlítani. A beszédprodukciók átlagos időtartamában, illetve a szavak számában az idősödők inkább a fiatalokhoz hasonlóan

teljesítettek. Ugyanakkor a felidézett tartalmi egységek számában az időssekhez hasonló eredményt értek el. Fontos különbség az időssek és az idősödők között, hogy az idősseknél sokkal gyakoribb volt az interpretációk saját véleményével való kiegészítése, mint az idősödőknél. Az időssek ezt mintegy stratégiaként alkalmazták a felidéző emlékezet esetleges apróbb kihagyásainak kompenzálására.

A legfolyamatosabb beszédprodukción az időssek hozták létre, az idősödők ebben a tekintetben a fiatalok és az idősök között átmenetet képeztek. A fiatalok gyakori bizonytalansági megakadásainak a már említett pontosságra való törekvés lehetett az oka. Ugyanakkor a fiatalok jelentősen kevesebbszer produkáltak hibát, mint a másik két életkori csoport adatközlői. Mind a bizonytalansági megakadások típusaiban, mind a hibatípusokban tapasztalhatók életkori különbségek; ebben a tekintetben is átmeneti csoportnak tekinthetők az idősödők. Az adatok mindegyik életkorban nagy individuális különbségeket is igazolnak.

Kutatásunkban fiatalok, idősödők és idősök beszédmegértési és beszédprodukciónak sajátosságainak egy szeletét vizsgáltuk. További kutatások szükségesek még a beszédtervezési folyamatok életkori sajátosságaival kapcsolatosan, amelyek a tartalmi egységek, a megakadások és temporális sajátosságok mellett a grammatikai formák komplexitását, a gondolatok megformáltságát, illetve a szövegkohéziót is elemzik egymással összefüggésben.

## Irodalom

- BALÁZS B. (1993): Az idős kori hangképzés jellemzői. In: *Beszéd kutatás '93*, 156–165.
- BATA S. (2010): A hallott szöveg feldolgozása az életkor és a szöveg típus függvényében. In: Navracsics J. (szerk.) *Nyelv. Beszéd írás. Pszicholingvisztikai tanulmányok I.* Tinta Könyvkiadó, Budapest. 41–48.
- BÓNA J. (2009): Az idős életkor tükröződése a magánhangzók ejtésében. In: *Beszéd kutatás 2009*, 76–87.
- BÓNA J. (2010a): Beszédtervezési folyamatok az életkor és a beszéd stílus függvényében. In: *Magyar Nyelvőr*, 134., 332–341.
- BÓNA J. (2010b): Bizonytalansági megakadások idősök és fiatalok spontán beszédében. In: *Beszéd kutatás 2010*, 125–138.
- BÓNA J. (2011): A [p, t, k] mássalhangzók zöngékezdesi ideje idősök és fiatalok spontán beszédében és felolvasásában. In: *Beszéd kutatás 2011*, 61–72.
- BURKE, D. M. – MACKAY, D. G. – WORTHLEY, J. S. – WADE, E. (1991): On the tip of the tongue: What causes word finding failures in young and older adults. In: *Journal of Memory and Language*, 30., 542–579.
- CZIGLER I. (2000): Megismerési folyamatok változása felnőttkorban. In: Czigler István (szerk.) *Túl a fiatalságon. Megismerési folyamatok idős korban*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 11–130.
- CZIGLER I. (2003): Idős kori kognitív változások: pszichofiziológiai megközelítés. In: Pléh Cs. – Kovács Gy. – Gulyás B. (szerk.) *Kognitív idegtudomány*. Osiris Kiadó, Budapest. 343–355.
- DEGRELL I. (2000): A központi idegrendszer változásai öregedésben. In: Czigler I. (szerk.) *Túl a fiatalságon. Megismerési folyamatok idős korban*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 11–130.
- GOCSÁL Á. (2000) A beszéd időviszonyai különböző életkorú személyeknél. In: *Beszéd kutatás 2000*, 39–50.
- GÓSY M. (1997): A magyar beszéd tempója és a beszéd megértés. In: *Magyar Nyelvőr*, 121., 129–139.
- GÓSY M. (2008): Magyar spontán beszéd-adatbázis – BEA. In: *Beszéd kutatás 2008*, 194–207.
- GÓSY M. (2010): Szövegértés alapú narratívák. In: Bárdosi Vilmos (szerk.) *Világkép a nyelvben és a nyelvhasználatban*. Tinta Kiadó, Budapest. 113–124.

- HORVÁTH V. (2006): The tip of the tongue phenomenon with elderly. In: Lengyel, Zs. – Navracsics, J. (eds.): *Selected papers of 8th Summer School of Psycholinguistics*. Veszprém.
- IVÁN L. (2002): Az öregedés aktuális kérdései. In: *Magyar Tudomány*, 47., 412–418.
- JUNCOS-RABADÁN, O. – PEREIRO, A. X. – RODRÍGUEZ, M. S. (2005): Narrative speech in aging: Quantity, information content, and cohesion. In: *Brain and Language*, 95., 423–434.
- KEMPER, S. – THOMPSON, M. – MARQUIS, J. (2001): Longitudinal change in language production: Effects of aging and dementia on grammatical complexity and propositional content. In: *Psychology and Aging*, 16., 600–614.
- MENYHÁRT K. (2000): A beszéd temporális sajátosságai kétnyelvűeknél (kisiskoláskortól időskorig). In: *Beszéd kutatás 2000*, 51–62.
- NISHIO M. – NIIMI, S. (2008): Changes in Speaking Fundamental Frequency Characteristics with Aging. In: *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 60., 120–127.
- PETROSINO, L. – COLCORD, R. D. – KURCZ, K. B. – YONKER, R. J. (1993): Voice onset time of velar stop productions in aged speakers. In: *Perceptual and Motor Skills*, 76., 83–88.
- RAJNA P. – TARISKA P. (2000): *Az idős kor neuropszichiátriája*. B+V (medical&technical) Lap- és Könyvkiadó Kft., Budapest.
- RUSSEL, A. – PENNY, L. – PEMBERTON, C. (1995): Speaking fundamental frequency changes over time in women: A longitudinal study. In: *Journal of Speech and Hearing Research*, 38., 101–109.
- RYALLS, J. – CLICHE, A. – FORTIER-BLANC, J. – COULOMBE, I. – PRUD'HOMMEAUX, A. (1997): Voice-onset time in younger and older French-speaking Canadians. In: *Clinical Linguistics and Phonetics*, 11., 205–212.
- SCHMITTER-EDGEcombe, M. – VESNESKI, M. – JONES, D. (2000): Aging and word finding: A comparison of discourse and nondiscourse tests. In: *Archives of Clinical Neuropsychology*, 15., 479–493.
- TORRE, P. – BARLOW, J. A. (2009): Age-related changes in acoustic characteristics of adult speech. In: *Journal of Communication Disorders*, 42., 324–333.
- WATSON, P. J. – MUNSON, B. (2007): A Comparison of Vowel Acoustics Between Older and Younger Adults. In: *Proceedings of the 16th International Congress of Phonetic Sciences*. 561–564.
-

# Gastro-oesophagealis reflux (GOR) és a rekedtség előfordulása beteganyagunkban

SZAMOSI TÍMEA\* – MÉSZÁROS KRISZTINA\*\* – NAGY ÉVA\*\* –  
BANAI JÁNOS\*\*\*<sup>1</sup>

timcsi@gmail.com, kmesz@hotmail.com, echoeva@freemail.hu, banai@chello.hu

---

## Absztrakt

A reflux-betegséget a gyomortartalom nyelőcsőbe történő visszafolyása – a regurgitatio – okozza, amelyben alapvető a gyomorsav, a pepszin vagy az epe visszaáramlása, ez bizonyos esetben oesophagitist okozhat.

A betegség patofiziológiája összetett. Egyrészt a nyelőcső alsó záróizomzatának elégtelensége okozza, másrészt a reflux gyakorisága és időtartama, valamint az oesophagusban azon secunder perisztaltikus hullámok keletkezésének elégtelensége, amelyek megakadályozzák a nyálkahártya és a sav tartós kapcsolatát. A szerzők saját reflux-betegeiken elvégzett vizsgálataik és kezelésük alapján írják le a betegség tüneteit és gyakoriságát.

**Kulcsszavak:** diszfónia, hangvizsgálat, gastro-oesophagealis reflux

---

A foniátria tárgya a hangképzési és beszédzavarok, a gyermekkori halláscsökkenés és a nyelészavarok vizsgálata és kezelése. Mint minden szakterület, természetesen nem nélkülözheti a társszakmákkal való együttműködést. Közismert az ideggyógyászattal való kapcsolata az afáziában szenvedő betegek ellátása esetén. Az utóbbi időben egyre nagyobb számban jelentkeznek azok a betegek rendelésünkön, akiknek kezelése a gasztroenterológus kollégákkal együttműködve lehetséges. Ezeknél a pácienseknél a rekedtség és a gastro-oesophagealis reflux betegség együtt fordul elő (HANSON–JIANG 2000, LACAU 1999, NIEDZIELSKA–WROCZEK–GLIJER–TOMAN 2000).

A reflux-betegséget a gyomortartalom nyelőcsőbe történő visszafolyása – a regurgitatio – okozza, amiben alapvető a gyomorsav, a pepszin vagy az epe visszaáramlása, amely bizonyos esetben oesophagitist okozhat (BÖHME 1997).

A betegség patofiziológiája összetett. Egyrészt a nyelőcső alsó záróizomzatának elégtelensége, másrészt a reflux gyakorisága és időtartama, és az oesophagusban azon secunder perisztaltikus hullámok keletkezésének elégtelensége, okozza amelyek

---

<sup>1</sup> Szamosi Tímea és Nagy Éva logopédus, dr. Mészáros Krisztina PhD fül-orr-gégész, foniáter, Prof. dr. Banai János gasztroenterológus

megakadályozzák a nyálkahártya és a sav tartós kapcsolatát (BÖHME 1997). A betegség prognózisa különböző. Az a tapasztalatunk, hogy az esetek döntő többségében a betegek évek óta fennálló panaszok esetén sem fordulnak orvoshoz. Nem gondolnak rá, hogy a hangbetegségükhöz hozzátartozhatnak az előbb felsorolt panaszok is. Az esetek döntő többségében a foniátriai vizsgálat során derült fény a reflux-betegségre – kevés számú az a betegünk, összesen öt, aki már kivizsgálva érkezett hozzánk.

Hosszan fennálló, súlyos kezeletlen esetben a kórkép oesophagus stricturához, illetve fekélyhez vezethet. Az extraoesophagealis reflux fül-orr-gégészeti, illetve foniátriai következményei Böhme felsorolása szerint a következők:

- diszfónia (laryngitis gastrica, laryngitis posterior, illetve contact granuloma kísérelő funkcionális komponenssel) (HANSON–JIANG 2000, HAVAS–PRIESTLEY–LOWINGER 1999, ORLOFF–GOLDMAN 1999),
- pharyngitis,
- hátsó garatfali váladékcsorgás,
- dysphagia,
- globus pharyngis,
- ingerköhögés,
- bronchitis chronica,
- asthma bronchiale.

A reflux okozta hangkárosodás etiológiája összetett: a sav indukálta vagus-reflex ismétlődő köhögési ingert vált ki, ami laryngitishez vezet, illetve direkt a savkárosító hatás a garatban, a gégében.

*A kórkép diagnózisának felállítása betegeinknél a következő módon történik:*

Az anamnézis felvétele során a belgyógyászati betegségek közül célzottan kérdezzük a refluxos tünetek után, azok közül is a következőkre:

- substernális égő érzés, fájdalom,
- éjszakai regurgitatio,
- köhögés,
- nehézlégzés,
- aspiráció,
- gyomorégés.

Az anamnézis felvétele után *részletes hangvizsgálatot végzünk a spontán beszéd alatt, majd rátérünk a hang célzott vizsgálatára.*

Megvizsgáljuk:

- a hangcsengést,
- a hangindítást,
- a hangadás befejezését,
- a hangképzés helyét,
- a rezonancia csengését,
- a középhang-fekvést,
- a beszéd melódiáját,
- az esetleges kóros nazalitás meglétét,
- a hangerőfokozás képességét,
- a hang dinamikáját, ill. az énekhangot,
- az artikulációt
- elvégezzük még a beszédhlégzés és a hangtartási idő vizsgálatát,

- megvizsgáljuk az ún. izomtónus fokozódását az illető egyénnél, a fej-nyak-váll területén,
- a beteg hallásának vizsgálata is hozzátartozik a hang vizsgálatához.

*A beteg fizikális vizsgálata a következő vizsgálatokból épül fel: ez a rutin a fül-orr-gégészeti vizsgálat mellett a laryngo-stroboscopus vizsgálatból áll. Az endoszkópos vizsgálattal a gégében típusosan ún. reflux laryngitis esetén enyhe vérbőség látható az ary-régióban, a hangszalagon, álhangszalagon, illetve enyhe ödéma a hangszalagon.*

*A funkcionális dysphoniákra jellemző a hangteljesítmény csökkenése, a hangterjedelem beszűkülése, a hangerőfokozó képesség csökkent volta. Ennek vizsgálata az ún. hangmezőmérő készülék segítségével történik.*

A hangterjedelem vizsgálata során megmérjük a beteg által létrehozott legmélyebb és legmagasabb hangot a beszéd során. A diagramról leolvasható a leggyakoribb frekvencia és a középhang-fekvés a begyűjtött hangmintából. Meghatározható a hangterjedelem, azaz a legmélyebb és a legmagasabb hang mind a beszéd, mind az énekhang esetében.

Ezenkívül a *bíróhang* vizsgálatával a hangerőfokozás képessége is meghatározható. Ezek a paraméterek az egészséggel összehasonlíthatóak, és kiválóan alkalmasak a terápia-követésre, ennek dokumentálására.

E fent ismertetett vizsgálatok kitűnő kiegészítői a hang auditív, szubjektív megítélésének, mivel a fülünkkel hallott jelenségeket képesek vizualizálni.

*A következő lépésben betegeinket nyelési röntgen vizsgálatra irányítjuk.*

A nyelési röntgen birtokában gastroenterológushoz irányítjuk a páciens, ahol oesophago-gastro-duodenoscopy elvégzése történik annak vizsgálatára, hogy vajon a reflux okozott-e oesophagitist, és az milyen fokú. Természetesen a daganatkeresés sem hagyható figyelmen kívül, illetve a tumor(os folyamat) kizárása is megtörténik ennek a vizsgálatnak az eredményeként.

Mindezen vizsgálatok alapján betegeink aránya – egyéves betegforgalom anyagát feldolgozva – a következőképpen alakult:

*Összes betegünk száma 753 volt. Ebből funkcionális diszfónia 291 esetben fordult elő, organikus diszfónia 43 esetben, és GOR-t 60 esetben diagnosztizáltunk.*

*A 60 beteg nyelési röntgen vizsgálata a következő eredményt hozta:*

- 41 esetben tudtuk igazolni a reflux-betegséget,
- 12 esetben nyelési röntgennel ez nem igazolódott,
- 2 betegnél a negatív nyelési röntgen ellenére súlyos panaszok voltak,
- 5 beteg vizsgálata még folyamatban van.

Az általunk is alkalmazott nyelési vizsgálat a durva organikus eltérés kizárására elegendő. A precízebb diagnózis felállítására 24 órás pH mérésre lenne szükség, de a mindennapi rutin számára ez nem hozzáférhető. A rekedtséget pedig csak akkor tarthatjuk funkcionálisnak, ha nem találunk mögötte organikus okot. Meglévő vizsgálati módszereink – sajnos – mindezt még korlátozzák, teljes biztonsággal még nem tudjuk kimondani.

*Saját eredményeink összehasonlítása a nemzetközi irodalmi adatokkal.*

A reflux-betegség prevalenciája a foniátriai betegek között 18%–79% (9). Saját beteganyagunkban a klinikai tünetek alapján 20%-os előfordulást találtunk. Ezek közül 15% igazolódott a nyelési röntgen alapján.

*Betegeink gyógyítása* egyrészt gasztroenterológiai – ami gyógyszeres kezelésből és életmódbeli tanácsadásból áll –, másrészt logopédiai terápiás, amely a hozzáadódott funkcionális komponensek kezelésére irányul (EMAMI–MORRISON–RAMMAGE–BOSCH 1999, HABERMANN–EHERER–LINDBICHLER–RAITH–FRIEDRICH 1999, WILLHEMS–BLOEMER–VREEBURG–BRUNNER 2000). Mindezek együttes alkalmazásával érünk el eredményt pácienseinknél.

*Közleményünk célja* annak hangsúlyozása, hogy a hangbetegségek diagnosztikája és kezelése széles körű szemléletet kíván. Sohasem szorítkozhatunk kizárólag csak a szorosan vett foniátriai anamnézis felvételére és a vizsgálatokra, hanem elengedhetetlenül fontos más, eredendően belgyógyászati kórkép keresése és diagnosztikája is, adott esetben a társszakmákkal szoros együttműködésben.

## Irodalom

- BÖHME, G. (1997): *Klinik der Sprach-, Sprech-, Stimmstörungen*. Band. I. 158–164. Stuttgart, New York: G. Fischer.
- EMAMI, AJ.– MORRISON, M.– RAMMAGE, L. – BOSCH, D. (1999): Treatment of laryngeal contact ulcers and granulomas: a 12 year retrospective analysis. *J Voice*, 13(4): 612–7.
- HABERMANN, W. – EHERER, A. – LINDBICHLER, F. – RAITH, J.– FRIEDRICH, G. (1999): Ex juvantibus approach for chronic posterior laryngitis: result of short-term pantoprazole therapy. *J. Laryngol Otol*, 113 (8):734–9.
- HANSON, DG. – JIANG, JJ. (2000): Diagnosis and management of chronic laryngitis associated with reflux. *Am J Med*, 108: 112–119.
- HAVAS, TE. – PRIESTLEY, J. – LOWINGER, DS.(1999): A management strategy for vocal process granulomas. *Laryngoscope*, (2): 301–6.
- LACAU ST.GUILY, J. ET AL. (1999): Gastroesophageal reflux in adults. *Laryngol Otol Rhinol*, 120(1):56–71.
- NIEDZIŁSKA, G. – WROCZEK – GLIJER, E. – TOMAN, D. (2000): Voice disorders in children with gastroesophageal reflux disease. *Otolaryngol Pol*, 54(1):67–68.
- ORLOFF, L. A. – GOLDMAN, SN. (1999): Vocal fold granuloma: succesful treatment with botulinum toxin. *Otolaryngol Head Neck Surg*, 121(4):410–3.
- WILLHEMS–BLOEMER, L.H. – VREEBURG, G. – BRUNNER, R. (2000): Treatment of Reflux-Related and Non-Reflux-Related Dysphonie with Profound Gastric Acid Inhibition. *Folia Phoniatr*, 52, 289–294.
-

Mezőberény-Bélmegyer Kistérségi Általános Iskola

## Magamtól tanultam...

### Óvodáskorú gyermekek írása, olvasása

BINDER ANIKÓ

binderancsa@mailbox.hu

---

#### Absztrakt

A szerző szakdolgozatában nagycsoportos óvodás gyermekek spontán, informális keretek között elsajátított írását, olvasását vizsgálja. Kutatása során arra keresi a választ, az iskolába készülő gyerekek milyen előzetes tapasztalattal rendelkeznek az írásbeli kommunikáció területén, milyen hasonlóságok, különbözőségek jellemzik ennek a korosztálynak az írásbeliségre vonatkozó tudását. Az írásminták elemzésén túl a család és az óvoda szerepét is vizsgálja a spontán írás, olvasás kialakulásában. Jelen cikkben elsősorban az írásminták elemzésére vállalkozik, eltekint a szülői kérdőívek részletes bemutatásától. Célja az, hogy a vizsgálat legfontosabb következtetéseinek közreadásával hozzájáruljon az óvodáskorúak literációs viselkedésének megismeréséhez.

**Kulcsszavak:** óvodások írása-olvasása; spontán írás-olvasás; informális írás- és olvasástanulás; óvodai literáció

---

## Bevezetés

*Betűt vet, följegyezz, körmöl, kapar, ró, firkál, firkant, kanyarít, skribál, kacabocát csinál* – mondják a nyelvünkben arra az emberre, aki ír. A *betűz, silabizál, csetil, búj, tanulmányoz, belemélyed, számol, számlál, megolvas* szavak pedig az *olvas* ige szinonimái.

Az írás és az olvasás minden korban más-más szerepet tölt be a társadalom életében. Miközben néhány évtizeddel ezelőtt az olvasás végnapjait emlegette az olvasáskutatók egy része, mára bebizonyosodott, hogy sosem volt még ilyen magas az egyén irányában megjelenő elvárás az írásbeliség területén, mint ma. Ugyanakkor a számítógépek elterjedése az írásbeli kultúra megváltozását is eredményezte. Ahhoz, hogy egy gyermek a 21. században funkcionálisan is írástudónak számítsa, hosszú fejlődési utat kell bejárnia. Ennek az útnak a legfontosabb szakasza az iskoláskor, azonban az út kezdete nem esik egybe az iskolába lépéssel. Az írásbeliséggel a gyermek már hamarabb, a családban, az óvodában találkozik. Erről a korai találkozásról szerettem volna képet kapni, amikor arra vállalkoztam, hogy óvodáskorúak spontán írását, olvasását vizsgálom.

# Cél

A kutatásomban nagycsoportos óvodások spontán, nem formális keretek között elsajátított írásának, olvasásának jellegzetességeit térképeztem fel. A gyerekektől begyűjtött írásminták, illetve a szülők által kitöltött kérdőívek alapján keresem a választ a következő kérdésekre:

- Mennyire érdekli ez a korosztály a betűk iránt?
- Mi jellemző az óvodáskori írásra, olvasásra?
- Milyen hasonlóságokat és különbségeket mutatnak az írásminták?
- A betű–hang egyeztetése megvalósul-e?
- Van-e a számítógépnek szerepe a korai olvasás- és írástanulásban?
- Mekkora a család szerepe a spontán írás-olvasás kialakulásában?

## Hipotézis

Feltételeztem, hogy az iskola előtt álló gyermekek többségét már foglalkoztatja az írás és az olvasás. Tipikus jelek felbukkanását vártam az írásmintákban, amik arra utalnak, hogy a számítógép használata segíti a betűk elsajátítását. Arra számítottam, hogy találok olyan nagycsoportost, aki úgy ül be az iskolapadba, hogy ismeri a betűket, képes értő olvasásra, esetleg bármit le tud írni, de lesz olyan is a gyerekek között, aki az írás és a rajzolás fogalmát sem tudja még elkülöníteni.

Hipotézisem szerint a spontán írást, olvasást óvodáskorban befolyásolja a nemek közötti különbség. Azt feltételeztem, hogy a lányok nagyobb érdeklődést mutatnak a kultúrtechnikák iránt. Azt vártam, hogy a szülők, elsősorban az édesanyák iskolai végzettsége pozitívan korrelál gyermekük korai írás- és olvasásszintjével, vagyis a magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekeinek előzetes tudása nagyobb az írásról és az olvasásról.

## A vizsgálat

2009 áprilisában Mezőberényben nagycsoportos óvodásoktól gyűjtöttem írásmintát. Ebben a kb. 10.000 lelket számláló Békés megyei kisvárosban Összevont Óvodák néven egy önkormányzati fenntartású intézmény működik 5 tagóvodával. Ezekben a tagóvodákban végeztem a felmérést. 86 gyermek vett részt a felmérésben, 39 lány (45%) és 47 fiú (55%). A gyermekek átlagéletkora 6 év 9 hónap volt.

A gyerekektől egyéni beszélgetés keretében megkérdeztem, tudnak-e írni. Többségük magabiztosan állította, hogy igen, tud. Őket arra kértem, írjanak le mindent, amit tudnak. Miközben dolgoztak, megfigyeltem őket, beszélgettem velük, próbáltam kideríteni, honnan származik a tudományuk.

Miután végeztek az írással, azt kértem tőlük, olvassák el, amit papírra vetettek. Akinél úgy tűnt, hogy tud olvasni, azt olvastattam is olvasókönyvből, majd a szövegértést ellenőriztem. A betűfelismerés szintjeire, a fonológiai tudatosság kialakulásának lépcsőfokaira kerestem példákat.

A szülők számára összeállított kérdőívekben olyan kérdéseket tettem fel, amik véleményem szerint összefüggésben állhatnak a gyerekek korai írás- és olvasástanulásával.

## A vizsgálat elemzése

**Az írás technikai kivitelezése.** Feuer (2000) a ceruzafogás fejlődését vizsgálva megállapította, hogy az 5-7. életév közé esik az íróeszköz készség szintű használatának elsajátítása. Ekkor a mozgásvezérlés fókusza fokozatosan a mutatóujjra tevődik, így válik lehetővé a precíz, szemvezérelt és változatosan bonyolult vonalformák kivitelezése. Az általam vizsgált gyerekek többsége (95%-a) képes volt szabályos ceruzafogással dolgozni.

**Az írás lapon való elhelyezkedése.** Egy kislány álló helyzetben vette maga elé a lapot, a többiek fektetve kezdtek dolgozni a papíron. A gyerekek többsége az A/4-es lap bal felső negyedébe írt, rajzolt, közel a felső lapszélhez (1. táblázat). Néhányan középen kezdtek el dolgozni, esetleg a bal alsó negyedbe írtak. Kimondottan a jobb oldalt kevesen használták.

|    |     |    |
|----|-----|----|
| 7% | 85% | 2% |
|    | 5%  | 1% |

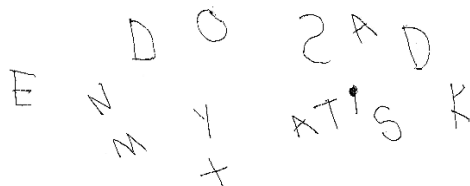
1. táblázat: Az írásminták jellemző elhelyezkedése a lapon

Porot gyerekek rajzait elemezve figyelte meg, hogy a lap értékeségi övezetekre bontható aszerint, miként használja ki a gyerek. A legértékesebb rész a bal felső sarok, s fokozatosan válik a jobb alsó sarok a legértéktelenebbé. Szerinte már a rajzoknál megfigyelhető az európai kultúrkörre jellemző írásrend hatása (FEUER 2000). E vizsgálatban a gyermekek 85%-a a lap bal felső sarkában kezdte az írást, esetleg oda helyezte a rajzát. Ez arra utal, hogy többségük tudja, hogy a magyar írásrendszer balról jobbra halad.

**Az írás iránya.** A vizuális kommunikáció szokásait, hogy a magyar nyelvben az írás, olvasás iránya balról jobbra, fentről lefelé halad, a gyerekeknek meg kell tanulniuk, és ez a tudás nem egyik pillanatról a másikra alakul ki, hanem az írásbeliséggel való rendszeres találkozás következménye (SZINGER 2009). A többség, 82 gyerek balról jobbra írt. (1. ábra) 3 fő jobbról balra haladt, 1 kisfiú pedig a lap közepére, az ő betűi nem is rendeződnek sorba (2. ábra). Az általam felmért gyerekeknek tehát 95%-a tisztában van a direkcionalitással.

BRÖPAVLKDEEFMYTGCVWUVSZZ

1. ábra: Betűsor szándékos ábrázolása a 6 éves és 7 hónapos Barna írásmintájában



2. ábra: A 6 éves 3 hónapos Attila betűi még nem rendeződnek sorba

**Ki mit írt?** Az írásmintákon megjelenő formákat kategorizáltam az alábbi táblázatban:

| A jel típusa                                        | %           |
|-----------------------------------------------------|-------------|
| Csak rajzolt                                        | 2           |
| Rajzolt és betűt írt                                | 8           |
| Csak betűt írt                                      | 57          |
| Betűt és számot írt                                 | 27          |
| Csak számot írt                                     | 2           |
| Rajzolt és számot írt                               | 1           |
| Írásszerű jeleket, betűt, számot írt, és rajzolt is | 3           |
| <b>Összesen:</b>                                    | <b>100%</b> |

2. táblázat: A leírt jelek kategorizálása (a gyermekek %-ában)

A gyerekeknek több mint a fele betűket, betűszerű jeleket írt a lapra, és mindössze ketten voltak, akik csak rajzoltak. Ez arra utal, hogy a nagycsoportosok tudják, hogy mi az írásnak mint tevékenységnek a lényege, meg tudják különböztetni a rajzolástól. A mintának kb. egynegyede betűket és számokat is írt a lapra. A felmérés során, a számot (is) íróktól a számjegyekre mutatva megkérdeztem, hogy azok mik. Minden gyerek tudta, hogy azok számok, és nem betűk. Akkor miért érezték fontosnak, hogy leírják őket?

Az egyik ok az lehet, hogy ezek a gyerekek a „nagyok”, az iskolások és a felnőttek kiváltságának tartják a betűk és a számjegyek ismeretét egyaránt. Mivel én azt kértem, hogy írjanak le mindent, amit tudnak, úgy gondolták, a számok írásának tudománya is hozzátartozik az íráshoz.

A másik magyarázat az lehet, hogy a számítógép billentyűzetén is együtt látják a betűket és a számokat. Hogy ez a feltételezés mennyire állja meg a helyét, arra a szülők által kitöltött kérdőívekben kerestem a választ. A 22 betűt és számot is író gyermek szülei közül 21-en válaszoltak igennel arra a kérdésre, hogy szokott-e gyermekük számítógépezni!

**A leírt betűk, számjegyek mennyisége.** A beszédfejlődés eltérő ütemét ismerve azt feltételeztem, hogy a nagycsoportos lányok több betűt, számot írnak a fiúknál. A kislányok kedvelt időtöltései, a gyöngyfüzés, kivágás, varrás, színezés, rajzolás kiváló előgyakorlatok az írásnak, olvasásnak, ez is előnyt jelenthet a számukra a fiúkkal szemben. A lányok átlagosan 11,3 betűjegyet írtak le. A fiúknál az egy főre eső betűjegy

mindössze 7,45. A mennyiségi különbség a számok esetében is jelentős: a lányok átlaga 1,44, a fiúké csak 0,85.

**Az egyes betűk megjelenési gyakorisága.** Arra számítottam, hogy azok a betűk szerepelnek majd a leggyakrabban az írásmintákon, amelyeket technikailag egyszerű leírni (pl.: *I, T, L*) vagy rajzos formákhoz köthetők (pl.: *H* a létra rajzához áll közel, az *O* a nap, a fej, a labda rajzolásához hasonló). Mindkét nem esetében a leggyakrabban leírt betű az *A*. Gyakori hang az *A* beszédünkben, gyakori betűírásunkban az ABC első betűje is, mégis azt gondolom, a szóírás igénye az, ami hozzásegítette az előkelő hely megszerzéséhez ezt a betűt. A *W, Q, X* betűk megjelenése az írásokban utalhat a számítógép használatára. Számjegyek írásában hasonló sorrend született a fiúk és a lányok esetében. A legnépszerűbb számjegy az 1-es, ezt követi a 3-as, gyakran előfordul még a 2-es és a 8-as.

**A betűk típusa.** Jellemzően nyomtatott nagybetűket próbáltak írni a gyerekek. Ezek a betűk ősképei, könnyebben megjegyezhetőek, kivitelezhetőek, mint a kisbetűk vagy az írott alakok. Mindössze három írásmintán található kisbetű (*3. ábra*).

*3. ábra: A 6 év 7 hónapos Gergő kisbetűs írása*

**A betűk nagysága.** Az írásminták között nincs olyan, ahol a betűk mérete közelítene a lap méretéhez. Ez is megerősítése annak, hogy a gyerekek többsége már különbséget tesz az írás és a rajzolás között. A fiúk nagyobb betűket, számokat írtak, mint a lányok. A lányok írásában a 3 cm-es betűnagyság a maximum, a fiúknál előfordulnak ennél jóval nagyobbak is, a legmagasabb betű 7 cm-es. A legtöbben (69%) 1-2 cm közötti írásjeleket vetettek papírra.

**Ékezetek, írásjelek.** Találékonyan bizonyultak az óvodások az ékezetek jelölésében. Az egyszerű pont helyett találkozunk karikával, fagylaltot idéző „gombóccal”, virágszerű ékezettel, ami az *I-n* mint száron díszleg. Írtak egy ponttal jelölt *Ö-t* is, az *A* és az *E* is kapott pontot a tetejére (*5. ábra*). Írásjellel két mintán találkoztam: a pont és a kötőjel is a szóköz jelölésére szolgált (*4. ábra*).

*4. ábra: A 6 év 8 hónapos Kevin írásjelhasználata*

LEIL

AWA2

YEK

5. ábra: „Ékezetek” a 6 éves 3 hónapos Leila írásában. Példa az S betű függőleges tükrözésére. Elízió a saját név írásában.

**Forgatás, tükrözés.** Több írásmintán megfigyelhető a betűk, számok tükrözése, forgatása. Tükrözéskor a gyerek megcseréli a két félsíkot a horizontális vagy a vertikális tengely mentén. Ha a szó minden betűjét a vertikális tengely mentén tükrözve írja, az írási folyamatban jobbról balra halad, tükörírásról beszélünk (6. ábra). Forgatásról van szó akkor, ha a betű középpontja körül valamekkora szögben íráskor elfordul. A fiúk 38%-ánál, a lányoknak 26%-ánál, vagyis az összes gyerek 33%-ánál fordul elő ez a jelenség.

Tükrözés. *Betűk:* Csak a nyomtatott nagybetűk tükrözése fordult elő az írásmintákon. Leggyakoribb volt az S betű vízszintes tükrözése, ezzel tizenegy esetben találkoztam (hetet fiú, négyet lány hozott létre), ezt követi a Z vízszintes tükrözése, de a fiúk íásaiban az R, N, D, K, B és a C betűk vízszintes tükrözése is megjelent. *Számok:* A számok esetében csak vízszintes tükrözés fordult elő. Leggyakrabban az 1-et és a 3-at írták így.

RKSI

TATA MAMA

OTIK

ICM

ROBI

6. ábra: Tükörírás a 6 év 10 hónapos Richárd írásában

A fiúk többször írtak le tükrözve betűket, mint a lányok, náluk viszont a számok tükrözése gyakoribb (7. ábra). A fiúknál egész szavak, 1-5-ig a számok tükrőírása is megfigyelhető.

VARGA TATA  
KITTI

1234 567890111123456789

7. ábra: Számok tükrözése a 6 év 5 hónapos Kitti írásában

Forgatás. **Betűk:** Forgatással csak a fiúk mintáiban találkoztam. A nyomtatott nagybetűk közül az L betű forgatása lelhető fel két fiú írásában, illetve a C, G, S és az E betűt írták szintén elforgatva (8. ábra).

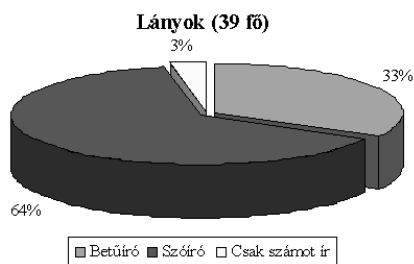
**Számok:** Csak a 3-as számjegy elforgatott alakja jelenik meg egy írásmintán.

0 4 5 7 T 1

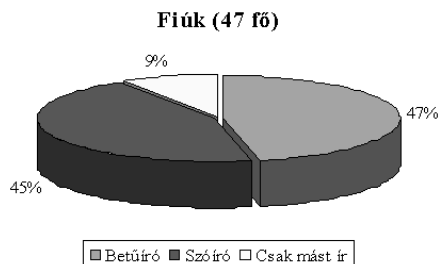
8. ábra: Forgatás és tükrözés a 7 év 4 hónapos Gusztáv írásában

**Szabványtól való eltérés.** A spontán íráselsajátítás természetes velejárója, hogy a betűket azonosíthatóan ugyan, de nem a szabványnak megfelelő formában írják a gyerekek. Vannak, akik azért próbálják a gyerekeket az írás próbálgatásáról lebeszélni, mert attól tartanak, hogy az esetleg hibás és nyomtatott betűs próbálkozások majd hátráltató tényezők lesznek a kézírás elsajátításában, megzavarják azt. Ligeti (1986) azonban úgy véli, nem kell félni ettől, sőt üdvözölni kell minden próbálkozást. Szerinte ugyanis azoknál a gyerekeknél, akiknél a „kváziírás” fokozatai kimaradtak, ekkor érzik át először az írástanulás szükségletét.

**Betűírók, szóírók.** Azt feltételeztem, hogy a lányok között nagyobb arányban találok olyat, aki már valódi szót ad vissza, mint a fiúk esetében. Ezt igazolta a mintaelemzés: míg a fiúknak valamivel kevesebb, mint fele írt szót, szavakat, addig a lányoknak 64%-a tartozik a szóírók csoportjába (1. és 2. diagram).



1. diagram



2. diagram

A lányok esetében a legtöbb leírt szó egy mintán tíz, a fiúknál csak öt. A szóíró lányok 76%-a több szót írt le, a szóíró fiúknak csak a 38%-a írt több szót a papírra. Vagyis – hasonlóan a betűk mennyiségéhez – ebben is lényeges a különbség a lányok javára.

Elemeztem azt is, hogy az egyes tagóvodákban hogyan alakul a szóírók-betűírók aránya. Feltűnő volt a Freinet-szellemiségű programmal dolgozó óvodába járó gyerekek fölénye szóírásban, főként ha a szülők iskolai végzettségét és a családok anyagi helyzetét is vizsgáljuk. Úgy vélem, az óvodai program következménye az, hogy a hátrányos helyzet ellenére az ebbe a tagóvodába járó gyerekek 89%-a legalább egy szót le tudott írni. Erre utal az is, hogy az ide járó nagycsoportosok többsége hasonló formátumban írta le a nevét, a vezetéknev első betűjét követte a teljes keresztnév (*B CARLÓTTA, F KATA, H KAT[al]*). Valószínűleg ezt az óvodában látták, tanulták így (9. ábra).

B CARLÓTTA

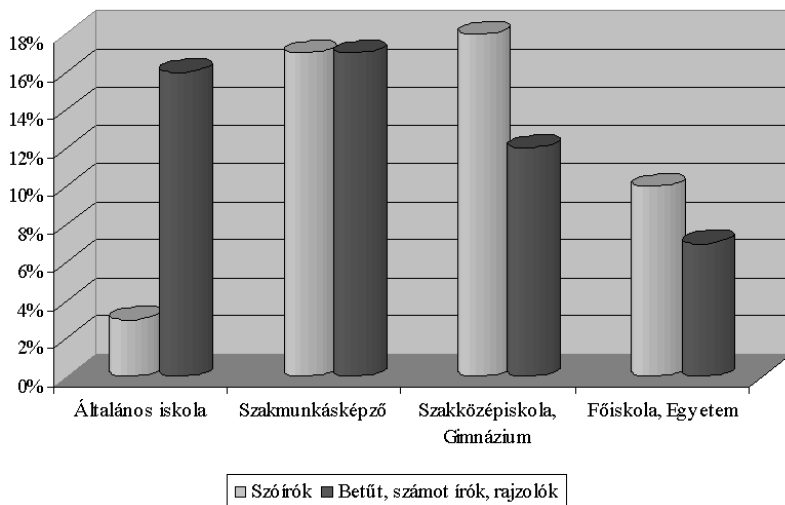
9. ábra: Saját név írása a 6 éves 7 hónapos B. Carlotta írásában

A szülői kérdőívek válaszai alapján arra is kerestem a választ, hozzájárulhatott-e a számítógép használata ahhoz, hogy eljutottak a szóírás szintjére a gyerekek. Míg a mintában szereplő összes lánynak 51%-a szokott számítógépezni, a szóíró lányok esetében ez a szám 68%. Fiúknál még jelentősebb a különbség: míg az összes fiú 53%-a használja a számítógépet, a szóíró fiúknak már 81%-a szokott számítógépezni.

Vagyis van szerepe a számítógépnek abban, hogy a gyerek számára „megszületik a szó”.

A szülői kérdőívekből megnéztem azt is, a szóírók közül hánynak van iskolás testvére. Az írást, olvasást már formális keretek között tanuló nagyobb testvér példája

**Édesanyák iskolai végzettsége**



3. diagram

segítheti a kisebbet, akárcsak az érdeklődés felkeltésében, akár a spontán elsajátításban. A szóíró lányok 44%-ának, a szóíró fiúk 62%-ának van nagyobb, iskolás testvére.

Arra is kíváncsi voltam, vajon hogyan alakul a szóírók és a más egyebet írók, rajzolók esetében az édesanyák legmagasabb iskolai végzettsége. Erre szintén a szülői kérdőívek és az írásminták együttes feldolgozásával kaptam választ (3. *diagram*). A szóírók esetében kevés édesanyának van csak általános iskolai végzettsége. Figyelemre méltó az eltérés még a középiskolai érettségivel rendelkezőknél, ez a végzettségi szint nagyobb százalékban jellemző a szóírók édesanyjánál.

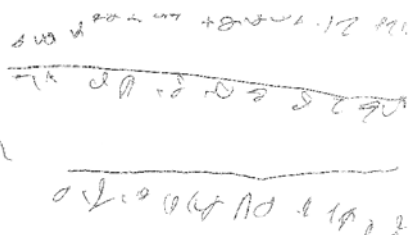
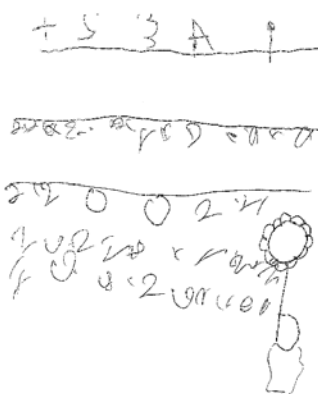
**A leírt szavak szófaja.** Az általam gyűjtött írásmintákon a leírt szavak kizárólag főnevek (10. és 11. *ábra*). Hasonlóan a beszédfejlődés lépcsőfokaihoz, az írott nyelvben is megelőzi az igéket a megnevező szófaj. Feltűnő a tulajdonnevek aránya (69%), zömében személynevek. A megjelenő köznevek többségét a lányok írták.

APA  
LÉNA  
OLO  
FANNI  
VÍKOR  
FA

TAMI  
RÉKA  
GÉP VIKTOR

10. ábra: Fonetikus írás. Fanni, 6 év 6 hó

11. ábra: Főnevek írása. Gábor, 7 év



12. ábra: „Kvázi-írás” a 7 éves és 4 hónapos Dzszenifer írásmintájában

**A leírt szavak tematikai csoportosítása.** Ha tematikailag csoportosítom a leírt szavakat, egyértelmű, hogy a központban a gyermek, illetve a család áll. Legtöbbször a saját nevüket, becenevüket, monogramjukat írták le. Gyakran olvasható a mintákon valamelyik családtag, barát, barátnő neve, de előfordul, hogy a kedvenc háziállat becenevét tanulta meg leírni az óvoda. Minden esetben a gyerekhez érzelmileg közel állók megszólításai ezek.

**Szóköz jelölése.** A szóköz jelölését a több szót író gyerekek körében vizsgáltam. A több szót leíróknak 81%-a különítette el valamilyen, gyakran „rajzos” módon a szavakat. (13., 14. és 15. ábra) R. Valtin írásfejlődést tárgyaló szakaszos modelljében a szóköz először a 3. szakaszban jelenik meg, a félig fonetikus, vázszerű írás szintjén. (LÓRIK 2007)

SH MAMA TATA KATI

13. ábra: A szóköz jelölése a 6 év 11 hónapos Hajnal írásában

PANNALÓ  
APA  
DANI  
ANYA  
MAMA  
TATA  
OL  
AMKÖ  
ISKLA

14. ábra: Példa a szavak elkülönítésére a 6 év 5 hónapos Panna írásában

KATA LILI APA ANYA

15. ábra: Szóköz a 6 éves 1 hónapos Lili írásában

**Honnan a tudomány?** A beszélgetés során minden gyerektől megkérdeztem, kitől tanulta, amit leírt.

Kimagasló a család szerepe a betűvilágról szerzett tudásban (3. táblázat). Az esetek több mint felénél (68%) valamelyik családtagot nevezték meg a gyerekek „forrásként”. Figyelemre méltó az édesanyák és az iskolás testvérek gyakori említése. Kimondottan spontán módon szerzett tudásra a válaszok egyharmada utal.

|                            |     |
|----------------------------|-----|
| Anyától tanulta            | 38% |
| Iskolás testvértől tanulta | 22% |
| Magától tudja              | 14% |
| Nem tudja, kitől tanulta   | 9%  |
| Apától tanulta             | 6%  |
| Számítógépről leste el     | 5%  |
| Nagyszülőtől tanulta       | 1%  |
| Könyvekből tanulta         | 1%  |
| Unokatestvértől tanulta    | 1%  |
| Társasjátékról leste el    | 1%  |
| Nem írt betűt vagy számot  | 2%  |

### 3. táblázat: Honnan a tudomány?

**Az olvasás vizsgálata.** A vizsgálat során arra kértem a gyerekeket, hogy olvassák fel, amit leírtak. A szóírók mindegyike „el tudta olvasni” a leírt szavakat. Arra, hogy ez az olvasás nem betű-hang megfeleltetés alapján történik, már ekkor is utaltak jelek (pl. vezetéknévet írt, keresztnévet olvasott; hivatalos keresztnévet írt és becézettet olvasott). Vagyis ez inkább vizuális mintázatfelismerésnek nevezhető. A Marsh-féle szintelméletben ez a „Nézd és mondd!”-stratégia szintje, a Frith-féle szakaszolás szerint ez a logográfiai szintje az olvasásnak.

A következő lépésben arra voltam kíváncsi, mennyire tudják a leírt betűket hangoknak megfeleltetni. A gyerekek 14%-a tudta minden leírt betűjét a beszédhangokhoz társítani. A többiek válaszai is érdekesek: a leggyakrabban a szó kezdőbetűje a szóról „kapta a nevét” (*E = Enikő betű, A = anya betű, V = Varga betű*). De volt más válasz is: *K = kakas betű*. Figyelemre méltó ez a megoldás: *M = Misi betű* (a szó kezdőbetűje már nem az egész szóról kapta a nevét, hanem csak a *Misi* szó egy részéről). *A = Gré* (vagyis a betű egy szótagot jelöl) már egy következő fokozat, a fonológiai tudatosság kialakulásának különböző szintjeire példa. Öt óvodás, négy fiú és egy lány tudott valamilyen szinten olvasni, ez a minta 6%-a. Valamennyien családtagtól származtatták tudásukat.

**A szülői kérdőívek elemzése.** A nagycsoportosok szüleit arra kértem, töltsenek ki egy rövid kérdőívet. A kérdőív adatait az írásminták és az olvasás vizsgálatának elemzésekor jórészt feltártam, ebben a részben még néhány kiegészítő megjegyzést teszek.

*Hány éve jár a gyermek óvodába?* Egy gyermek kivételével mindenki legalább 3 évet járt óvodába a mintában szereplő gyerekek közül. Egy kisfiú csak 4 és fél éves korában kapcsolódott be az óvodai életbe.

*A vizsgálatban részt vevő gyermek testvéreinek száma, életkora és neme.* A szóírók gyerekek 52%-ának van nagyobb, iskolába járó testvére. Az adatokból és a felmérés során zajló beszélgetésekből az derült ki számomra, hogy leginkább a 2–4 évvel idősebb kisiskolás testvérek befolyásolták a nagycsoportosok írás, olvasás iránti érdeklődését. Minden ötödik óvodás említette, hogy az iskolás nővértől, bátytól tanult „írni”.

*Szokott-e a gyermek számológépezni?* A lányoknak kicsit több mint fele (51%) szokott számológépezni, a fiúknál ez a szám valamivel nagyobb (53%). Már utaltam rá, hogy a szóírók mindkét nem esetében nagyobb arányban használják a számológépet, mint a betűírók. Azt feltételeztem, hogy az írásmintákban találok arra utaló jeleket, hogy a gyermekeknek segít a számológép az olvasás, írás spontán elsajátításában. Vártam olyan

utasítások, parancsszavak megjelenését az írásmintákban, amelyekkel számítógépes játékok során találkozhatnak a gyerekek. Kerestem egyezőségeket a billentyűzet betűsorrendjében és az óvodások betűinek sorrendjében. Nem találtam ilyen direkt összefüggést.

*Milyen programokkal játszik legszívesebben?* Fiúknál a stratégiai játékok, az életszimulátor, a motor- és autóversenyek, a focis játékok a legnépszerűbbek. A lányoknál az öltöztető babás, színezős, fodrászos, Barbie-s játékdalakat említik a leggyakrabban a szülők. Mindkét nemnél megjelennek a kirakós, párosítás, memóriajátékok, gyermeknek szóló tévécsatornák honlapjai, meseoldalak.

*A szülők legmagasabb iskolai végzettsége.* Hasonlóan a nyelvi fejlődéshez (Bernstein: korlátozott nyelvi kód – kidolgozott nyelvi kód) az írásfejlődésben is összefüggés sejthető a szülők, elsősorban az édesanya iskolázottsága és a gyermek teljesítménye között. Négy tagóvoda esetében ezt a feltevést igazolta a vizsgálat, vagyis az édesanyák iskolai végzettsége pozitívan korrelált a gyerekek spontán írásának szintjével. A Freinet-szellemiségű programmal dolgozó tagóvoda esetében azonban máshogyan alakultak az eredmények, és ez bizonyítja, hogy az óvoda mint a magyar közoktatási rendszer első intézménye, nagy szerepet vállalhat abban, hogy az iskolába lépő gyerekek rendelkezzenek bizonyos előzetes tudással, tapasztalattal az írásbeliséget illetően.

**Következtetések.** A vizsgálatban részt vevő mezőberényi gyerekek eredményei alapján megfogalmazok néhány következtetést az óvodáskorúak spontán írásáról, olvasásáról.

- A nagycsoportos gyermekek majdnem mindegyike *érdeklődik az írott nyelv iránt*, többségük el is indult a betűk felfedezésének útján. Tisztában vannak az írásbeliség funkciójával, tudják, hogy az írással közlünk valamit.
- Az írás és az olvasás megismerésének ütemében ugyanúgy *fellelhetők egyéni különbségek*, mint más készségek elsajátításában.
- Az írás technikai kivitelezéséhez fontos *szabályos ceruzafogásra képes* volt szinte minden nagycsoportos.
- Az írólap használatában, a bal felső sarok előnyben részesítésében felismerhetők annak nyomai, hogy a gyerekek nagy részének *van tapasztalata a vizuális kommunikáció szokásairól*. Ugyanakkor az, hogy a minták egyharmadánál fellelhető betűtükrözés, forgatás, megjelenik tükörírás, arra utal, hogy az írással spontán ismerkedő gyermek számára még nincsenek kőbe vésett szabályok, az *irányok még nem feltétlenül relevánsak*.
- Az írás ebben a korban szinte kizárólag *nyomtatott nagybetűs írást* jelent, az ékezetek, írásjelek alkalmazása nem jellemző, illetve ritkán tudatos, esetleg rajzos elem becsempészését szolgálja az írásba. A legtöbbször előforduló betű mindkét nemnél az A betű. A spontán elsajátítás miatt gyakori a betűjegyek, számjegyek szabványtól való eltérő ábrázolása. A legnagyobb nyelvi egység, amit írtak, a szó. A leírt szavak *főnevek*, leggyakrabban *tulajdonnevek*, *tematikájukban* többségében az *egyénhez, a családhoz kapcsolódnak*.
- Várakozásomnak megfelelően az *írás-tevékenységben ügyesebbek* ebben az életkorban *a lányok*, mind mennyiségileg, mind minőségileg a tőlük származó írásminták felülmúlják a fiúk írásmintáit. Ebben a vizsgálatban a *fiúk fölénye jellemző* az informális keretek között elsajátított *olvasásban*. A betűvilág megismerésében *nagy szerepe van a családnak*. Az édesanyák és a kisiskolás testvérek azok, akiket leggyakrabban említettek a gyerekek, amikor arról érdeklődtem, kitől tanultak „írni”.
- Az írásbeliséghez való viszonyt befolyásolja a *szülők iskolázottsága*.

- A család mellett *az óvodák felelőssége is nagy*. Erre az a bizonyíték, hogy a 86 gyerekből 84-nél a családi környezettől függetlenül megtalálható az írás, olvasás iránti érdeklődés. Az óvodai ellátás ma minden gyermek számára elérhető, az 5. életévtől törvény írja elő a szülőknek gyermekük óvodába járatását. Nagy lehetőség ez a hátrányos helyzetű gyerekeknek. Sokat tehetnek az óvónők ezeknek a gyerekeknek a felzárkóztatásáért.
- Nem igazolta a felmérés azt a hipotézisemet, hogy a spontán írók esetében megtalálhatók olyan direkt jelek, amelyek bizonyítják, hogy a *számítógépezésnek nagy szerepe van* az óvodáskori írás, olvasás kialakulásában. A pozitív korrelációra utal azonban a számok előfordulása a betűk mellett az írásmintákon és egyes, a magyar szavakban ritka betűk írása. A feltételezés mellett szól, hogy a szóírók nagyobb arányban számítógépeznek, mint a betűírók, és véleményem szerint a fiúk olvasásban megjelenő fölényében is szerepet játszik a számítógép rendszeres használata. A gyerekek egy része maga is mondta, hogy a számítógépről lesett el néhány betűt, amit leírt.
- Hogy az írás, olvasás elsajátítása dinamikus folyamat, amelyben a gyermek aktív, alkotó közreműködésére is szükség van, azt az bizonyítja, hogy a gyűjtött írásminták *különböző írásfejlődési szakaszokat mutatnak*. A legtöbb mintán betűsorok szándékos ábrázolása jelenik meg, de fellelhető a prefonetikus és a félig fonetikus írásmód is több gyermeknél, ketten pedig már eljutottak a fonetikus írás szintjére.
- Az általam vizsgált gyerekek többségénél a *betű-hang egyeztetése nehézkesen* ment vagy nem valósult meg. Bár a tagolási készség fejlődése már sok esetben bizonyítható, még nem alakult ki a fonológiai tudatosság egy magasabb szintje, nem voltak képesek a leírt szavakat biztonsággal hangokra bontani.
- A család és az óvoda legfontosabb szerepe az, hogy felkeltse, ébren tartsa a gyerekek érdeklődését az írás, olvasás iránt. A felmérésben részt vevő nagycsoportosok esetében ez megvalósult. Bár különböző szintről, de minden gyerek kíváncsian, motiváltan ül az iskolapadba, hogy immár formális keretek között megkezdje az írás és az olvasás elsajátítását. Az iskola, a család és a gyermek összehangolt munkájára van szükség ahhoz, hogy az érdeklődés fennmaradjon, a gyerekek közötti különbség ne nőjön.

## Irodalom

- BARTOS É. (szerk.) (2009): *Az olvasáskultúra fejlesztése*. Budapest, Könyvtári Intézet.
- CS. CZACHESZ E. (2001): *Olvasás és nevelés az iskoláskor előtt*.  
Megtalálható: <http://www.opkm.hu/konyvesneveles/2001>
- FARKAS K. — KÓRÖSNÉ M. M. (1996): Az írott nyelv korai felfedezése számítógép segítségével.  
In: *Fejlesztő Pedagógia*, 1996/1. szám, 43–47.
- FEZER M. (2000): *A gyermekrajzok fejlődéslélektana*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- JUSTNÉ K. H. (1958): Az iskoláskor előtti íráskészség fejlődésének vizsgálata. In: *Pszichológiai Tanulmányok I.*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 197–203.
- KISS T. (1998): Lélektani ismeretek és megfontolások az olvasás- és írástanulás-tanításban. In: *Fejlesztő Pedagógia*, 1998/2-3. szám, 20–25.
- LIGETI R. (1982): *Az írástanulás pszichológiája*. Budapest, Tankönyvkiadó ISBN 963 17 89209
- LÓRIK J. (1992): A beszédhangok hallási megkülönböztetéséről. In: *Beszédgyógyítás*, 1992/1., 22–31.
- LÓRIK J. (2007): 5–10 éves gyermekek írásának fejlődéséről: óvodások spontán írása, alsó tagozatosok helyesírás-fejlődése. In: *Fejlesztő Pedagógia*, 2007/2. szám, 44–49.

- PÁLFI S. (2009): Az óvoda „iskolátlantánítása”. In: *Óvodai Nevelés*, LXII. évfolyam 2009/7. szám, 232–235.
- STEKLÁCS J. (2009): *Az olvasás kis kézikönyve szülőknek, pedagógusoknak*. Budapest, OKKER Kiadó és Kereskedelmi Kft.
- SUPPNÉ T. Gy. (szerk.) (1997): *Gondolatok írásról, olvasásról*. Budapest, Magyar Garabonciás Szövetség Magyar Könyvtárosok Egyesülete, Gyermekkönyvtáros Szekció.
- SZINGER V. (2009): *Nagycsoportos óvodások írásbeliséggel kapcsolatos tudása és tevékenységei*. Megtalálható: [http://www.tanszertar.hu/eken/2009\\_02/szv\\_0902.htm](http://www.tanszertar.hu/eken/2009_02/szv_0902.htm)

## MAGYE INFORMÁCIÓK

Belépés, lakcímváltozás, tagdíj, GYOSZE előfizetés  
Kajáry Ildikó főtitkárnál.

Elérhetőségei:

e-mail: [magye.1972.17@gmail.com](mailto:magye.1972.17@gmail.com)

telefon: 06-30-456-96-49

fax: 06-1-299-02-96

levelezési cím: 1082 Budapest, Üllői út 76.

MAGYE bankszámlaszáma: 11707024-20094959

MAGYE levelezési cím: 1071 Budapest, Damjanich u. 41-43.

MAGYE honlap: [www.magye-1972.hu](http://www.magye-1972.hu)

MAGYE tagdíjak:

aktív dolgozók: 2 800 Ft/év

nyugdíjas/hallgató: 1 800 Ft/év

intézmények: 10 000 Ft/év

A Gyógypedagógiai Szemle megvásárolható

a Krasznár és Fiai Szakkönyvesboltokban:

1071 Budapest, Damjanich u. 39.

1098 Budapest, Dési Huber u. 7.

# Vidéki és fővárosi nagycsoportos gyermekek spontán írásának és olvasásának összehasonlító vizsgálata

SÁHÓ FANNI

sahofanni@gmail.com

---

## Absztrakt

Az iskolába lépő gyermekek az olvasás, írás, számolás és más ismeretköröket tekintve sem indulnak „tisztalappal” az iskolába (noha az iskola így tekint rájuk). Mindenféle befolyás nélkül is érdeklődnek a betűk és számok világa iránt. A spontán (nem irányított érdeklődésből fakadó, nem formális keretek között) kialakuló írás-olvasás képességét egy fővárosi és egy vidéki óvoda nagycsoportos gyermekeinél vizsgáltam 2009 őszén. A városi óvodás gyermekek sokkal inkább ki vannak téve a reklámtáblák, logók és egyéb hirdetési felületek által közvetített betűsorok ingereinek. Ezért azt feltételeztem, hogy az iskola előtt ők vélhetően jóval több betűt sajátítanak el a hasonló korú falusi gyermektársaikhoz képest. Minden egyes gyermektől írásmintát kértem, valamint 25 ismert termék logóját mutattam be, hogy megismerjem és elemezzem a nagycsoportos gyermekek írási, olvasási fejlettségét. Mely szavakat tanulják meg elsőként leírni a gyermekek? Milyen mértékben befolyásolja a lakhely az írás, olvasás fejlődését óvodáskorban? Ezekre a kérdésekre válaszolok az alábbiakban.

**Kulcsszavak:** spontán írás, spontán olvasás, logografikus szakasz, terméklogó

---

## Röviden a spontán írás és olvasás fejlődéséről

A gyermeki ábrázolás fejlődése. „A grafikus mozgástevékenység előfokaival már az első életév végén találkozunk. A gyermek spontán észleli, hogy a kezében tartott tárgyak mozgatása, ütögetése nyomot hagy (homokban, kelmén, papíron)” (LIGETI 1982, 50.). A cselekvéssor ismétlését a mozgás és ezen túl a nyomhagyás öröme is motiválja.

A gyermek körülbelül két-, két és fél éves korában tudja megfogni a ceruzát, ekkor felfedezi, hogy az nyomot hagy a papíron. Már maga a mozgás, mozdulat örömet szerez neki, bár még csak ide-oda húzogatja a ceruzát, nem igazodik a papír méreteihez, és túlfut a papír szélén. Rajzolás közben még a vállmozgás dominál a karmozgással szemben. A firkák vízszintes és függőleges vonalakból állnak, amelyek fokozatosan görbéké alakulnak. (MÉREI 1993)

A firkálás fontos tevékenység a gyermek számára, az összes olyan kéz- és karmozgásra szükség van hozzá, amely később az íráshoz is kell.

Feuer Mária (2000) az amorf firkák korszakának nevezte azt az időszakot, amikor a 2-3 éves gyermekek az írást utánozva „firka-alakzatokat” vetnek papírra. A 3-6 éves kor

a sémák alakulásának és az ősfomák ábrázolásának korszaka. A gyermekek rajzain ősi sémák jelennek meg, mint a ház, a fa és az ember motívuma, továbbá jellemző az aránytalanság (az ember nagyobb, mint a ház), az érintkezés, és a bennefoglalás ábrázolására nem képes a gyermek (az autó kerekei nem érintkeznek a testével), véletlenszerű az irányok ábrázolása (a kerítés független a háztól). A következő korszak 5 éves kortól kezdődik, amely a képzeletszerű rajzolás, az intellektuális realizmus szakasza. Jellemző ebben az időszakban, hogy a gyermek a valóságnak megfelelően rajzol, de ábrázolásmódját az határozza meg, hogy mit tud a dolgokról, nem az, hogy milyennek látja azokat. 9-10 éves korában lép át a gyermek a jelenségszerű ábrázolás, a szemléleti realizmus szakaszába. Ekkor már a gyermek valóságghű ábrázolásra törekszik, azt akarja lerajzolni, amit lát, úgy, ahogy látja, de nehéz ezt megvalósítani. Később a gyermek megtanulja a tárgyak téri ábrázolását, de ekkora már a mondanivaló kifejezője a rajz helyett az írás, a beszéd, a lejátzás lesz. (MÉREI 1993)

## Az írás fejlődése

Valtin szakaszai (LŐRIK 2007)

*0. szakasz:* Krikszkrakszok: A három év körüli gyermekek utánozzák a felnőttek írását, bár még nincsenek ismeretében az írás kommunikatív jellegének. Még nincs lexikai és fonématudatosság.

*1. szakasz:* A betűsorok szándékos ábrázolása: Akaratlagos írás, azonban nem „igazi” szavakat ír le, sőt a betűk mellett betűhöz hasonló jelekkel is találkozunk. A leírt (többször) nagybetűk függetlenek a szavak hangzásától.

*2. szakasz:* Prefonetikus írás: „Felismerhető a hangok vezérelte írásmód. A beszéd leképezése az írásban 'csökevényes'. A gyermekek visszaadnak egyes hangokat, de még csak a szó egészében.” (LŐRIK 2007, 44.) A szavakat nem különítik el, nincsenek köztük szóközök. Általában a szó első vagy valamilyen szempontból kitűnő betűjét jelölik, pl. L< Limonade, L< Elefant.

*3. szakasz:* Félig fonetikus (vázszerű) írás: A „legfontosabb” hangok megjelennek, gyakran legalább egy betűvel jelölik a szótagokat. Szóközöket nem sokan használnak, a mássalhangzó-kapcsolatokból gyakran egy betűt kihagynak, pl. E H S PET RA< Ich heiße Petra ('Petra vagyok'), VOG< Vogel ('madár').

*4. szakasz:* Fonetikus írás: A gyermekek lassan kimondják a szót, és saját kiejtésük alapján lejegyzik a hallott hangokat. A szavakat nem vagy csak ritkán különítik el szóközökkel. Pl.: aein< ein ('egy'), ont< und ('és'), LEMSCHN< Lämpchen ('lámpácska').

*5. szakasz:* Fonetikus átírás: Először használják az ortografikus mintákat. A fonetikus írású szavakból (ont, lesn) helyesen leírt szavak (und, lesen) lesznek. Felmerülhetnek hibák, de ezek a túláltalánosításból adódnak, pl. er vragt< er fragt ('kérdez, kérdezi'), mier< mir ('nekem').

*6. szakasz:* Áttérés a kifejlett helyesírásra: A szavak teljes, helyes ortografikus leírása különböző stratégiák alkalmazásával történik, sok gyermek több stratégiát is alkalmaz. Előfordulhat, hogy feszültség hatására egy korábbi egyszerűbb stratégia jelenik meg, ennek oka lehet idő- vagy teljesítménykényszer, csökkenő figyelemkoncentráció vagy hosszú, nehéz szavak írása.

## Spontán olvasás

A gyermekeket a születésüktől kezdve írásos környezet veszi körül. Már jóval az iskolakezdés előtt kezdik felkelteni érdeklődésüket a könyvek betűi, a reklámok, az utcai hirdetőtáblák feliratai. Felismerik, hogy a szövegek, feliratok jelentést közvetítenek. Miként jutnak el a gyermekek ettől a felismeréstől a leírt jelek, azaz a betűk megfigyeltetéséig és a jelentés megértéséig?

Több kutató (FRITH 1985, 1986 nyomán GÜNTHER 1989, SASSENROTH 1991, VALTIN 1993, MARX 1997) úgy véli, hogy az írás- és olvasáselsajátítási folyamatnak több szakasza, stratégiája van (LŐRIK 2006).

*Az első szakaszban* a prelitérás-szimbolikus megközelítés jellemző, amikor a gyermekek felismerik, hogy a grafikus formáknak jelentésük van. A gyermekek képeknek tekintik a jeleket, globálisan, környezetükkel együtt ismerik fel őket, nincsenek tudatában a benne lévő elemek szerepének, de „elolvassák” a „szavakat” (LŐRIK 2006).

*A második* a logografémikus vagy logografikus *szakasz*, amelyben még mindig a vizuális egység váltja ki a szójelentést, amely nincs kapcsolatban a szó hangzásbeli és ortografikus jellegzetességeivel. Scheerer-Neumann (1989) fia 3;1 évesen felismerte a 'taxi' szót, amit egy kisfiú bőröndjén látott. Később egy sportpályán látható 'METAXA' hirdetést szintén 'taxi'-nak olvasott, ez bizonyítja, hogy a szó hosszúságának nincs jelentősége a felismerésben, de egy-egy elemnek, a példában az X-nek igen.

A szerzők a logografikus jelenségét vizsgálva két ponton nem értenek egyet: a gyermek hogyan dolgozza fel ezeket a „kulcsokat” ('cue'), illetve hogy milyen szerepet játszik ez a fázis az olvasás elsajátításában. Néhányan azt állítják, hogy a gyermek a „nyelven kívüli” környezet alapján ismeri fel a szavakat (MASON 1980; MASONHEIMER és munkatársai 1984), míg SEYMOUR és ELDER (1986) szerint teljes alakzatokat tárol az emlékezetében, megint mások azt gondolják, hogy bizonyos betűket ismer fel (CUNNINGHAM és munkatársai 1988; ELLIS és LARGE 1988; MORTON 1989), vagy pedig olyan szembetűnő grafikus jegyekre támaszkodik, mint az ékezetek, a fel- és lenyúló vonalak (EHRI és WILCE 1985; GOUGH és HILLINGER 1980; HARRIS és COLTHEART 1986; MARSH és munkatársai 1981; SEYMOUR és ELDER 1986). A kutatók nézetei között a legalapvetőbb eltérés, hogy a legtöbb szerző ezt a szakaszt az olvasáselsajátítás első lépésének tartja, míg mások azt vélik, hogy ez hátráltatja a tanulási folyamatot. (BRADLEY 1988; BRADLEY és BRYANT 1983; EHRI 1989; LECOCQ 1991; MANN 1986)

Foreaux egy kísérletben 4-5 és 5-6 éves óvodás gyermekeket arra kért, hogy olvassák el a szavakat, és indokolják a válaszaikat. A vizsgálati anyag szavai a gyermekek mindennapi környezetéből származtak (boltok, utcák táblái, hirdetőtáblák), három módon: 1. teljes környezetével együtt (tipográfia, színek, minden támogató jellemző); 2. a szöveg környezete csak részben volt jelen (tipográfia és színek); 3. a környezet nélkül mutatták be a szót (nyomtatott kisbetűvel). A 3680 válaszból csak 42 volt helyes a bemutatás módjától függetlenül. A válaszok gyakran kapcsolódtak szemantikailag a célszóhoz, például a BMW-re azt mondták garázs vagy autó. A döntések indoklása nagyrészt nem volt helytálló, a szó egy vagy több betűjére hivatkoztak, például az OMO-t (mosószer) mosásnak ('washing') olvasták, „mert van benne egy M és két O”. Foreaux ugyanezen gyermekeket megkérte, hogy olvassák el a szavakat – amik a keresztnévüket jelölték, helyes és helytelen módon. A neveket módosították három helyen: az elején, a belsejében és a végén, mégpedig úgy, hogy: a) kitöröltek két betűt; b) hozzátettek kettő betűt; c) felcserélték a betűket. Az

eredmények azt mutatták, hogy a hibák ellenére is a nevüket olvasták, főleg akkor, ha a szó közepén voltak azok. Ezek az eredmények azt mutatják, hogy a gyermekek nem a környezeti hatások vagy a szóalak alapján ismerik fel a szavakat, a betűket vizuális egységként dolgozzák fel. (BASTIEN-TONIAZZO és JULLIEN 2001)

A *harmadik szakasz* az alfabetikus vagy betűző szakasz a növekvő fonológiai tudatosság eredményeként alakul ki. A gyermek képes szavak „letapsolására”, felfedezi, hogy a szappan, szék és szoba szavak ugyanúgy kezdődnek, tehát képes az elhangzó beszéd elemeivel manipulálni. Ennek következtében a szavakat már nemcsak vizuális képként ismerik fel, és mondják ki, hanem dekódozzák a vizuális jeleket. A dekódolás folyamata azzal kezdődik, hogy „letapogatják” a betűk elemeit, a betűket grafémákká alakítják, majd fonémákká konvertálják, és újabb művelet eredményeként azok hallható beszédhangokká alakulnak. A betűző stratégia jellegzetes olvasási hibákat eredményezhet, ugyanis az elemekre bontás után az elemek összeillesztése, szintetizálása gyakran sikertelen. „Ez nyilvánul meg a betűzésben, a gyakori újrakezdésben és abban, amit az összeolvasás hibájában jelölnek meg, továbbá a hasonulásokat, összeolvadásokat stb., az ún. hangtani szabályokat figyelmen kívül hagyó olvasásban” (LŐRIK 2006, 180).

A *negyedik szakaszban*, a helyesírással összefüggő, ortografikus fázisban a gyermekek a szavakat már nem úgy dolgozzák fel, mint betűk egymásutánját, hanem jelentéshordozó egységekként (pl. morfémaként). „Az olvasás egészes, morfológiai-lexikai úton történik (már részlegesen kialakult, kialakulóban van az olvasási lexikon), s minden bizonnyal hatással van rá a gyermekekben elraktározott fonetikai-fonológiai, fonotaktikai, morfológiai és szemantikai-lexikai, azaz nyelvi tudásnak” (LŐRIK 2006, 180–181). Az olvasási folyamat gyorsan zajlik, mert bővültek a grafikus jelekkel, a beszéddel és a nyelvvel kapcsolatos ismeretei az olvasónak.

Az *ötödik szakasz* az integratív-automatizált szakasz, amelyet az évek alatt kialakuló rutinos olvasás jellemez.

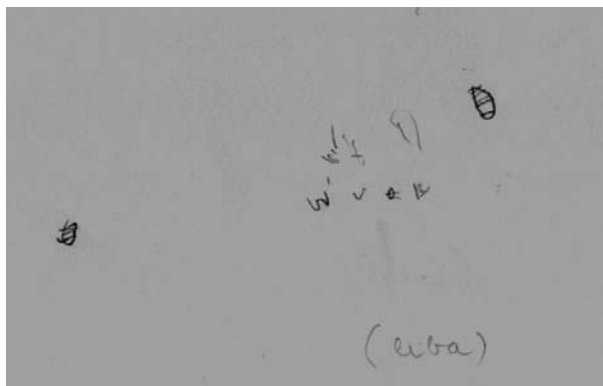
## A vizsgálati csoportok és a módszertan bemutatása

A spontán írás és olvasás vizsgálatához felkerestem egy vidéki község és a főváros egy óvodáját, hogy az iskola előtt álló nagycsoportos gyermekektől írásmintákat gyűjtsék, továbbá tájékozódjak olvasási készségükről. A vidéki településen élő nagycsoportos gyermekek (A csoport) átlagos életkora 5;8 év, a legfiatalabb 5;1, a legidősebb 6;8 éves. A budapesti óvodában a vizsgált gyermekek (B csoport) átlagéletkora 6 év, ebben a csoportban a legfiatalabb gyermek 5;6 éves, míg a legidősebb 6;6. Az írás és az olvasás felmérése egyszemélyes vizsgálati helyzetben történt, egy ülésben körülbelül 25-30 percet vett igénybe. A vizsgálat első részében arra voltam kíváncsi, hogy milyen teljesítményt nyújtanak egy írásos feladatban, milyen szabályszerűségekkel találkozunk a nagycsoportosok írásmintáiban, ezért arra kértem őket, írjanak le egy papírlapra mindent, amit tudnak, majd olvassák is el, amit leírtak. A vizsgálat következő része a nagycsoportos gyermekek spontán olvasására irányult. Ezt a képességet különböző ismert márkák, feliratok felismerésével tanulmányoztam. A vizsgálati felirat-gyűjteményben 25 logó – ismertebb üzletláncok, édességek, játékok, mesék, filmek, autómárkák és televízió-csatornák felirata – szerepelt.

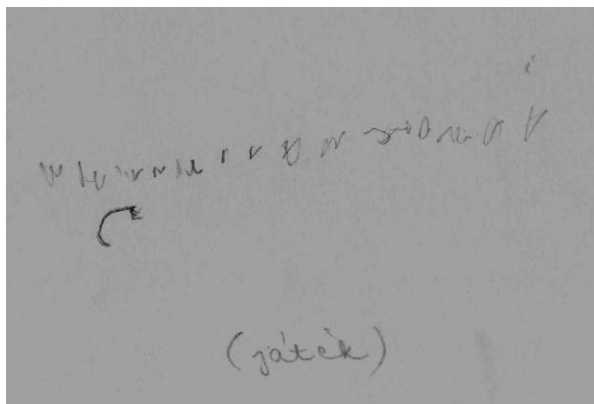
## Az írás vizsgálata

A begyűjtött írásminták között a Valtin által felvázolt írásfejlődési folyamat néhány szakasza jól megfigyelhető.

A 0. szakasz – a krikszkrakszok ábrázolásának szintjét az A csoportban két gyermek produkálta (1. és 2. ábra). Az, hogy nem tudták rögtön megmondani, mit írtak le, jelzi, nincsenek tudatában annak, hogy az írásnak jelentése van. Kevin hosszas gondolkodás után azt felelte, hogy a *liba* szót olvashatjuk a lapon, Ricsi pedig először körülírta: „egy érdekes szót, ami gyerekeknek való – játék”. Mindketten szinte mértani pontossággal a lap közepén helyezték el a jeleket, azonban a balról jobbra tartó irány mindegyik esetben helyesen jelen volt – az egyik kislány balkezessége ellenére is. A B csoportban nem találtam gyereket, aki ezen a szinten teljesített volna.

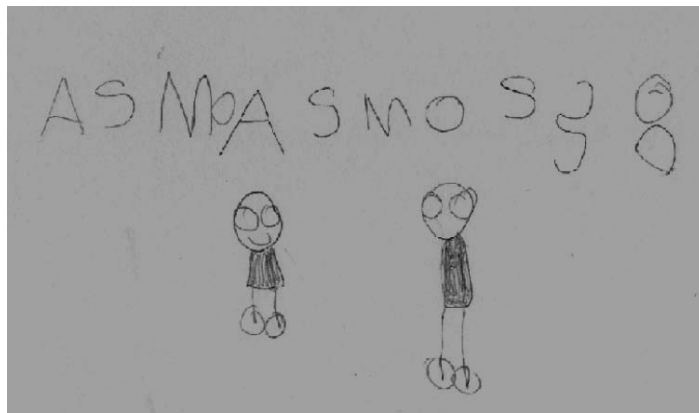


1. ábra: Kevin (6;4) írása: *liba* (A csoport)



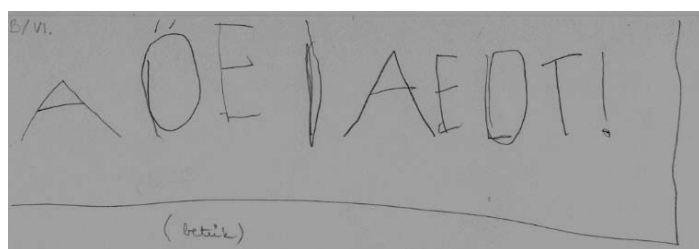
2. ábra: Ricsi (5;1) írása: *játék* (A csoport)

Az 1. szakaszra – a betűsorok szándékos ábrázolásának időszakára – jellemző írásmintát az A csoportban 7 gyermektől kaptam, a mintákon szavaktól független betűk és betűhöz hasonló jelek egymás mellé vannak felsorakoztatva. A 3. ábrán látható, hogy a kislány az *A, S, M, O* betűsort jegyezte le kétszer is egymás után, majd két betűszerű jelet ábrázolt.



3. ábra: Kriszti (6;1) írása: betűk (A csoport)

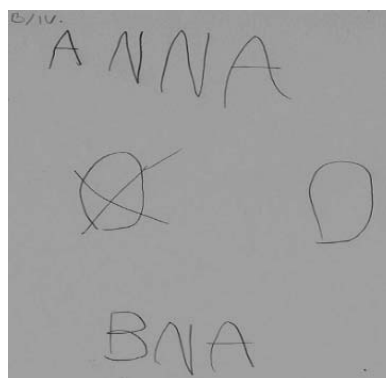
A B csoportban a betűsorok ábrázolása 3 gyermeknél figyelhető meg. Egyik fiú a betűsört egy függőleges egyenessel szegmentálta, két részre osztva ezzel a leírt betűk egymásutániságát. (lásd 4. ábra)



4. ábra: Andris (5;8) írása: betűk (B csoport)

A 2. szakaszra – a prefonetikus írás szakaszára – nem találtam példát a gyermekek mintái között.

A 3. szakasz – félig fonetikus írás – ritkán figyelhető meg: az egyik fővárosi kislány a testvére nevét (Bianka) a BNA betűkkel írta le (5. ábra), Petra > PTRÁ, Dávid > DVAID, Adél > ALFD (10., 11., 12. ábra).



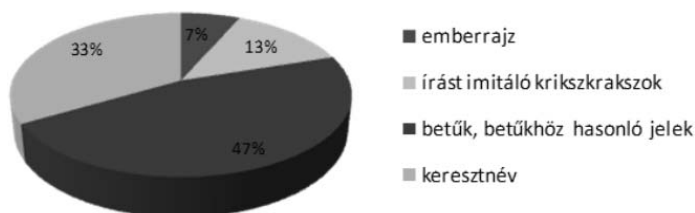
5. ábra: Anna (6;2) írása: Anna, Bianka (B csoport)

A 4. szakaszra – fonetikus írásra – a B csoportban találtam példát, André a testvére (Bianka, becézve Bius) nevét az *iu* hangkapcsolatban ejtett *j* hang írásbeli jelölésével írta le.

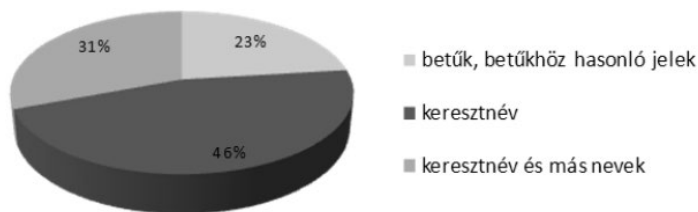
Az 5. szakasz – a fonetikus átírás – és a 6. szakasz – a kifejlett helyesírásra való áttérés – jelenlétére mindkét csoportban találtam példát, többen is le tudták írni helyesen a saját nevüket.

Az írásminták változatossága. A legalacsonyabb szintű íráshoz kapcsolódó tevékenységre az A csoportban volt példa. Egy gyermek semmilyen írásmintával nem tudott szolgálni, csak egy emberrajzzal. Ugyanebben a csoportban két gyermeket vizsgáltam, akik nagybetűket imitáló jeleket produkáltak „írás” címén. Amikor megkérdeztem, mit írtak, nem tudtak rögtön válaszolni, mivel nincsenek tudatában az írás kommunikációs funkciójának. A csoport csaknem fele – 7 fő – csupán betűsorok, betűkhöz hasonló jelek leírására volt képes, azonban a csoport egyharmada helyesen le tudja írni saját keresztnévét. Az eredmények rendkívül eltérő fejlettségi szintet mutatnak a csoporton belül.

Kevésbé eltérő teljesítményekkel találkoztam a B csoport írásos munkáiban. 3 nagycsoportos csak összefüggéstelen betűket tudott ábrázolni, 6 gyermek a keresztnévének leírásával próbálkozott, közülük ketten felcseréltek betűket, de minden betű jelen volt a szóból, és további 4 óvodás a saját nevén kívül más is le tudott írni (APA, testvérek, barátok neve). Egy kislánynál észrevettem, hogy a neveket a hangzás alapján írja le. Azért, hogy erről valóban megbizonyosodjak, megkértem, hogy írja le az *alma* szót, amit helyesen le is írt, ami igazolja, hogy valóban ismeri a hangok és betűk közötti kapcsolatot.



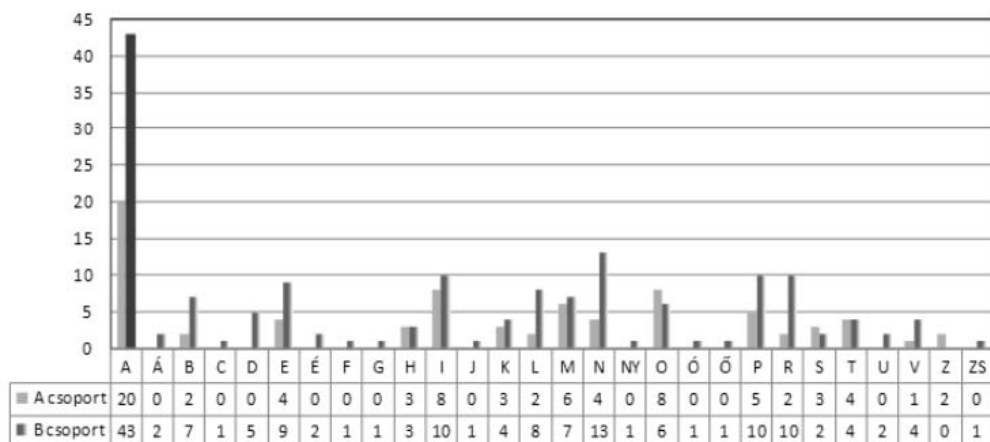
6. ábra: Az írásminták minősége – A csoport



7. ábra: Az írásminták minősége – B csoport

## Az írásokban megjelenő betűk gyakorisága

A 8. ábra mutatja a leírt betűk számát csoportonként. Jól látszik, hogy a B csoport tagjai többféle betűt írtak, valamint az, hogy a leírt betűk gyakorisága ebben a csoportban kevés kivétellel minden esetben jóval magasabb az A csoporténál.



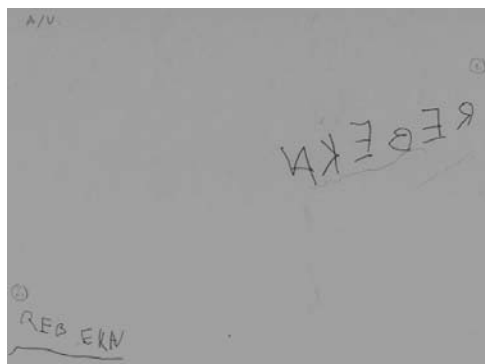
8. ábra: A leírt betűk száma csoportonként

Szembetűnő, hogy ékezetes magánhangzókat és kétjegyű mássalhangzókat csak a fővárosi óvodások produkálták írásmintáikban. A falusi gyermekek összesen 77 betűt, a budapesti óvodások pedig 159-et írtak le. Mind az A, mind a B csoportban a nyomtatott nagy *A* betűt írták le legtöbbször a gyermekek. Az előbbi csoportban 20 alkalommal, az utóbbiban 43-szor szerepelt az említett betű, de a teljes betűállományhoz viszonyítva hasonló arányban, a falusiak 26 százalékban, a fővárosiak 27 százalékban használták ezt a karaktert. Lórik (2007) cikkében 90 óvodás gyermek spontán írását elemzi. Ebből kiderül, hogy az *A* betű gyakorisága a nagycsoportos óvodásoktól összegyűjtött mintákban 24%, ami megközelíti a kapott eredményeimet. Az *A* betű népszerűsége valószínűleg annak köszönhető, hogy a csoportban szereplő gyermekek nevében kiemelkedően sokszor szerepelt (Rebeka, Anna, Tamara, Balázs, Patrik, Petra, Adél, André), illetve a B csoportban több gyermek a saját neve mellett szerepeltette az *APA* szót is. A következő legnépszerűbb betűk az A csoportban az *O* és *I* voltak, szemben a B csoporttal, ahol az *A* betűt az *N* követte, majd következett az *I*, *P* és *R* betű. A legritkábban a kétjegyű mássalhangzók és a hosszú magánhangzók szerepeltek, valamint a *C*, *F* és *G* egyjegyű mássalhangzók csak egy-egy alkalommal fordultak elő. Az A csoportban 12 betűt író gyermekkel találkoztam – ami a teljes csoport 80 százaléka –, akik átlagosan 6,8 betűt írtak le, a B csoportban azonban mindenki produkált betűket, átlagosan 12,4 darabot. A nemek közti különbségek a két csoporton belül eltérést mutatnak. A vidéki óvodások között a fiúk átlag fölötti, 7,2; a lányok kicsivel kevesebbet, 6,6 betűt produkáltak. A fővárosi nagycsoportos gyermekek teljesítményében ennek fordítottját észleltem, itt a lányok átlagosan öttel több betűt írtak, mint a fiúk. Érdekes, hogy az írásról mindenkinek a betűk jutottak eszébe, számokat senki nem írt.

## A leírt szavak jellegzetességei

Az A csoport 40 százaléka (6 fő), a B csoportnak csaknem 77 százaléka (10 gyermek) tudott szavakat írni. A falusi gyermekek közül ebből a hatból csaknem mindenki egy szót tudott leírni, amely nagyrészt a saját neve volt. Egyetlen fiú volt köztük, aki a saját neve helyett az *APA* szót jegyezte le, illetve volt egy lány, aki az én kérésre kétszer írta le

a nevét. Először ugyanis a balkezes Rebeka a papír jobb oldalán kezdett el írni, és balra haladt az írással. Ami még érdekesebb, hogy a betűket ennek megfelelően függőlegesen tükrözte, így a keresztnévének csaknem tökéletes tükörképét láthatjuk (lásd 9. ábra). A név utolsó betűje, az *A* betű inkább az *N*-re hasonlít, amit egy vízszintes vonallal kiegészített, mert az *A* betű megrajzolása után még egy szárat húzott felfelé. Arra voltam kíváncsi, ha megkérem, hogy írja le még egyszer a nevét, de azt a bal oldalon kezdje – mutattam a lap bal szélére –, vajon ugyanúgy tükrözve írja-e le a szót. A feltevés, miszerint ezúttal az írás megfelelő irányával a betűforma is helyes lesz, beigazolódott. Amikor azzal, hogy kijelöltem az első betű helyét, meghatározva ezzel az írás irányát, a kislány a korábban leírtak teljes tükörképét írta le, minden betűt visszaforgatott a konvencionális formába. Lórik (2007) hasonló esetről számol be a tanulmányában. A cikkben említett, szintén balkezes Csenge először a lap jobb oldalán kezdve az írást, balra, a betűket tükrözve haladt. Az írás irányának meghatározását követően azonban már a konvencionális betűformák írásával, balról jobbra haladt.

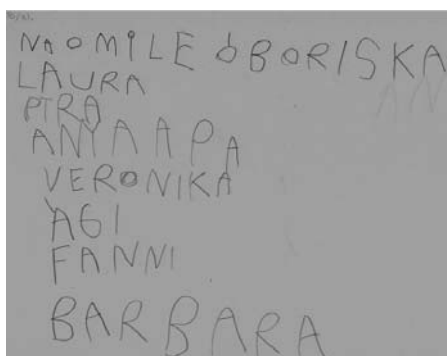


9. ábra: Rebeka (5;4) írása (A csoport)

A B csoportban 5 fiú és 5 lány írt szavakat, a lányok átlagosan 3,2 szót, a fiúk átlagban 2 szót írtak le. A szóírók fele csak egy nevet, a saját keresztnévét írta le, a másik fele a saját név mellé más szót, szülő, testvér vagy barát nevét is lejegyezte.

A leírt szavak szófaja minden esetben főnév volt, azon belül a tulajdonnevek túlsúlya figyelhető meg. A szavak jellemzően az egyén és családja köréből kerültek ki. A sok személynév mellett az *APA* és *ANYA* köznevek szerepeltek.

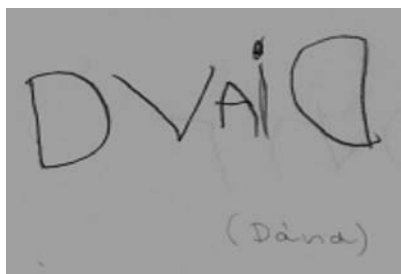
Akik több szót írtak, általában egymás alá írták azokat, kevés esetben egymás mellé, de akkor nem választották el őket se szóközzel, se vesszővel (lásd 10. ábra).



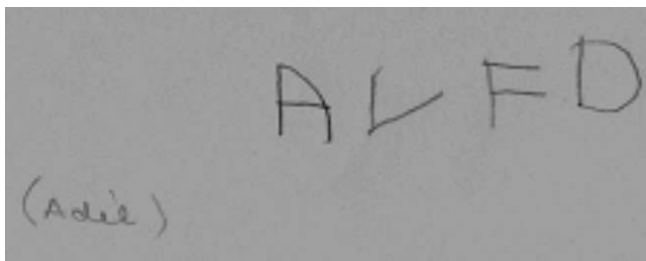
10. ábra: Naomi (6;3) írása (B csoport)

## Jellegzetes „hibák”

Mindkét csoportban előfordultak betűhöz hasonló jelek a konvencionális betűk mellett, a B csoportban csak egy gyermek írásában, az A csoport tagjainak viszont a 33 százalékánál találok betűszerű jelekkel. A B csoportban körülbelül egyharmados arányban tükrözött betűk is megjelentek az írásokban. Ezek a *P*, *S*, *D* és *J* betűk esetében fordultak elő egy-egy alkalommal. Az A csoportban a tükrőírás jelenségére egy kislánynál láttam példát, a korábban említett Rebeka jobbról balra haladva, minden betűt függőleges irányban tükrözve írta le a nevét. A szavak szintjén betűkihagyásokban és a betűk felcserélésében nyilvánultak meg a hibák. Az említett eltérések a fővárosi gyermekek írásaiban mutatkoztak meg, két gyermek betűk kihagyásával írt neveket, másik két óvoda pedig a betűk felcserélésével írta le a saját nevét (11. és 12. ábra).



11. ábra: Dávid (5;6) írása: Dávid (B csoport)



12. ábra: Adél (6;6) írása: Adél (B csoport)

## A spontán olvasás vizsgálata

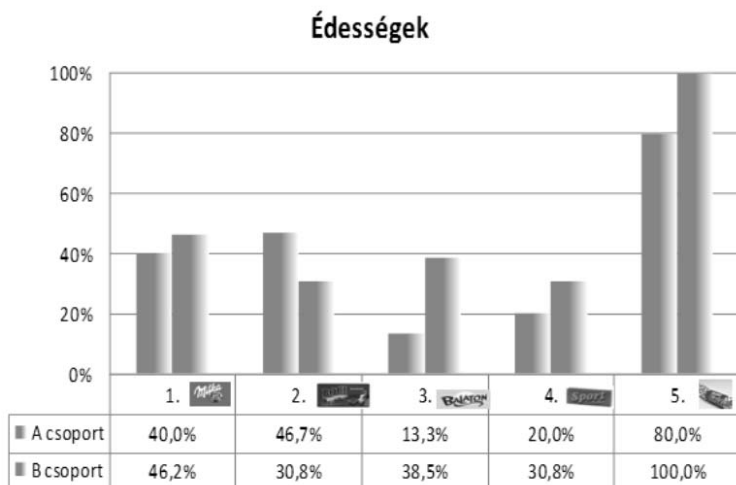
A logók olvasása. Az egyéni vizsgálatban minden gyermektől 25 logó elolvasását kértem. Az A csoportban 15 gyermektől összesen 375 választ kaptam, amelyből 126 volt helyes. Ez azt jelenti, hogy a gyermekek ebben a csoportban átlagosan 34 százalékban tudták pontosan megnevezni a feliratokat. A B csoport ennél jobb teljesítményt nyújtott, 46 százalékban eredményesen olvasták el a logókat.

A vidéki gyermekek közül csupán négyen voltak képesek betűket megnevezni, vagy megmutatni az általam megnevezett betűt. Ezek a betűk főként azok voltak, amelyek a nevükben is szerepelnek. Egy Zolika nevű kisfiú boldogan mutatott rá az *N* betűre: „az olyan betű, mint ami az én nevemben van”. Felfedezte a hasonlóságot a *Z* és *N* betű között, de az eltérő irányt figyelmen kívül hagyta. Ezzel szemben a budapesti óvodások

közül tízen felismertek legalább egy-két betűt a szavakban, de köztük volt két lány és két fiú, akik néhány kivétellel minden betűt ismertek.

A gyermekeknek bemutatott logókat az érdeklődési körük alapján választottam ki, amelyek a következő kategóriákat érintik: édességek (csokoládék), üdítő italok (kóla, rostos üdítő, tea), kereskedelmi láncok, tévécsatornák, filmek, mesék, játékok, autómárka-jelzések, emellett szerepel az egyik legismertebb gyorsétterem-lánc (McDonald's) és egy testápolási termék (baba) felirata.

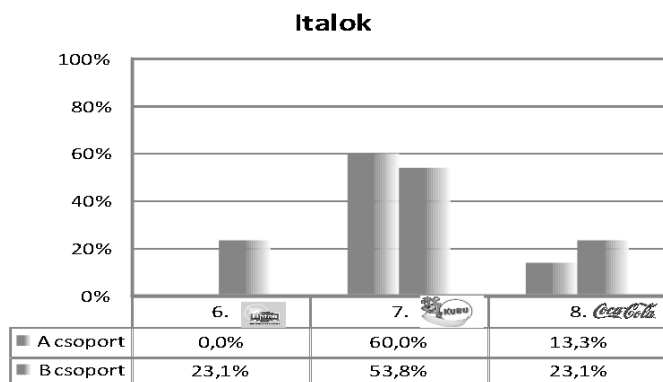
Az első kategóriába az édességek közé tartozik a Milka, a Boci, a Balaton, a Sportszelet és a Túró Rudi felirat. Ezek közül a Túró Rudi logója az, amelyet a B csoport minden tagja, az A csoportnak pedig a 80%-a felismert. Ezt a feliratot, a jellegzetes betűkörnyezetnek köszönhetően, még a betűolvasó gyermekek is egyszerre felismerték, nem kellett kibetűzniük, és összeolvasniuk a betűket. A legtöbbben felismerték a logók eredetét, és a márkanév helyett a „csoki” főfogalommal nevezték meg őket. A 13. ábrán jól látszik, hogy a fővárosi óvodások egy kivétellel az összes jel olvasásában, felismerésében felülmúlták a vidékieket.



13. ábra: A csoportok teljesítménye a feliratok olvasásában

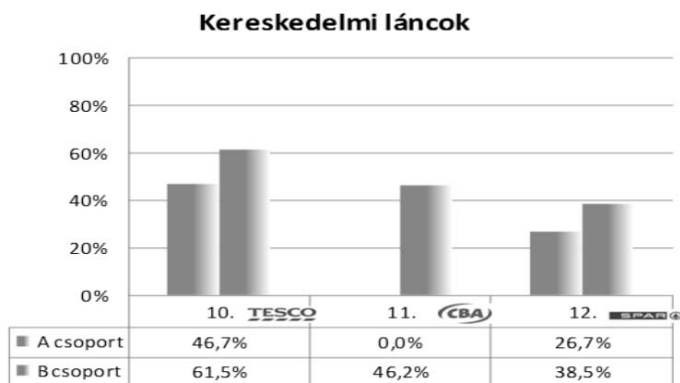
Az italok, amelyeket a gyermekek szívesen fogyasztanak, alkották a következő vizsgált kategóriát. A Lipton felirat bemutatásakor több gyermek a „tea”, „kávé” és „üdítő” szót említette, amelyek szemantikailag azonos kategóriába tartoznak. A Kubu gyümölcsital nagyon népszerű a gyermekek körében, logójának olvasásakor érdekes válaszokkal szolgáltak az A csoport tagjai: kilencen pontosan megnevezték, többen pedig hangtanulásként hasonló szavakat mondtak helyette (például: szkubi, kubi, kivi). A B csoportból nyolcan tudták az ital pontos nevét, ketten „innivaló”-nak nevezték, tehát ők is felismerték, hogy a felirat egy italtól származik (14. ábra).

A boltok, kereskedelmi láncok csoportjába három ismert üzletet soroltam: a TESCO-t, a SPAR-t és a CBA-t. Annak ellenére, hogy a faluban ezek közül egyik üzlet sem található meg, csak a közeli nagyobb városokban, a vártól jóval magasabb teljesítményt nyújtottak a felismerésben. A TESCO feliratot heten olvasták el sikeresen, de mondták rá azt is, hogy újság vagy zacskó. Ezek nem alaptalan megnevezések, ugyanis mind a TESCO-s újság, mind a TESCO-s zacskó nagy valószínűséggel megtalálható



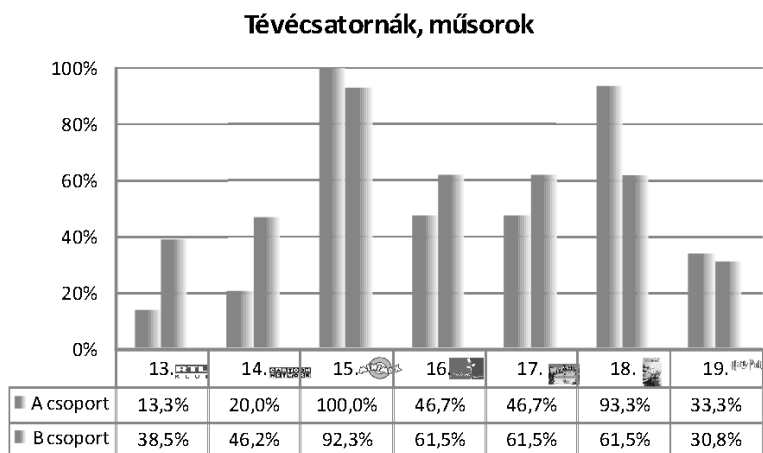
14. ábra: A csoportok teljesítménye a feliratok olvasásában

minden háztartásban. A másik csoportban nyolcan ismerték fel, egy olvasni tudó kislány pedig a betűzéssel próbálkozott, aminek eredménye „tec-so” lett, miután felcserélte két betű helyét.



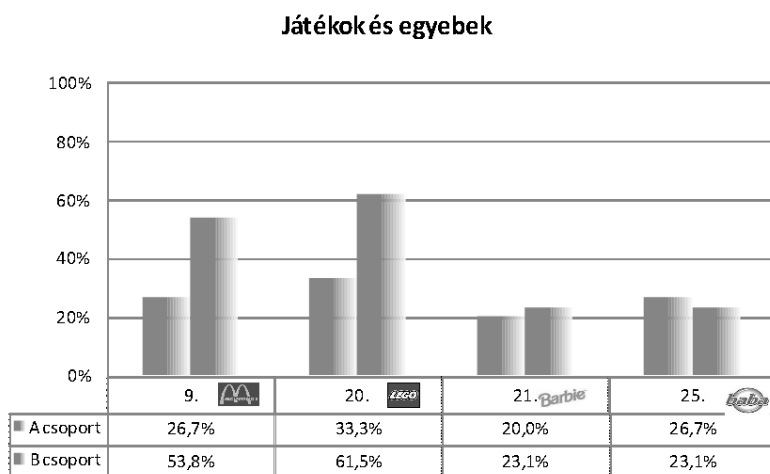
15. ábra: A csoportok teljesítménye a feliratok olvasásában

A tévécsatornákat, meséket, filmeket és műsorokat jelölő képek olvasása talán mind közül a legsikeresebben ment mindkét csoportnak. Az A csoport tagjai egytől egyig sikeresen felismerték az egyik mesecsatorna, a MINIMAX logóját, de a B csoportban is egy kivétellel mindenki felismerte a feliratot. A *Barátok közt* egy népszerű magyar tévéfilmsorozat, az eredmények azt mutatják, hogy a vidéki és fővárosi gyermekek egyaránt ismerik. Az A csoportban csak négyen, a B csoportban pedig öten nem tudták semmihez sem kapcsolni a logót. Születtek megneveltető válaszok, mint például a „családok közt”, az „ötösön szokott menni” vagy a „jóban és rosszban”. A *Madagaszkár* és a *Shrek* a gyermekek körében közkedvelt mesék, amit a teljesítményük is tükröz. Mindkét felirat képpel van megtámogatva, érdekes lett volna megvizsgálni, hogy ugyanazt a feliratot a kép nélkül is felismerik-e. A Madagaszkár cím nem mindenkinek jutott eszébe, ezért ők azt mondták ki, ami először eszükbe jutott a meséről, például: „riszálom úgyis, úgyis” „riszáljuk úgyis, úgyis” vagy „Alex, az oroszlán”. Az alábbi grafikonon látszik, hogy van, amiben a vidéki óvodások teljesítménye felülmúlja a fővárosiakét, így volt ez a MINIMAX, a Shrek és a Harry Potter logók felismerésével.



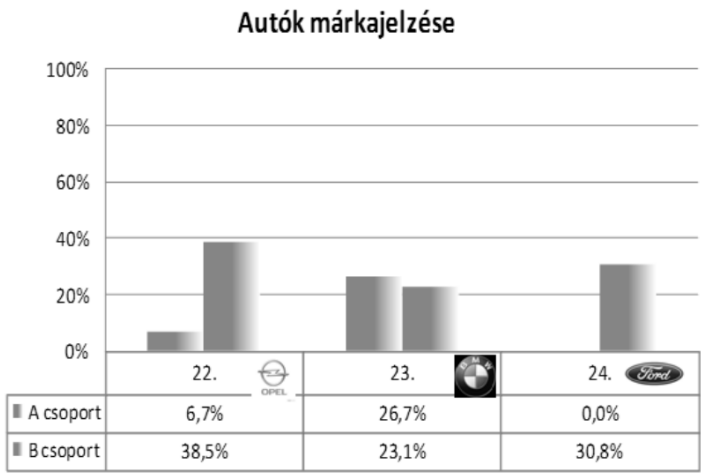
16. ábra: A csoportok teljesítménye a feliratok olvasásában

A játékok és egyéb, gyermekek által jól ismert feliratok között vizsgáltam a LEGO, Barbie, McDonald's és a baba felirat olvasását. McDonald's gyorséttermet sem találunk a falunkban, azonban a közeli városokban van néhány. Ettől függetlenül az A csoportból négyen felismerték, további két gyermek pedig „meki”-nek nevezte, a többiek viszont abszolút nem ismerik, vagy csak a logóját nem ismerték fel az étteremnek. A B csoport ennél jóval sikeresebben ismerte fel a feliratot, csak ketten nem adtak választ, nyolcan pontosan megnevezték, további két gyermek pedig a „Happy Meal” kifejezésre asszociált, ami szorosan összefügg a gyorsétteremmel, ugyanis egy gyermekeknek szóló menüről van szó. A LEGO feliratot az A csoportból mindössze öt gyermeknek, a B csoportból viszont kilencnek, 69,2 százalékuknak sikerült „elolvasni”. A városi gyermekek között volt ezen felül két gyermek, akik egy-egy betűjét a szónak (L, O) felismerték. A baba logó olvasása a két csoport közel azonos teljesítményét mutatta, az A csoportban négyen, míg a B csoportban hárman tudták elolvasni, de többen is felismerték a márkát, és terméket kapcsoltak hozzá, például: „hajmosó”, „mosakodó”, „tusfürdő”, „testápoló” és „szappan”.

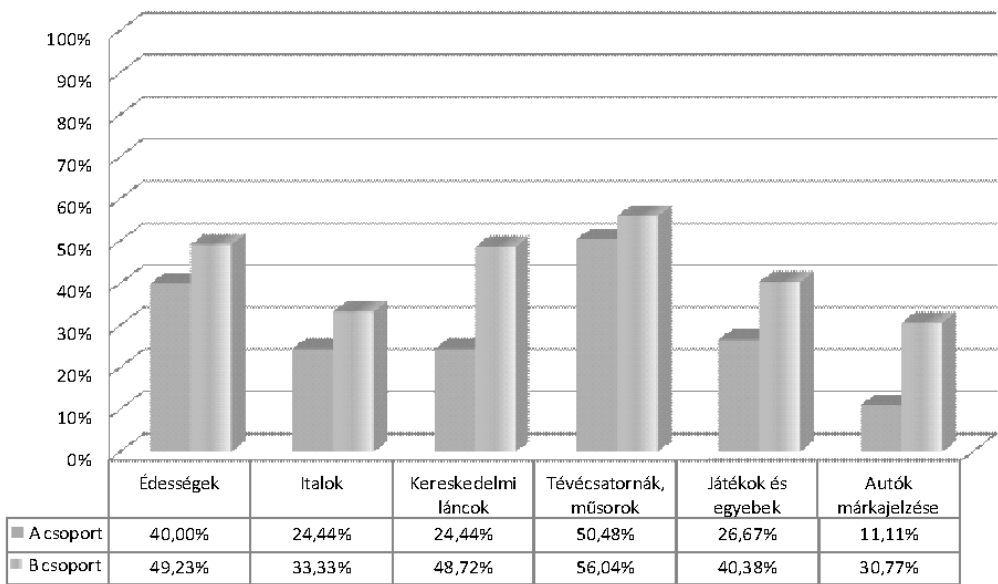


17. ábra: A csoportok teljesítménye a feliratok olvasásában

Az utolsó kategóriába olyan ismertebb autók márkajelzéseit gyűjtöttem össze, mint az OPEL, a BMW és a Ford. Az A csoportban két fiú és két lány tudott hozzászólni az autótípusokhoz, a B csoportban pedig három lány és két fiú. A B csoportban a nyomtatott nagybetűs OPEL végzett az első helyen, ezt követte az írott betűs Ford, majd a BMW következett. Teljesen más képet mutat az A csoport tagjainak teljesítménye, itt a BMW megnevezése volt a legnagyobb számú, egy fiú ismerte fel az OPEL feliratot, és senki nem adott pontos választ a Ford kékére. „Kocsi”, „autó”, „kocsinak kell” válaszokat több gyermektől is kaptam, ez arról tanúskodik, hogy tudták hova kötni a jeleket, felismerték, hogy az autónak része.



18. ábra: A csoportok teljesítménye a feliratok olvasásában



19. ábra: A két csoport átlagos teljesítménye kategóriánként

A két vizsgált csoport eredményeiből jól látszik, hogy a budapesti gyermekek teljesítménye minden kategóriában felülmúlta a vidéki gyermekekét. A legkisebb különbség a két csoport átlagai között a tévécsatornák és műsorok, valamint az édességek logójának olvasásában látható. Ez a hasonló eredmény annak tulajdonítható, hogy ezek a termékek nincsenek környezeti tényezőkhöz kötve, a legtöbbjük előfordul a gyermekek életében, otthonában. A legszembetűnőbb eltérés az autók márkájának és a boltok, kereskedelmi láncok feliratainak felismerésében figyelhető meg. Előbbiben a B csoport csaknem háromszor jobb eredményt ért el, mint az A csoport, utóbbiban pedig átlagosan kétszer jobban teljesített a B csoport. Ennek oka, hogy a falusi gyermekeknek jóval kevesebb lehetőségük van ezekhez az információkhoz hozzáférni. A B csoport sikeresebb teljesítményéhez jelentős mértékben hozzájárult az a négy gyermek, akik a nyomtatott nagybetűs írásokat magas százalékban el tudták olvasni (19. ábra).

## A spontán olvasás jellegzetességei a csoportokban

*A csoport.* Az A csoportban három lány és egy fiú ismer néhány betűt, de ebben a csoportban nem talákoztam olyan gyermekkel, aki szavakat tudott volna elolvasni.

A falusi gyermekek 34 százalékos átlagához képest a legjobban teljesítő óvodás 64 százalékot ért el a logók olvasásában, annak ellenére, hogy a betűket nem ismeri, így csak a mintafelismerésre hagyatkozhatott a feliratok „elolvasásában”.

A leggyengébben teljesítő gyermeknél a logók esetében nyolc alkalommal ahelyett, hogy megpróbálta volna felismerés útján megnevezni a feliratokat, az „írás” választ adta, vagyis tudta, hogy nem képről, hanem írásról van szó. Betűket nem tudott azonosítani, csak néhánynál felismerte, hogy az a nevében is szerepel. Válaszai jelzik, hogy a kép és az írás elkülönül egymástól.

Egy másik vizsgálati személy, egy kislány, a „betű” válasznál tapadt le, ezt kombinálta a jelnek megfelelően: például „kocka meg betűk” (LEGO), „kocka, nagybetű” (Ford). Ez már jelzi, hogy tudatában van annak, hogy a szavak betűkből épülnek fel.

Egy harmadik esetben is perszeverációt figyeltem meg: egy lány a boltok mindegyikére, és még az RTL KLUB logóra is azt mondta, hogy „zacskó”. A TESCO feliratnál kezdődött, amelynél még adekvát az asszociáció, ugyanis a TESCO-s szatyor gyakori a háztartásokban, de ugyanúgy előfordulhat CBA-s vagy SPAR-os táska is. Az RTL KLUB „zacskó” megnevezése a korábbi logókhoz hasonló színekből, a hasonló betűformából adódhatott.

A lányok átlagosan nyolc helyes választ adtak, a fiúk pedig kilencet. Ez a lényegtelen, kismértékű különbség adódhatna abból, hogy a vizsgálati anyagba több, a fiúk érdeklődési körébe tartozó kép került (például autók), azonban az eredmények nem jelzik ezt; az autók jelének felismerésében a lányok hasonlóan teljesítettek, mint a fiúk.

*B csoport.* A fővárosi óvodások közül egy 6;2 éves kislány, Anna 4 kivételével minden feliratot pontosan elolvasott. Minden nyomtatott nagybetűt ismer, beleértve az X-et és a W-t. A nyomtatott kisbetűvel írt Harry Potter és Barbie logók okoztak neki nehézséget. A Harry Potter nyomtatott kis *a* és *e* betűjét – valószínűleg tükrözéssel – *g*-ként azonosította, az *r* betűket szintén egy függőleges tükrözés miatt *l*-nek olvasta, a *t* betűket pedig *i*-nek nézte. Így lett a Harry Potterból *hg11y poiig1*. Ugyanígy a Barbie felirat kiolvasásakor is egy értelmetlen betűsor – számmal tarkítva – alakult ki: *ba1tig*.

Anna mellett még hárman hasonló módon felismerték a legtöbb nyomtatott nagybetűt: Patrik 18 helyes választ adott, Balázs 15-öt, Naomi pedig 19-et. Naomi a TESCO

felirat betűzésekor a *S* és *C* betűk felcserélésének eredményeképpen *tec-só*-t olvasott. A másik ilyen félreolvasást Adélnál tapasztaltam, aki CBA helyett BCA-t mondott. A legtöbbjüknek szintén a kisbetűs alakok olvasása okozott nehézséget. A négy jól olvasó gyermek mellett további négy nagycsoportos felismer néhány betűt; az *O*, *A* és *L* betűk azok, amelyeket leginkább felismernek a gyermekek.

A fiúk és lányok eredményeinek átlagát összehasonlítva épp ellentétes képet kapunk, mint az A csoportban. Ebben a csoportban a lányok teljesítménye átlagosan 14,2 helyes válasz volt, ami jóval felülmúlta a fiúkét (10,4). Százalékosan kifejezve a lányok átlagosan a logók 57 százalékát, a fiúk 42 százalékát olvasták el sikeresen.

## Összefoglalás

Az írásminták elemzésekor szembetűnő különbség mutatkozott meg a két csoport eredményei között. A budapesti nagycsoportosok tagjainak 77 százaléka, míg a vidéki óvodásoknak mindössze 33 százaléka tudott szavakat leírni. Azonban mindkét csoportban a betű- és szóíró gyermekek között jelentős arányban előfordultak a betűk formai eltérései, akár betűszerű elemek, akár tükrözött, elforgatott betűk alakjában. Ezek az eltérések a fejlődés velejárójának tekinthetők. A vizsgált gyermekek spontán írásban kizárólag nyomtatott betűket produkáltak, amelyek formája és kivitelezése lényegesen egyszerűbbek az írott betűkénel. Ennek ellenére az iskola az összetettebb finommozgást igénylő írott betűk tanítását preferálja.

A logók felismerésében is sikeresebben teljesítettek a fővárosi gyermekek. Mindkét csoport tagjai a televízió-csatornák és műsorok feladatainak olvasásában voltak a legsikeresebbek, a legkevésbé pedig az autómárkákat ismerték fel. Az eredmények azt mutatják, hogy egy adott logó felismerését nagyban befolyásolja annak előfordulási gyakorisága, gondoljunk a mesecsatorna felismerésének sikerességére.

Annak ellenére, hogy a lakhely jelentős mértékben befolyásolja az írás, olvasás fejlődését óvodáskorban, valamennyi gyermek elindult az említett kultúrtechnikák elsajátításának útján.

## Irodalom

- BASTIEN-TONIAZZO, M. – JULLIEN, S. (2001): Nature and importance of the logographic phase in learning to read. In: *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal* 14, 119–143.
- FEUER M. (2000): *A gyermekrajzok fejlődéslélektana*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- LIGETI R. (1982): *Az írástanulás pszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- LÓRIK J. (2006): Jól és gyengén olvasó gyermekek olvasása (idő- és hibajellemzők) I. rész. *Gyógypedagógiai Szemle*. 2006. 3. szám, 177–192.
- LÓRIK J. (2007): 5-10 éves gyermekek írásának fejlődéséről: óvodások spontán írása, alsó tagozatosok helyesírás fejlődése. *Fejlesztő Pedagógia*. 18. évfolyam. 2. szám, 44–49.
- MÉREI F. – V. BINET Á. (1993): *Gyermeklélektan*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- SCHAEFER-NEUMANN, G. (1989): Entwicklungsprozesse beim Leselernen. Eine Fallstudie. In Beck, M. (Hrsg.) *Schriftspracherwerb – Lese-Rechtschreibschwäche: vom (manchmal dornigen) Weg zu einer Kulturtechnik*. Tübingen, Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie, 15–38.
- VALTIN, R. – NAEGELE, I. (1994): "Schreiben ist wichtig!". Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben (lernen). Frankfurt, 4.

## Beszédfigyatékos tanulók integrált ellátása a zuglói Móra Ferenc Általános Iskola gyakorlatában

DEÁK GABRIELLA  
gabadeak@gmail.com

---

### Absztrakt

A cikk az integráció egyfajta gyakorlatát mutatja be, mely a zuglói Móra Ferenc Általános Iskolában az évek során alakult ki. Az iskolában alsó tagozaton logopédiai osztályok működnek. Ezekből az osztályokból kikerülő, még beszédfigyatékos, sajátos nevelési igényű tanulók integrálása a felső tagozaton történik. Az iskola pedagógusait és a segítő szakembereket az a szándék vezérelte, hogy ezeknek a gyerekeknek minél zökkenőmentesebb legyen a beilleszkedése a befogadó osztályokba. A cél nem az integráció, hanem az inklúzió, amelynek gyakorlati megvalósulásához elengedhetetlen a team-munka és a szemléletváltás.

**Kulcsszavak:** sajátos nevelési igény, integráció, inklúzió, team-munka

---

## Röviden a spontán írás és olvasás fejlődéséről

Ma már az integráció nem kérdés, hanem gyakorlat. Minden változás bevezetése zökkenőkkel terhes, a közoktatásba bevezetett SNI gyerekek integrálása sem mentes ez alól. Biztos, hogy vannak olyan intézmények, ahol jobban, más intézményekben kevésbé jól működik ez a gyakorlat.

Csányi Yvonne (2001) meghatározása szerint az integrációnak két szintje van. Az integrálás első szintje a fogadás, a többségi intézmény elfogadja aényt, hogy SNI gyerekeket oktatnak-nevelnek, de a meglévő szemléletmódjukon, módszereiken nem változtatnak, az érintett gyermektől várják el a teljes alkalmazkodást. Ez a fajta hozzáállás természetesen nem kedvez sem az SNI gyermekeknek, sem a többségi közösségnek, sőt a pedagógusnak, és nem utolsó sorban a szülőknek sem.

Az integráció második szintjén egy teljesen más szemléletmód jelenik meg, nevezetesen az inklúzió, ami befogadást jelent. Befogadáskor az integrált gyermek a közösség szerves része, neki is, mint bármely más társának, szerepe, kompetenciája van a közösségen belül. Máságát közössége tagjai elfogadják, tisztelik és maximálisan figyelembe veszik, ezért a neki megfelelő fejlesztést biztosítják számára. Vagyis nem beszélhetünk integrációról az inklúzió megvalósulása nélkül. Kérdés, hogy valóban ez-e a gyakorlat már Magyarországon.

Azt hiszem, vannak elől járó intézmények, ahol ténylegesen felkészültek a többségi pedagógusok, és ahol a gyermekek közösségét is felkészítik a SNI gyermekek fogadására. A jól megvalósuló integrációnak vannak objektív és szubjektív feltételei is.

Nagyon fontosak az objektív feltételek: a speciális eszközök, taneszközök, az épület átalakítása annak érdekében, hogy a fejlesztés optimálisan történjen. De ennél sokkal fontosabbak a szubjektív feltételek, azaz azok a személyiségbeli tényezők, amelyek tükrözik azt a szemléletmódot, amely nélkül nem valósulhat meg az inkluzív pedagógia. Ennek legfőbb mozgatórugója az akarat, a szándék a valódi befogadásra. S ha ez megvan, akkor differenciálással, kooperatív oktatással, a megfelelő módszerekkel, speciális fejlesztéssel sikerre vihető az integráció (1. ábra).

| Integráció - inklúzió      |                              |
|----------------------------|------------------------------|
| <u>Objektív feltételek</u> | <u>Szubjektív feltételek</u> |
| Tárgyi feltételek          | Szemléletmód<br>Szándék      |

### 1. ábra

Az itt bemutatásra kerülő integrációs gyakorlat a budapesti zuglói Móra Ferenc Általános Iskolában az évek során alakult ki. Ebben az iskolában a 90-es évek eleje óta működik logopédiai osztály, két évfolyamon is. Ezekbe az osztályokba a súlyos beszédfigyeltékos gyermekek (SNI) a szakértői bizottság véleménye alapján kerültek. A 2000-ben induló logopédiai első osztály már 4 évfolyamon át működött és próbálta felkészíteni a tanulóit az integrációra, amely gyakorlatot azóta is alkalmazza. A logopédiai osztályokból kikerülő tanulók egy része a kontroll vizsgálatok után még mindig SNI tanuló marad, a többi gyermekről „lekerül” a SNI kategória, amely fejlesztésünk sikerét is jelzi, hiszen ők behozták lemaradásaikat, és a két párhuzamosan működő többségi osztályba integrálódnak. Minden 4. évfolyamos logopédiai osztályból néhány tanuló visszairatkozik a körzeti iskolájába is, és ott folytatja integráltan tanulmányait. Egy-egy negyedik logopédiai osztályból kb. 10 tanuló kerül iskolánk 5. évfolyamára, közülük 5-7 SNI tanuló. Őket igyekszünk egyforma arányban elosztani a két ötödikes osztály tanuló között.

## Hogyan történik az ő integrációjuk?

*A kulcsszó a team-munka (2. ábra)*

### 1. lépés: Felkészítés az integrációra, érzékenyítés

A team-munkában az első lépés a leendő felsős osztályfőnökök felkészítése a SNI tanulók befogadására. Már 4. osztályban, általában a második félévben, döntés születik arról, hogy melyik SNI tanuló melyik osztályba kerül. Ezt a döntést az igazgatónő, az osztályfőnök, a logopédus, a napközis tanító és a leendő felsős osztályfőnökök együtt hozzák meg. Közben a felsős osztályfőnökök megismerkednek a „befogadandó” gyermekekkel a tanórai és a logopédiai foglalkozások óralátogatásai során, illetve azokon a beszélgetéseken, amelyeket kifejezetten e célból szervez az iskola. A leendő osztályfőnökök megismerik a beszédfigyeltékos SNI tanulók szakvéleményét, amelyek értelmezésében segít a logopédus és a tanítónő, érzékenyítő gyakorlatokat építenek be.

## TEAM munka

- Iskola igazgató
- EGYMI igazgató
- ZLI igazgatója
- Osztályfőnökök
- Volt osztályfőnök
- Logopédus
- Utazó gyógypedagógus
- Felső tagozaton tanító kollégák
- Iskolapszichológus

### 2. ábra

#### 2. lépés: A fejlesztési irányvonalak kijelölése

Az 5. osztályban az integrált SNI gyermekek heti 3 óra fejlesztést kapnak: egy órát a logopédustól, kettőt az utazó gyógypedagógustól. Ahhoz, hogy ez sikeresen megvalósulhasson, szükséges a kerületi EGYMI, a Zuglói Logopédiai Intézet valamint az iskola igazgatóinak együttműködése, team-munkája. Év elején az igazgatók, a volt osztályfőnökök, a logopédus, a gyógypedagógus és az új osztályfőnök összeülnek és meghatározzák gyermekenként a fejlesztés irányvonalait. A logopédus és a gyógypedagógus megbeszéli, hogy ki és milyen területek fejlesztését fogja végezni természetesen a kompetenciájának megfelelően. Így a logopédus végzi továbbra is a nyelvi fejlesztést: a beszédészlelés, -értés, -produkció, aktuális nyelvhasználat fejlesztését. A gyógypedagógus pedig az egyéb képességek fejlesztésével, valamint a tanulási technikák tanításával járul hozzá a tanulók sikeres iskolai pályafutásához.

Az osztályfőnököknek ugyanúgy, ahogy a logopédusnak és a gyógypedagógusnak, egyéni fejlesztési tervet kell készítenie. Ebben a munkában segíti őket speciális tudásával a logopédus és a gyógypedagógus is. Amíg az osztályfőnöknek, a tanórai keretek között, elsősorban a megfelelő differenciálás és a kooperatív módszer megtalálására kell a hangsúlyt fektetnie, tapasztalatait a gyermeket tanító tanárokkal megosztania, együttgondolkodnia, addig a logopédus és a gyógypedagógus a speciális egyéni fejlesztés megtervezését és a megvalósítását tűzi ki célul a tanévben (3. ábra).

## Egyéni fejlesztési tervek

- Logopédus:  
beszédészlelés és beszédmegértés  
fejlesztése (heti 1 óra)
  - Utazó gyógypedagógus:  
egyéb fejlesztési területek,  
tanulási technikák (heti 2 óra)
  - Osztályfőnök:  
differenciálás,  
kooperatív módszerek
- Speciális fejlesztés
- Segítséget kap a segítő szakemberektől

### 3. ábra

### *3. lépés: Rendszeresen ülésező team*

A résztvevők a tanév során rendszeresen összeülnek (osztályfőnök, gyógypedagógus, logopédus, volt osztályfőnök, igazgató, sőt kiegészül azokkal a tanárokkal is, akik a szaktárgyakat tanítják az adott osztályfokon, és szükség esetén az iskolai pszichológus is csatlakozik a teamhez) és megbeszélik a fejlesztés eredményeit, hiányosságait, az esetleges iskolai kudarcok okait, tanácsot kérnek és kapnak egymástól. Ha aktuálisan merül fel valamilyen megoldandó helyzet, feladat, probléma, akkor bárki kezdeményezheti a rendkívüli team-ülés összehívását a „szokásoson” felül.

### *4. lépés: Folyamatos nyomon követés*

Természetesen nem csak az 5. évfolyam tanárai, segítő szakemberei ülnek össze időről-időre, hanem a magasabb évfolyamokon is folyik tovább ez a fajta team-munka azokkal a kollégákkal, akik tanítják az SNI diákokat, de velük, a jó előkészítésnek és a sikeres közös munkának köszönhetően, már ritkábban szükséges ilyen jellegű megbeszéléseket kezdeményezni.

### *5. lépés: Aktuális kontroll vizsgálatok*

Az aktuális kontroll vizsgálatok kérése a Beszédvizsgáló Országos Szakértői és Rehabilitációs Bizottságtól az iskola feladata, de az osztályfőnökön kívül a logopédus és a gyógypedagógus is ír szakvéleményt az adott tanulóról. Általában, ezek után az újabb kontroll vizsgálatok után, ismét több tanulóról „lekerül” a SNI kategória.

### *6. lépés: Pályaválasztás, felkészítés a középfokú oktatásra*

A nyolcadik osztályban a pályaválasztás és a középfokú oktatás elvárásainak megfelelő középiskolai felkészítés a cél. A team-ülések elsősorban e támogatás lépéseinek kidolgozása és megvalósulása érdekében jönnek létre.

Azok a tanulóink, akik 2000-ben kezdték el az első osztályt és 5. osztályban sikerült őket integrálni (2005), ma már szakközépiskolások, szakiskolások, akik – képességeiknek megfelelően – képesek a középfokú oktatás követelményeinek sikeresen megfelelni.

### *7. lépés: Előadások, segédanyagok az integráció támogatása érdekében*

A Zuglói Logopédiai Intézet igazgatója, az intézet logopédusai, a gyógypedagógusok is többször tartanak az iskola tantestületének előadásokat az integrációról (érzékenyítés, felvilágosítás, ismeretek nyújtása, módszerek bemutatása). Előadásaikban segédanyagokat is ajánlanak a sikeres megvalósulás érdekében, sőt saját maguk is készítettek ilyen „lefűzött” segédanyagot, amelyet bármelyik tanár igénybe vehetett, és szerencsére a többségi kollégák ezt meg is teszik.

### *8. lépés: A konklúzió levonása*

A zuglói Móra Ferenc Általános Iskola pedagógusai már évek óta oktatnak-nevelnek SNI gyermekeket. A tapasztalat azt mutatja, hogy mára már egyre inkább elfogadták és befogadták ezeket a tanulókat. Az iskola pedagógusainak érzékenyítése az inkluzív pedagógiára e sok év eredményei alapján sikeresnek tekinthető. Az aktuálisan felszínre kerülő újabb és újabb feladatok, problémák, konfliktusok megoldásában, ma már tudjuk, sikeresen vagyunk képesek alkalmazni a „team-munkát”, amely, ha tagjait jól aktualizáljuk és jól is működtetjük, akkor integrációs törekvéseink megvalósulásának kulcsa lehet.

# A megkérdozett osztályfőnökök véleménye az SNI gyermekek beilleszkedéséről

A tapasztalatok szerint az 5. osztály elején nagy segítséget kell nyújtani az integrálandó tanulóknak és a befogadó közösségnek is. Ahogyan azonban telnek a hónapok, egyre inkább aktív szereplőivé válnak az SNI tanulók is az osztálynak, így a magasabb, rákövetkező évfolyamokon már képesek teljesen beilleszkedni, illetve a többség is befogadóvá válik velük szemben, így nem kerülnek peremhelyzetbe.

A gyermekekkel való személyes találkozások, beszélgetések is visszaigazolják ezt: azt mondják, jól érzik magukat, szeretnek az iskolájukba, osztályukba járni.

Még egy igen fontos érv a rendszer működtetése és beválása mellett:

A tanév hetedik évfolyamának logopédiai osztálya együtt maradt, mert túl nagy létszámúak voltak a párhuzamos osztályok, és a logopédiai osztályból sem ment el senki 5. osztályban a kerület más iskoláiba. Ez az osztály az iskola tanulmányi átlagában hátul kullog, magatartásukkal is sokkal több probléma volt, mint a többi osztályéval. Ennek az osztálynak 50%-a SNI tanuló, akiknek tanulmányi átlaga jóval alul maradt az integráltan tanuló SNI gyerekekéhez képest.

## Összefoglaló gondolat

A nyugati társadalmak sokkal inkább individuális beállítottságúak, mint a keletiek, amelyek működésében a közösségnek kiemelt szerep jut. Ha mi is „közösségben” tudnánk gondolkodni, akkor megélhetnénk az integráció-inklúzió erejét, azt az erőt, ami a közösség, az osztály tagjainak különbözőségeiből, másságából, gazdagságából fakad, amely képes megmutatni színeinek sokféleségét, sokrétűségét és árnyaltságát is.

A kínaiak azt mondják: Mikor a fivérek összedolgoznak, a hegyek arannyá változnak.

És ki ne kívánna egy ilyen hegyet gyermekeinek, tanítványainak...

## Felhasznált irodalom

- ANDRÁSSY, I. (2007): A sajátos nevelési igényről – nemzetközi összehasonlítás. *Fejlesztőpedagógia*, 2007/2.
- CSÁNYI, Y. (2001): Az együttnevelés fontosabb tényezői, feltételei. In.: Csányi Yvonne (szerk.): *Látássérült gyermekek oktatása-nevelése*. ELTE BGGYTF, Budapest.
- GYÖRKÉNÉ MÖLCS, M. (2009): Útban az inklúzió felé. *Fejlesztőpedagógia*, 2009/3.
- DR. JESZENSZKYNÉ GALLAI, G. (2006): Sajátos nevelési igényű tanulók egy általános iskolában. In.: M. Tamás Mária (szerk.): *Integráció és inklúzió. Fejlesztő módszerek a közoktatásban*. Trefort Kiadó. Budapest.
- LUKÁCSNÉ KRAJCSICS, M. (2009): Sajátos nevelési igényű tanulók befogadásának színvonala a Lenti kistérségben. *Fejlesztőpedagógia*, 2009/6.
- MAJOROS, A. E. (2009): Semmirekellők, naplopók... avagy az iskolai integráció egy dél-magyarországi kistérségben. *Gyógyepedagógiai Szemle*, 2009/4.
- NUSZPLNÉ VÁGVÖLGYI, Á. (2010): Fogadni vagy befogadni? *Fejlesztőpedagógia*, 2010/1.
- OROSZ, A. (2007): Együttnevelés mint a kommunikációs akadályok leküzdéséhez vezető út? *Fejlesztőpedagógia*, 2007/3–4.

SMYTHE, IAN (SZERK.):

## **Diszlexia útmutató felnőtteknek az élethosszig tartó tanulás jegyében**

EMBED PROGRAM, 2010

### **Ismertető a Diszlexia útmutató felnőtteknek című e-könyvről**

Az Európai Unió figyelme az utóbbi tíz évben a tanulási zavarok közül leginkább a diszlexia felé fordult. Ennek egyik oka, hogy a diszlexia legalább 22.750.000 európai polgárt érint. Ennek a tanulási zavarnak ma már kimutatható gazdasági hatásai vannak. Például a fel nem ismert diszlexia az angol gazdaságnak évente körülbelül 1 milliárd fontjába kerül (a Dyslexia Institut UK adata; idézi: Neurodys).

Az EMBED az Európai Unió egész életen át tartó tanulás programja (EU Lifelong Learning Programme) által támogatott kétéves projekt. Az „embed” – bár jelen kontextusban betűszóként használatos – beszédes név, magyar jelentése ‘valamibe beágyaz, bevés’. Jól szimbolizálja a projekt célját: a diszlexiával foglalkozó korábbi és jelenleg futó uniós támogatást élvező projektek (a Neurodys, az Include, a Dyslexia Veto, a Dessdys, a Dys2, a Caldys2 és az iSheds) eredményeinek széleskörű megismertetését és a mindennapok gyakorlatába való átültetését. A magyarországi projektgazda az MTA Pszichológiai Intézete. Az itt ismertetésre kerülő mű az Include projekt részeként létrejött angol e-könyv EMBED Projekt során aktualizált és hazai viszonyokra átültetett változata, magyar nyelven. A könyv szerzőgárdája is nemzetközi: Gyarmathy Éva, Gyórfi Anna – Magyarország; Bogdanowicz, Marta; Lockiewicz, Marta; Bogdanowicz, Katarzyna – Lengyelország; Quinn, Bernard; Smythe, Ian – Anglia.

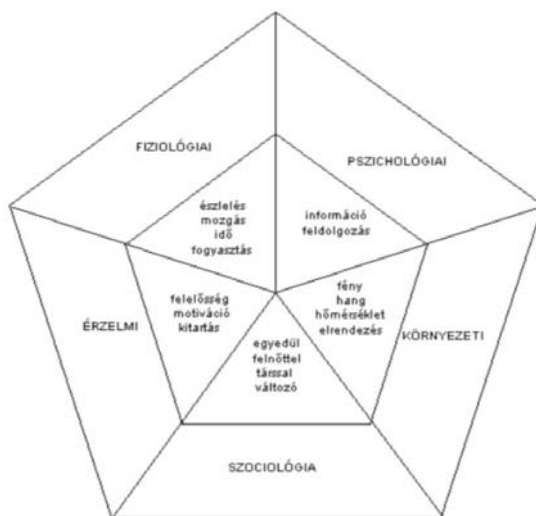
Hazánkban a lakosság 3-5%-a küzd a legsúlyosabb olvasászavarral, ezt nevezzük diszlexiának. Ennél azonban feltehetően jóval többen vannak, akik az olvasászavar közepesen súlyos vagy enyhébb változatával élnek, ez utóbbit hívjuk olvasási nehézségnek, melynek nemcsak az a jellemzője, hogy tanulási hátrányokat szenved az ilyen gyermek az iskolában, hanem az is, hogy a mindennapi élet tevékenységeiben is akadályozza olvasási nehézsége. Oktatási törvényünk a különböző súlyossági fokoknak megfelelően logopédiai-gyógypedagógiai kezelést és fejlesztőpedagógiai segítséget tesz lehetővé az olvasási problémával küzdő gyermekek számára. A külön kezelés azonban csak akkor lehet eredményes, hogyha azzal egyidejűleg az osztályban is megtaláljuk azokat a pedagógiai-metodikai eszközöket, melyek segítségével kompenzálhatók diszlexiás gyermekeink hátrányai, előtérbe kerülhetnek erősségeik, hogy sikereket

érhessenek el a tanulásban, ismeretszerzésben. S bár az utóbbi években főként az alsó tagozaton egyre gyakrabban alkalmazzák például a differenciálást, kooperatív technikákat, az interaktív tanulást vagy a projektmódszert, a felső tagozat végére és a középiskolában szinte elkopnak azok a lehetőségek, melyek hatékonyan segíthetik a diszlexiás gyerekeket, ifjakat. Manapság a folytonos továbbképzés nemcsak a sikeres munkába állás feltétele, hanem a munkahely megtartásáé is. Így a diszlexiás felnőttek egyre inkább érzik hátrányaikat az iskolás éveken túl, a munka világában is. Sokuknak gyermekkorában nem is diagnosztizálták diszlexiáját, s csak felnőtt fejjel szembesülnek akadályozottságukkal.

A középiskolás és felnőtt diszlexiások számára jelent igazi hiánypótlást a *Diszlexia útmutató felnőtteknek* című e-könyv, mely jól érthető nyelven, példákkal, hasonlatokkal alátámasztva írja le a diszlexiával kapcsolatos legfontosabb tudományos eredményeket. Empátiával átitatva mutatja be a feltételezhető okokat, tüneteket, segítve ezzel önmaguk jobb megismerését, hátrányaik és erőnyeik tudatos feldolgozását és a megküzdési stratégiák megtalálását, kiegészítve ezt állampolgári jogaik ismertetésével. Emellett a könyvet haszonnal forgathatja minden felső tagozaton, középiskolában vagy felnőtt-oktatásban dolgozó tanár kolléga is. A benne ismertetett, a pedagógiai gyakorlatban jól használható technikák, melyek a diszlexiás fiatalok boldogulását szolgálják, minden tanítványunk hasznára lehetnek. A könyvet olvasva a pedagógus jobban megértheti olvasási nehézségekkel bajlódó tanítványa tanulási akadályait, lelki állapotát, valós szükségleteit, és könnyebben megtalálhatja segítségének lehetséges módjait. A könyv szerkesztőjének szavait idézve: „Sok diszlexiásnak a csomagoláson feltüntetett szöveget elolvasni ugyanolyan jelentőséggel bír mindennapi élete során, mint a lépcsők a kerekesszékekkel közlekedőknek.” (Smythe szerk. 2010, 5)

A funkcióját tekintve „diszlexiás-kézikönyvként” olvasható munka hét fejezetből áll. Minden fejezet elején összefoglaló ábra mutatja meg a fejezet főbb témaköreit, kulcsszavait. Az első fejezetben a fogyatékosyságról általában, a diszlexia természetéről, keletkezésének okairól, különböző szempontú meghatározásairól, majd az ezek következményeként létrejövő „címkezés” és segítségre jogosultság viszonyáról, végül a felnőttkori diszlexia felismerésének (diagnosztizálásának) nehézségeiről olvashatunk. Sajnálatos, hogy a törvényeket ismertető részt nem adaptálták a magyar viszonyokra, csak az Angliában hatályos esélyegyenlőségi törvény rövid ismertetője olvasható, pedig a magyar jogszabály példaértékűnek számít európai viszonylatban is. Nagy erőnye a könyvnek, hogy mindezen témákról nem szájbarágósan, didaktikusan, hanem a legfontosabb kutatási eredményeket pontos tárgyszerűséggel, ugyanakkor egyszerűen ismertetve ír. A diszlexia témakörének sokszínűségét is érzékeltetve mindig több nézetet tár elénk, anélkül, hogy ítélezne. Egyszerűen bemutatja jelen tudásunk valóságát az eddig elért eredményekkel és hiányokkal együtt. Különösen figyelemre méltó a felnőttkori diszlexia diagnosztizálásának leírása. A szerző – az egyes fejezetek szerzőit az *Utószó*ból ismerhetjük meg – igen tapintatosan, sok szempontot figyelembe véve mutatja be általában a felnőttkori vizsgálatok nehézségeit, majd a különböző irányultságú diagnosztikus eljárások előnyeit és hátrányait, praktikus szempontok szerint elemezve azokat. Mindvégig hangsúlyozza, hogy a diszlexiával élő embernek sok esetben lelki terhet jelentő diagnózis kimondására gyakran főképp a segítségre, támogatásra való jogosultság megszerzése miatt van szüksége. Kiemeli azokat az eljárásokat, melyek nemcsak a kategorizálásra, hanem a segítség lehetséges módjainak meghatározására is alkalmasak.

A második fejezet a tanulásról, a különböző tanulási stílusokról, módszerekről, a tanulás közben adódó nehézségek leküzdésének lehetőségeiről szól. Rögtön leszögezi a szerző, hogy a munkaerőpiac diktálta változásoknak megfelelően „a munkaadók előnyben részesítik a továbbképzéseken fejlődő, az újabb és újabb kihívásoknak megfelelni képes szakembereket.” Ugyanakkor „...a diszlexiások legalább olyan hatékonyan tudnak tanulni, mint bárki más, csak a megfelelő tanulási módokat és módszereket kell elsajátítaniuk.” (Smythe szerk. 2010, 9) Azt is világossá teszi, hogy a hagyományosnak mondott tanulási módszerek éppen a diszlexiások gyengeséire építenek, így érthetően sokszor kudarchoz vezetnek. A fejezet minden egyes gondolatkörének főbb összefüggéseit egy-egy ábra szemlélteti, építve ezzel a diszlexiások bizonyítottan jobb globális, mint analízáló felfogóképességére. Csak ezt követően magyarázza el lényegre törően az ábra egyes összetevőinek jelentőségét, jellemzőit. Különösen érdekesnek találtam a tanulási stílusok ismertetésére szerkesztett ábrát (1. ábra), mely öt különböző szempont szerint dolgozza fel a diszlexiások gyengeségeit és erősségeit a tanulási folyamatban. Az utána következő magyarázat praktikus tanácsokkal látja el az olvasót a tanulásszervezést, tanulási környezet kialakítását és a tanulási folyamatot illetően. Hangsúlyozva azt a kognitív pedagógiából már jól ismert gondolatot, hogy „a tanulás nem ismeretek egymásra halmozása, hanem információk szerkezetbe építése, tudássá alakítása.” (Smythe szerk. 2010, 17) A fejezet további része ugyancsak a tudományos eredményekre épülő gyakorlati megoldásokat kínál az olvasási, helyesírási, és számolási gyengeségek ellensúlyozására.



1. ábra: Gyarmati Éva: A tanulási stílus jellemzőinek öt csoportja (Smythe szerk. 2010. 10)

A harmadik fejezet belépő a negyedik és az ötödik fejezet megértéséhez, feldolgozásához. A diszlexiás felnőttek úgynevezett életkészségeiről, a gyengeségekről, erősségekről, valamint a konstruktív gondolkodásról mint a stresszkezelés és a megküzdés egyik hatékony technikájáról szól. A gyengeségeket is pontosan részletezve a hangsúly mégis az erősségeken van, hiszen egy sor olyan, diszlexiásoknál gyakorta megtalálható készséget sorol fel, melyek sikeresen használhatók a mindennapi élet

különböző területein. A mondanivalót a szerző diszlexiás felnőttek körében végzett felmérésekkel támasztja alá, teszi tudományos igényűvé.

Az előzőek szerves folytatásaként a negyedik fejezet a minél teljesebb önmegismerést követően a munkakeresés és munkavállalás sikeréhez nyújt segítséget, majd a hatodik a munkafolyamatok tervezésével, végrehajtásával, vagyis a munkahely, pozíció megtartásával foglalkozik. Mindkét fejezet sorra veszi a korábban már megismert tanulási és életkézségeket, és ezek alkalmazásának lehetőségeit mutatja meg először az álláskeresés-jelentkezés-interjú-állásszerzés, majd a felkészülés-időbeosztás-végrehajtás-ellenőrzés, valamint a munkahelyi kommunikáció és együttműködés folyamatában. A szerző kitér a diszlexiások egyenlő bánásmódot biztosító jogaira és a hatályos európai törvényekre is. Ismerteti a munkavégzéshez segítséget nyújtó technológiai lehetőségeket is: segédsoftvereket és hordozható készülékeket.

A hatodik fejezet arra vállalkozik, hogy az EMBED Program által kifejlesztett, a honlapon hozzáférhető és szabadon elvégezhető szűrőteszt eredményeit segítsen értelmezni a diszlexiás felnőtt számára. Az értelmezés nem szakmai magyarázó jellegű, hanem arra irányul, hogy segítsen az egyén erősségeinek és gyengeségeinek feltérképezésében az írás-olvasási, a kognitív, a tanulási, a kontextus függő (szakmához kapcsolódó) és az infokommunikációs készségek terén. Ennek nyomán a könyv előző fejezeteit figyelembe véve a diszlexiás képes legyen a számára legmegfelelőbb segítség megtalálása, akár az egyéni vagy csoportos önsegítés, akár az intézményes segítés útján. A szerző hangsúlyozza, hogy az interneten át történő felmérés csak szűrés jellegű, ezért a teljes vizsgálatot szakember jogosult csak elvégezni, mégis a teszt a diszlexiával való tudatos szembenézés és a megküzdési stratégiák felépítésének kezdete lehet. A szűrőteszthez csatlakozó kérdőív a diszlexiás felnőtt mindennapi életében jelentkező nehézségeire kérdez rá. Értékelése nem pszichologizáló, hanem visszautal a könyv második és harmadik fejezetére, melyben a tanulási életkézségek jellemzőinek leírása található.

Mivel a diszlexiás személyek számára a legnagyobb kihívást az írásbeli információk feldolgozása és létrehozása jelenti, igen nagy hasznát veszik a különböző technikai újításoknak. Ezek megismeréséhez és használatához nyújt segítséget a hetedik fejezet. Ezek között is első helyen állnak az olvasást segítő technológiák, majd az írást-helyesírást megkönnyítő rendszerek. Külön kiemelném az elektronikus gondolattérképet, melyet még a magam számára is igen hasznosnak ítéltam. Ide tartoznak még az elektronikus tartalmak megjelenítését segítő eszközök és az elmaradhatatlan multimédiás játékok, melyek ebben az esetben nemcsak a homo ludens kielégülését, hanem például az anyanyelv- vagy az idegennyelv-tanulást is hatékonyan segítik.

A projekt céljaival összhangban a könyv mindenki számára elérhető, de kizárólag a világhálón át. Az e-könyv formátuma és szövegezése is diszlexia-barát. A tartalomjegyzék praktikusán mindig a képernyő bal oldalán található (tetszés szerint kicsinyíthető vagy nagyítható). Az egyes fejezetek fő- vagy alcímeire kattintva azok tartalma a jobb oldalon jelenik meg, két ikon segítségével a szöveg az általunk kívánt méretre változtatható. A tartalomjegyzékhez kapcsolódó, könnyen lapozható forma is segíti az eligazodást. A diszlexiások számára kedvező még, hogy az olvasnivaló betűtípusa 3 féle, a háttér és a betűk színe 6 féle változatra cserélhető (a jobb felső sarokban található ikonokra kattintva), a legjobb olvasási körülmények kialakítása érdekében. Az oldalak szerkesztése szellős, jól áttekinthető. A hangos változat, mely igen nagy segítség az átlagosnál akár 4-8-szor lassabban olvasó olvasászavarral küzdők számára, sajnos jelenleg még nem hozzáférhető, de a szerkesztő ígérete szerint hamarosan használható

lesz. Ennek lényege, hogy a kívánt oldalra kattintva hangoskönyvként is megjeleníthető annak teljes tartalma.

Összegzőképpen elmondható, hogy a kiadvány pontosan szolgálja azt a célt, melynek jegyében létrehozták. Magyarországon hasonló mű még nem látott napvilágot. S mivel manapság egyre több felnőtt jelentkezik a logopédiai és neurológiai ambulanciákon eddig fel nem ismert diszlexia gyanújával, igen időszerű, hogy a fejlődéses diszlexia gyermekkori formái mellett erőinket a felnőttek kezelésére is összpontosítsunk. Jó, hogy immár van olyan „könyvünk”, melyet az érdeklődők kezébe adhatunk, mely tudományos igényteliséggel készült, ugyanakkor az ismeretterjesztés legnemesebb hagyományait folytatva tájékoztatja a diszlexiás fiatalokat és felnőtteket nehézségeik mibenlétéről, és megküzdési stratégiákat kínálva képes a diszlexiával élő személyek életminőségének jelentős javítására.

Sósné Pintye Mária

## Hivatkozás

Smythe, Ian (szerk.) (2010): Diszlexia útmutató felnőtteknek. EMBED Projekt 56. p  
<http://www.embeddyslexia.eu/ebook/reader?id=e0c1e27ffd9d2023ae7a18d64a0db746>  
Utolsó letöltés: 2011. január 10.  
Kapcsolódó honlapok: <http://www.embeddyslexia.eu/adult-hu>,  
<http://www.neurodys.com/>, <http://www.include.org.uk/includehome.aspx>

---

 [Vissza a tartalomhoz](#)

FEHÉRNÉ KOVÁCS ZSUZSA –

SÓSNÉ PINTYE MÁRIA:

## Játsszunk beszédet!

SANOMA, BUDAPEST, 2010,

124 OLD. + 82 FÉNYKÉP. ISBN 978-615-5008-60-3

Amikor artikulációs (kiejtési) zavarról beszélünk – amit gyakran és helytelenül beszédhibaként is emlegetnek –, különbséget kell tennünk a normától eltérő produkcióhoz vezető tényezők között. Ahhoz, hogy egy gyermek vagy felnőtt beszédében a hangok helyesen jelenjenek meg, a következő – legfontosabb elemek – megfelelő működése szükséges: auditív feldolgozás, a nyelvi és nem nyelvi jelenségek hallási megkülönböztetése, fonetikai differenciálás, fonológiai feldolgozás (úgynevezett bemeneti oldal); fonológiai, szemantikai



reprezentáció és motoros program (tárolási szint); motoros programozás, tervezés és kivitelezés (kimeneti oldal).

Éppen ezért a nemzetközi szakirodalomban vannak, akik úgy tartják, hogy a *kiejtési zavar* elnevezés a problémák lényegéről alig mond valamit. A diagnózis és a terápia eredményessége szempontjából lényegesebb, hogy elkülönítsük egymástól a nyelvi, *fonológiai* és a beszédbeli, *fonetikai* zavarokat. Az előbbibe a fonológiai feldolgozás és reprezentáció hiányosságai, az utóbbiba az auditív feldolgozás és megkülönböztetés, valamint a motoros működésekkel kapcsolatos eltérések tartoznak.

Anélkül, hogy részleteznénk a fonológiai és fonetikai zavarok mibenlétét, formáit, megkülönböztetési módszereit, megállapíthatjuk, hogy a szerzőpáros könyve elsősorban a fonetikai zavarok mozgással-mozgatással összefüggő okainak megelőzésére és a gyakorlatok logopédiai terápiába bevonásával azok kiküszöbölésére szolgál.

A *Játsszunk beszéddel!* elsősorban óvodáskorú gyermekek szüleinek készült azzal a céllal, hogy az artikulációs mozgások, az ajkak és a nyelv mozgatásának lehetőségeivel megismertetve, közös gyakorlásra biztassa őket. A helyes artikuláció egyik előfeltételét, a differenciált és szándékosan megvalósítandó mozgásokat, mozgássorozatokot állítja középpontjába. Ez tehát a munka közvetlen gyakorlati felhasználásra szánt része, amely a terjedelemnek mintegy negyötödét teszi ki. A fennmaradó oldalak szintén a szülőknek íródtak: a mozgás, a beszéd és a nyelv fejlődését mutatják be, illetve a gyermeki kiejtési hibákat elemzik.

Annak ellenére, hogy a kimondott cél a szülők nyelv- és beszédfejlődést elősegítő tevékenységének ösztönzése, a mindennapi logopédiai munka igen hasznos kézikönyve is. Ki ne ismerné olvasóink közül a Kovács Emőke szerkesztette *Logopédia jegyzet* ábráit? Hasznos segítséget nyújtanak ma is a beszédhangok képzésének előkészítő szakaszához. A jegyzetben húsz szép ábra inspirálja a logopédusokat. Ehhez képest Fehérné és Sósnyé könyvében négyszer annyi szerepel: 82 színes kép. Nem hallgathatjuk el, hogy a jól sikerült képek a mozgásfolyamat legjellemzőbb pillanatát rögzítik oly módon, hogy bemutatva a gyermekek is kedvet kapnak utánzására.

Számos „Szájáló” és „Nyelvelő” (ajak- és nyelvmozgást fejlesztő) gyakorlatot ismerhetünk meg, gyermekeknek kedves elnevezésekkel (Titoktartó béka, Támadó nyuszi, Lebeszélő, Hajlebbentő), képenként részletes útmutatással: a cím után a mozgás szakszerű leírásával, a *Mire van szükségünk?* kérdés a felhasználandó eszközökre utal, a *Mit mondjunk?* az instrukciót tartalmazza, a *Mozgások sorrendje* elemzi a mozgásfolyamatot, végül a *Játékvariációk* és a *Kapcsolódás más gyakorlatokhoz* pontok alatt az összefüggésekre kapunk utalást. Mielőtt azonban a képeket használni kezdenénk, érdemes, sőt szükséges elolvasni a kártyákról szóló részt is.

Nem hagyhatjuk szó nélkül a könyv befejező három fejezetét sem, mert – bár nem szakembereknek íródtak – minden logopédusnak hasznosak lehetnek a bennük lévő gondolatok (pl. a mozgásfejlődést ösztönző teendők felsorolása, a nyelv- és beszédfejlődés főbb állomásait tartalmazó táblázat) és az a szemlélet, amelyet áthat a szerzők gyermek- és családszeretete.

Van tehát egy (kapcsos, oldalanként egyenként kivehető) új könyvünk, szülőknek, logopédusoknak egyaránt hasznos kiadványunk, amely újdonság a magyar logopédiai prevencióban, egyben segíti munkánkat, és hozzájárul a szülő-gyermek, illetve a logopédus-tanítvány kapcsolat elmélyítéséhez, szakszerűsége pedig garancia arra, hogy a mozgásos természetű fonetikai zavarok megelőzéséhez és korrekciójához bátran javasoljuk elhelyezését és használatát minden logopédiai rendelésben.

Lőrík József

# A GYÓGYPEDAGÓGIA TÖRTÉNETE

*Fővárosi Beszédjavító Intézet és EGYMI*

## Négy hét a beszédért, avagy az első vidéki hibás beszédet javító tanfolyam

### Mozaikok a magyar logopédia és a Fővárosi Beszédjavító Intézet régmúltjából (1)

GÁLL EDINA

[galledina@gmail.com](mailto:galledina@gmail.com)

---

#### Absztrakt

Mozaikjainkkal – tervezett sorozatunkkal – célunk, hogy a magyar beszédgyógyítás történetéből a fontos és nagy pillanatokot megosszuk az érdeklődőkkel. Példaként állítjuk az elődöket a jelen gyógypedagógusai elé, és bár morzsákból építkezünk, mégis szeretnénk, ha érezhető lenne az az elszántság, amellyel intézetünk egykori igazgatói, logopédusai, gyógypedagógusai „küzdöttek” a beszédhibásokért, a beszédjavítás lehetőségeinek megteremtéséért és a megvalósulásáért.

Bevezésként az 1927-es év első, vidéki beszédtanfolyamának megszervezését és annak nyomon követését vetettük papírra. 1925-ben, Sulyomi Schulmann Adolf kinevezésével, az addig gyógytanfolyami szinten működő magyar logopédiai munka intézményesült formában folytatódott tovább. Ekkor még kizárólag Budapestre korlátozódott ez a logopédiai tevékenység. Sulyomi azonban már a Hibásbeszédűek Állami Intézetének megalapítását követő második évben vidéki tanfolyamot szervezett, azzal a nem titkolt céllal, hogy a beszédhibások állandó ellátását vidéken is megszervezzék. Első nyíregyházi tanfolyamát nagy figyelem övezte mind a sajtó, mind a döntéshozók részéről. Ennek a kivételes, a beszédhibásokat középpontba állító – szinte napról napra a Nyírvidék újság hasábjain végigkövetett – ellátási formának a sajátosságait mutatjuk be, kiemelt figyelmet szentelve a kor különleges viszonyaira, illetve az évtizedeken átívelő, a mai logopédiai ellátórendszer és szakemberei számára is üzenettel bíró szellemiségre, amely intézetünk volt igazgatójához kötődik.

---

**Kulcsszavak:** Sulyomi Schulmann Adolf, vidéki hibás beszédet javító tanfolyam, beszédgyógyítás

---

A 21. század gyógypedagógusa, logopédusa, ha visszanéz a múltba, láthatja, hogy szakmánk művelésének kezdetén a megoldandó feladatok, problémák hasonlóan összetettek voltak, mint amilyenekkel napjainkban mi is találkozunk. A megoldások frissessége, újszerűsége, szemlélete, szellemisége, a kezdetek lendületes tenni akarása, a kitartása nekünk is erőt adhat, segíthet jelen céljaink tudatosabb megfogalmazásában, megvalósításában. Az elődök útját ismerve és azt magunkénak tudva, mi is tovább juthatunk.

Sulyomi Schulmann Adolf 1925-ben került a korábbi nagy elődök után a Hibásbeszédűek Állami Intézetének élére, amelyett aztán egészen 1942-ig irányított. Mindezek mellett tanított még a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán, valamint alapító tagja

volt a Gyógypedagógusok Társaságának és a Magyar Írástudományi Társaságnak is. A Gyógypedagógia Kór- és Gyógytani Laboratóriumban éveken át együtt dolgozott dr. Szondi Lipóttal, így fűzve szorosra az általa vezetett intézet és a laboratórium kapcsolatát. Sulyomi Schulmann egész munkásságát az útkeresés, a megújulás, az új területek felé nyitás jellemezte. Miután kinevezésével intézeti szintre emelte a Budapesten folyó beszédgyógyító munkát, nagy erővel kereste a lehetőségét annak, hogyan lehetne országszerte, a fővároson kívül is, megoldani” a beszédhibások és a beszéd gyógypedagógiai védelmét”.<sup>1</sup>

A Magyar Gyógypedagógiai Társaság II. Országos Értekezletén, 1926. június 6-án tartott előadásában a következőkkel szólítja meg a korszak gyógypedagógusait:

*„Szellemi életünk legmagasabb kifejezési eszköze a hangbeszéd. Természetes tehát, hogy az ember, aki nagy gondot fordít testének és szellemének ápolására, hangjának és beszédének a célszerű védelmével és fejlesztésével is kell, hogy törődjék. A tapasztalat, sajnos, azt mutatja, hogy a legtöbb ember alig gondol erre, a szülők nagy része nem tudja miként védje és ápolja gyermeke fejlődő beszédét. Az iskola sem értékeli még kellőképpen a hang és beszéd szükséges védelmét. Általában pedig nem vétetnek megfelelően figyelembe, avagy félreértetnek ama testi és lelki jelenségek, amelyek valamely súlyosabb beszédzavar, például a dadogás folyamánként fellépnek és károsan befolyásolják a gyermeket egyéniségének és szellemének fejlődésében.*

*Gyógypedagógiai védelem alatt én nemcsak a gyógypedagógiai szaktanár eljárását értem, de értem ezalatt az összes gyógyítvanevelő hatásokat is, amelyeket a szülő és egyéb környezet a gyermekkel szemben kifejt...*”

Korszerű gondolatait a következőkkel zárja, mintegy egy évvel későbbi nyíregyházi tanfolyamának megelőlegezésekként:

*„... A vidéki nagyobb városokban egy-egy állandó tanfolyamot tartó intézmény szerveztessék a beszédhibák kezelésére. Hiszem, hogy ebből az értekezletből kifolyólag is sikerülni fog az illetékes körök, a társadalom és a szülők nagyobb érdeklődését a kérdés iránt felkelteni és ez a nagyobb érdeklődés szüli majd a több cselekvést a beszédhibások ügye javára.”*<sup>2</sup>

Sulyomi Schulmann a konferencia után alig egy évvel az akkori kultuszminisztérium támogatásával megszervezte Nyíregyházán az első vidéki hibás beszédet javító tanfolyamot.

Mindezt azért, mert a Budapestet ellátó intézet igazgatójaként felismerte, hogy a vidéki beszédhibások legnagyobb része ellátatlan, egyáltalán nem kap kezelést, így célja nem más lett, mint az állandó tanfolyamok megszervezése a vidéki gócpontokon.

Azt, hogy ezekre a vidéki tanfolyamokra milyen égető szükség van, mi sem bizonyítja jobban, mint az akkori sajtó kitüntetett figyelme. Már a nyilvános meghirdetése előtt felkeresik az újságírók a tanfolyam vezetésével megbízott Sulyomit, és a Nyírség hivatalos napilapjában, a *Nyírvidek Újság*ban, hosszú, baráti hangvételű beszélgetést közölnek vele mint a leendő helyi tanfolyamuk vezetőjével. Az egész cikk hangulatából

1 Shulmann Adolf: A beszédhibások és a beszéd gyógypedagógiai védelme. A Magyar Gyógypedagógiai Társaság II. Országos Értekezletén (1926. június 6-án) tartott előadás (*Magyar Gyógypedagógia* 1926. 7–10. számából)

2 Shulmann Adolf: A beszédhibások és a beszéd gyógypedagógiai védelme. A Magyar Gyógypedagógiai Társaság II. Országos Értekezletén (1926. június 6-án) tartott előadás (*Magyar Gyógypedagógia* 1926. 7–10. számából)

árad az a büszke öröm, és hála, amely annak a szakembernek szól, aki kicsiny lakóhelyük beszédhibáit szárnyai alá veszi majd.

A tapasztalt tanfolyamvezető a nyilvánosságot felhasználva szinte üzen az újság segítségével mindazoknak, akik a beszédhibákkal és beszédhibásokkal kapcsolatba kerülnek. Megindokolja a beszédgyógyítás szükségességét és érvel leendő tanfolyamának azon alapelve mellett, amely szerint a beszédet és a beszélő embert nem lehet egymástól szétválasztani, hiszen a mindennapok embere a mindennapok világában a helyes beszéde által lesz képes önmagát kiteljesíteni.

Részlet a cikkből:

*„Nyíregyháza tanácsa méltányolta a gyógyp. Szakfelügyelőség átiratát, melyben kérte a várost, hogy ott egy tanfolyam szerveztessék és a tanács áldoztakészsége lehetővé tette, hogy egy beszédhibát javító tanfolyam ott meg is nyíljon. Erre nagy szükség is van, mert a statisztika szerint, melyet Kardos István tanácsos, ki meleg szívvél karolta fel az egész tanfolyamot, és dr. Kovács László orvos gyűjtött össze Nyíregyházán, 134 rossz beszédű gyermek volt található. Ez a szám azonban nem teljes, mert a gyengébb hibákban (selypítés, stb.) szenvedőket be sem jelentették, csak a középsúlyos és súlyos eseteket, azon régi laikus felfogásból kiindulva, hogy ezek úgyis meggyógyulnak maguktól is. Pedig sobase szűnnek meg ily módon és az egész életen át elkísérik az illetőt és sokszor az életben való megállását, boldogulását nehezítik meg.*

*Nem is beszélék arról, hogy az ilyen beszédhibában szenvedő gyermekek félénkek, magukba zárkóztak lesznek, sokszor az idegrendszerüket is megviseli, és bizony nem egyszer az élet tragédiájának oka a hibás beszédben keresendő.” 1927. július 23.<sup>3</sup>*

A Nyíregyházán és vonzáskörzetében meghirdetett tanfolyamot több ízben felhívásban tették közé, szintén a Nyírvidék hasábjain, még alig egy héttel megnyitása előtt is.

*„Szülők figyelmébe!*

*Felkéretnek mindazok a szülők, kiknek hibás beszédű (dadogó, hadaró, pöszebeszédű, raccsoló, szuszogó, selypítő, stb.) gyermekük van és ezeket még nem írtatták be a hibás beszédet javító tanfolyamra, saját érdekükben minél előbb jelentkezzenek a kulturtanácsosi hivatalban (Városháza, 26. sz. szoba). A beszédhibák maguktól nem gyógyulnak, sőt még a korral együtt csak fokozódnak, azért ragadják meg az alkalmat, hogy gyermekeiket az életben való boldogulásukat sokszor megnehezítő kellemetlenségtől megszabadítsák. A tanfolyam augusztus 2-án veszi kezdetét és a kulturtanácsosi hivatal által kiállított bizonyítvány alapján teljesen díjmentes. Felnőttek részére elegendő számú jelentkező esetén külön tanfolyam lesz szervezve.” 1927. július 29. Nyírvidék<sup>4</sup>*

Különös figyelmet érdemel az a hozzáállás, mely szerint a gyermekeknek indított beszédjavítás mellett a felnőttek jelentkezésére is számítanak, bár Sulyomi maga is nyilatkozott már korábban arról, hogy: „Felnőttek részére külön csoportot szervezek, ha lesz elegendő jelentkező. A kezelés ezeknél mindenestre nehezebb, de – hiszen – nem lesz siker nélküli.”<sup>5</sup>

3 Nyíregyházán létesül az első vidéki hibás beszédet javító tanfolyam. Beszélgetés Schulmann igazgatóval, a tanfolyam vezetőjével. A kultuszminisztérium a tanítóság részére is szervez tanfolyamot városunkban. Nyírvidék Újság 1927.július 23. (A Nyírvidék tudósítójától)

4 Szülők figyelmébe! Nyírvidék Újság 1927. július 29.

5 Megnyílt az első vidéki hibás beszédet javító tanfolyam Nyíregyházán. Nyírvidék Újság 1927. augusztus 6. (A Nyírvidék tudósítójától)

Ő maga nagyobb jelentőséget tulajdonított első vidéki tanfolyamának azáltal is, hogy a felnőtt beszédükkel küzdőket is bevonhatja.

Bár nyilvánvaló volt, hogy Nyíregyházán és környékén több tanfolyam betöltésére is elegendő beszédében megsegítésre váró, ellátandó személy van az előzetes felmérések alapján, mégis kérdéses volt, hogy jelentkeznek-e elegen.

A tanfolyam azonban a mai logopédus, gyógypedagógus számára meglepő közérdekklődés közepette 1927. augusztus 2-án, kedden elindult, mint ahogy arról meghatározott részletességgel számol be Nyíregyháza akkoriban legmeghatározóbb médiuma.

*„Városunkra nagyjelentőségű az a tény, hogy a minisztérium Nyíregyházát jelölte ki a versengő vidéki helyek közül és hogy kifejezésre juttassa milyen nagyfontosságot tulajdonít az első tanfolyamnak, Schulmann igazgatót bízta meg a vezetéssel. Ki a budapesti állami intézet vezetője és a kérdésnek hazánkban legalaposabb ismerője. Az orvosi részek ismertetésére Dr. Kovács László nyíregyházi orvosnak adott megbízást.*

*Kedd délelőtt folyt le a tanfolyam ünnepélyes megnyitása a közönség nagy részvételével, ami bizonyítéka, hogy mennyire érdeklődnek a problémák iránt. – A városi batóság részéről Kardos István kulturtanácsnok jelent meg, ki már régebb idő óta foglalkozik, mint pedagógus is a beszédzavarokkal és hosszú gyakorlata alapján belátta, hogy az ilyen hibás beszédű a többi egészséges gyermekre is milyen zavarólag hat és a tanítás menetét mennyire akadályozza, másrészen állandó csúfolódásoknak van az ilyen tanuló kitéve, ami az amúgy is fokozott működési idegrendszerét még jobban igénybe veszi. – Ezért a maga részéről mindent elkövetett, hogy a jövő pedagógusok munkáját megkönnyítse és hogy a tanfolyam Nyíregyházán alakulhatott meg az ő nagy fáradtságot nem kímélő munkájának és a szenvedők iránt érzett meleg szeretetének a következménye. Képviselet magát a tanfelügyelőség.*

*A sajtót Bökényi Dániel igazgató, a <Szabolcsi Tanító> főszerkesztője és Czimbolinecz Jenő tanító, – a vendéglátó iskolát pedig Schrenk Károly tanár képviselte, kik mindannyian szóban és írásban már újabban sürgették, hogy e téren is kell már valamit tenni.*

*A tanítók tanfolyamát Schulmann igazgató ismertette. Először röviden vázolta a tanfolyam célját, majd a beszédzavarok felosztását. A nyíregyházi tanítók nagy egyszerűzetére mutat, hogy nagyszámmal jelentkeztek a tanfolyamra és komolyan és bebatóan akarnak a problémákkal foglalkozni.*

*Az előadás után a tanítóság átvonult a másik terembe, ahol a hibás beszédű gyermekek szüleikkel gyülekeztek, még pedig olyan nagy számmal, hogy sokan a folyosóról voltak kénytelenek az ünnepélyt végighallgatni.*

*Az ünnepélyt Kardos István tanácsos nyitotta meg, ki szívből jövő meleg szavakkal köszöntötte a tanfolyam vezetőit és a szülőket kérte, hogy karolják fel e nemes törekvést, mely városunk egész tanügyét nagy lépéssel viszi előbbre.*

*Schulmann igazgató válaszában először is bálás köszönetét fejezte ki dr. Bencs Kálmán polgármesternek és Kardos István tanácsosnak, kik lehetővé tették, hogy első ízben itt valósuljon meg a tanfolyam, majd a szülők előtt kifejtette, mit vár ő a szülők segítségétől, hogy munkája eredményes legyen. – A tanító és szülő közös munkája vezet sikerre és csak ilyen módon lehet várni, hogy gyermekeik e kellemetlen bajtól megszabaduljanak.*

*Reméljük a közös munka sikeres lesz.” 1927. augusztus 6. (A Nyírvidék tudósítójától)<sup>6</sup>*

6 Megnyílt az első vidéki hibás beszédet javító tanfolyam Nyíregyházán. *Nyírvidék Újság* 1927. augusztus 6. (A Nyírvidék tudósítójától)

Sulyomi egész munkásságában figyelemre méltó az a nyitottsága, amely ebben az esetben a gyógypedagógiai „tudások” átadásában nyilvánul meg. A tanfolyamon központi jelentősége abban áll, hogy a tanítókat, a gyermekekkel leginkább közvetlenül foglalkozókat kívánja bevonni a logopédiai, beszédvédelmi ismeretekbe, hogy mindezen tudások birtokában már előre biztosítani tudja tanfolyama folytonosságát a térségben.

Megdöbbentő éleslátással fogalmazza meg a beszédtanár–tanító–szülő egymásra épülő felelősségét, együttműködésének fontosságát, amely meghatározója a beszédterápiák hatékonyságának.

Kiváló szakmai és emberi adottságai már a tanfolyam első hetében a város népszerű emberei közé emelik Sulyomi Schulmannt: *„és íme a nagyközönség mind szélesebb rétege zárándokol a naponkénti tanfolyamokra és a tisztelet, a bámulat és csodálat hangján emlékezik meg Schulmann igazgató nagyszerű és frappáns eredményű munkásságáról.”*<sup>7</sup>

A tanfolyam a délelőtti órákban folyt, napi rendszerességgel, a Jókai Mór Polgári Fiúiskola termeiben. Reggel 8 órától 9 óráig az önként vállalkozott nyíregyházi tanároknak és tanítóknak tartottak előadásokat, majd 9 órától 10 óráig, a dadogó gyermekek, 10 órától 11 óráig pedig a hibás beszédű és pösze gyermekek foglalkozásai következtek. Természetesen *„mindhárom tanfolyam Schulmann Adolf, a budapesti hibás beszédűek képzőintézeti igazgatójának, fáradhatatlan és páratlan vezetése alatt”*.

A tanfolyamok nyilvánosak és díjtanok voltak. A napilap természetesen helyszíni tudósításban érzékelteti a nagy hatású eseményt.

*„A dadogó gyermekek oktatása van. A katedrán Schulmann igazgató, akinek minden szavát szent ábítattal lesik a gyermekek. A padok mögötti székeken ül a közönség. Egy része buzgón jegyez, ezek tanárok és tanítók, akik feláldozzák nyári pihenőiket, hogy átértett hivatásuknak szolgáljanak. Közöttük a megbotott, boldog szülők, akik közül nem egy bangos sírásba fakad, amikor rettenetesen dadogó fiát szépen, értelmesen beszélni hallja.*

*Csak egy hete még, hogy tart a tanfolyam és máris csodálatos az eredmény: a dadogó gyermekek kivétel nélkül tisztán, érthetően és folyékonyan felelnek a gyermeklélek bűnján áldott kezekkel játszó Schulmann tanár humoros, kedves kérdéseire.*

*A tanítók lelkesen, áradozva beszélnek a tanfolyamról. A legértékesebb, a célnak legmegfelelőbb tanfolyam ez, mondják, az eddig rendezett összes pedagógiai tanfolyamok között. Kötelező tantárgyként tanítani kellene az állami tanítóképzőkben. És lelkesen jegyzik Schulmann igazgató előadását.”* 1927. augusztus 11. (A Nyírvidék tudósítójától)<sup>8</sup>

Schulmann szakmai kíváncsisága nem hagyta ki a tanfolyamban rejlő kutatási lehetőséget sem, amely a Magyar Írástudományi Társaság tagjához méltóan kutatta az írás, illetve dadogás összefüggéseit, együttműködve a huszas évek ismert grafológusával, R. Goldzieher Klárával.

Bár eredményeikről az utókor számára fennmaradt részletes beszámolót nem találtunk, de mindenképpen figyelemre méltóvá teszi munkájukat az, hogy a tanfolyam gyakorlati hasznán túl a szakmai fejlődés, az előrevivő kutatás, vizsgálódás, az újdonság keresése is hozzátartozott a kor gyógypedagógusának mindennapjaihoz:

7 Megnyílt az első vidéki hibás beszédet javító tanfolyam Nyíregyházán. *Nyírvidék Újság* 1927. augusztus 6. (A Nyírvidék tudósítójától)

8 Egy délelőtti a hibás beszédűek tanfolyamán – Schulmann igazgató csodálatos eredménye. A nyíregyházi tantestületek és a szülők óriási érdeklődése a tanfolyamok iránt. *Nyírvidék Újság* 1927. augusztus 11. (A Nyírvidék tudósítójától)

„Azon szoros összeköttetés miatt, amely a különböző agyi központok, tehát a látás, hallás, beszéd, stb. agyi központjai között fennáll, továbbá az a körülmény, hogy ezek a fentebbi központok és az írás központja egymással szorosan összefüggnek, adják magyarázatát egy régen ismeretes ténynek, hogy az előbbiekből megbetegedési, működési zavarai kihatással vannak az írás központjára is. Így ha egy egyén dadogó, ez kihat az írására is: az írása is dadogó lesz, ami könnyen érzékelhető.

Ez vezette Schulmann igazgatót, ki jelenleg az itteni hibás beszédet javító tanfolyam vezetője, hogy az írás és beszéd kapcsolatát kutassa; milyen összefüggés áll fenn a kettő között, az egyik megbetegedéséből lehet-e a másik zavaraira következtetni. Tanulmányozás tárgyává tette, ha a beszédzavarok kezelés alá kerülnek, vajjon a gyógyulási, illetőleg javulási tendenciájuk az írásból kimutatható-e. A vizsgálatokat R. Goldzieher Klára végezte, ki szintén e területeken dolgozik és a magyar grafológia legkiválóbb művelője.

E vizsgálatokat a nyíregyházi tanfolyam gyermekeivel is elvégezte és az eredmények meglepőek.” 1927. augusztus 17. (A Nyírvidék tudósítójától)<sup>9</sup>

A négy héten át (1927. augusztus 2-től 1927. szeptember 1-ig tartó) hibás beszédet javító tanfolyam sikere nagy valószínűséggel abból fakadt, hogy gyakorlott gyógypedagógusként Schulmann minden olyan szereplőt bevont a beszéd gyógypedagógiai védelmébe, akik akárcsak egy nagyon keveset is, de hozzátehettek a szebb beszédhez. Előadásai, órái nyilvánosak voltak, a szülőket ő maga instrukciókkal látta el, illetve a pedagógusokat is felkészítette. Mindenkire szüksége volt azért, hogy akár a dadogást, akár a pöszebeszedet legyőzze. Nem véletlen hát, hogy a tanfolyam befejezése mint „fontos esemény” jelenik meg az újságban, amely majd egy egész oldalas cikkben méltatja a tanfolyamot. A város életében sikerül elindítani egy új mozgalmat, amely egy állandó tanfolyam létrehozását tűzi ki célul.

„Szép, megható, ünnepélyes keretek között végződött kedd délelőtt a hibás beszédet javító tanfolyam, mely augusztus hó 2-án vette kezdetét és négy hétig tartott. Ez a rövid idő is elegendő volt, hogy a beiratkozott gyermekek legtöbbszörrel gyógyulás, másoknál pedig nagy javulás mutatható. Hiszen minden beszédhibás meggyógyul, ki rövidebb, ki hosszabb idő alatt, csak foglalkozni és bánni kell tudni a gyermekkel. Még a legsúlyosabbnak látszó esetek is olyan bámulatos módon javultak, ami csak a gyermek iránt érzett legnagyobb szeretet, türelem, tudás, odaadás és a nevelésnek mesterkézzel való keresztyélvitele által volt lehetséges.

Mindezen tulajdonságok egyesültek Schulmann igazgatóban, ki a hibás beszéd javításában hazánkban egyedül áll, s kinek neve, mint a budapesti országos intézet vezetőjének, a megfelelő szakkörökben az ország batárain túl is közismert...

A szülők, kik e kérdés fontosságát belátták, állandóan jelen voltak a kezelésben s tanúi lehetnek a napról napra való baladásnak. Az a gyermek, ki eddig érthetetlenül beszélt, mint a biblia csodái, egy napon elkezdett tisztán kiejtéssel beszélni Schulmann mesteri keze alatt; vagy egy másik, kit a tanárai írásban feleltettek, mert dadogása olyan nagyfokú volt, a tanfolyam végeztével annyira javult, hogy a szülők nem akarták elbinni, hogy történhetett ez meg. Fokozta az érdeklődést a Schulmann által tartott szülői értekezletek, melyeken a szülőket kioktatta a hibás beszédű gyermekekkel való bánásmódra...

9 A grafológiával az egyéniség megismerése felé vezető úton találkoztam. Beszélgetés R. Goldzieher Klárával a grafológia első komoly magyar művelőjével – Schulmann igazgató kísérletei. Nyírvidék Újság 1927. augusztus 17. (A Nyírvidék tudósítójától)

A beszédzavarban szenvedőhöz mindig lassan és nyugodtan kell beszélni, türelemmel kívárni az ő beszédét, neki jó példát mutatva. Rövid és könnyen érthető mondatokban szóljanak hozzá, tiszta kiejtéssel. Ne utánozzák az ő selypítő beszédét, mert bár nagyon szép egy selypítő kis gyermek, de gondoljanak arra, hogy mennyire mulatságos az felnőtt korában. – Nem szabad őt felesleges beszéddel terbelni, sőt egyenesen káros, hogy sokan még a gyermek szájára ütnek, és örökös beszédfélelemben tartják a gyermeket, kinek idegrendszere amúgy is már ingerlékenyebb a normálisnál...

Délelőtt 9 órakor vette kezdetét a tanfolyam záróünnepélye, melyen a hatóság, tanítóság, szülők oly nagy számmal jelentek meg, hogy a teremben el se fértek. Az ünneplők sorában ott láttuk Kardos István kulturtanácsost, ki az egész tanfolyamnak a leglelkesebb és odaadóbb támogatója volt, továbbá Fábry tanfelügyelő, Bökény Dánielt, dr. Walter Gézát, Ferenczy István tanárt és még sok érdeklődőt. Az ünnepélyt a Himnusz nyitotta meg, amelyet a jelenlevők bámulatára a legszebb és legtisztább hangon mondták el a tanulók.

Nem énekelve, – amit azért bangsúlyozok – mert a dadogók éneklésnél különben se dadognak, hanem folyékonyan, szépen elmondva. Utána Schulmann igazgató az összes elvégzett gyógyítási gyakorlatot mutatta be és a szülők örömmel látták, hogy mennyit baladt a gyermekük.

Majd a bájos Kun Szabó Katóka és Csupék Jolánka a leány, Palic Gyuri pedig a fiúünövendékek nevében köszönték meg szívből jövő meleg szavakkal Schulmann igazgatónak és dr. Kovács László orvosnak a fáradozását, kik annyi odaadással és tudással egyengették az ő gyógyulásuk útját. A gyermekek végső szavai már hangos zokogásba veszték el, ami az egész közönséget mélyen meghatotta. Egy szem se maradt szárazon. A gyermekikönnyecsek a szeretet igaz gyöngyei s jutalom a vezetőségnek munkásságáért. 1927. szeptember 1. (A Nyírvidék tudósítójától)<sup>10</sup>

A tanfolyam utóélete is mintaértékű, mert a szakmai újságok is sorra foglalkoztak a nyíregyházi beszédgyógyítással, annak jövőbemutató eredményeivel, többek között a Szabolcsi Tanító is.

„...a tanfolyam megnyitása előtt jelentkeztek a tanulók. Így tehát előzetes orvosi kezelés alá tudtam venni a jelentkezett tanulókat. A felvételkor mindegyiket tüzetesen megvizsgáltam, a budapesti intézettől nyert felvételi lapot kiállítottam, és ha szükségesnek mutatkozott, orvosi kezelés alá vettem. A legtöbb gyermek erősen verszegény, lesóványodott volt, idegrendszerük a normálisnál fokozottabb ingerlékenységgel bírt, többen szervi elváltozásban szenvedtek. Állandó orvosi kezelésre szorult 17 tanuló, kórházba küldtem három tanulót szervi bajának gyógyítására, ahol a műtétet (torok és garatmandulák eltávolítása) elvégezték és a beszédhiba szervi okát megszüntették. A szülőktől nyert adatok alapján, ahol az alkohol élvezete a gyermekeknél kimutatható volt, azonnal figyelmeztetve lettek annak óriási kártékony hatására. A lesóványodott, verszegény tanulókat erősítő kúrára fogtam (injekciók, villanyozás, nap és légfürdők, bőséges, fokozottabb táplálásra szólítottam fel a szülőket, stb.) úgy, hogy mire a tanfolyam befejeződött, a tanulók legnagyobb részénél jelentős súlygyarapodás volt található.

10 Nagy sikerrel fejezte be a Nyíregyházán tartott első vidéki hibás beszédet javító tanfolyam a működését. Intelem a hibás beszédű gyermekek szüleihez – Fábry tanfelügyelő mozgalmat indított egy állandó tanfolyam felállítása ügyében. Nyírvidék Újság 1927. szeptember 1. (A Nyírvidék tudósítójától)

Istenes Károly tanulmányát felhasználva a következő statisztikai adatokat közölhetjük a tanfolyamról:

I. A beszédhibások száma, minősége, a kezelés eredménye szerinti statisztika, 1927:

| A beszédhibások száma | A beszédhiba minősége  |    | A kezelés eredménye |             |                   |        |                |          |
|-----------------------|------------------------|----|---------------------|-------------|-------------------|--------|----------------|----------|
|                       |                        |    | Folyékonyan beszél  | Kiejtése jó | Lényegesen javult | Javult | Kevésbé javult | Kimaradt |
| 50                    | Dadogó                 | 21 | 7                   |             | 6                 | 4      | 3              | 1        |
|                       | Pöszebeszedű           | 18 |                     | 4           | 5                 | 1      | 5              | 3        |
|                       | Dadogó és pöszebeszedű | 11 |                     | 2           | 5                 | 3      | 1              |          |
|                       | Összesen               | 50 |                     | 13          | 16                | 8      | 9              | 4        |

A tanfolyamra, mint a statisztikából kitűnik, elég nagy számmal jelentkeztek, és az eredmény e rövid időt tekintve teljesen kielégítő. A tanfolyam végén folyékonyan beszélt, jó kiejtéssel 13, tehát 26%; lényegesen javult 32%; javult 16%; kevésbé javult 18%. Hogy ez utóbbi kettőnek még elég magas az arányszáma, azt az eset súlyosságán vagy az idő rövidegének kívül még annak tudhatjuk be, hogy néhányan később jelentkeztek, mások pedig nem jártak el pontosan a gyakorlatokra. Néhány tanuló még kisebbik testvérét is elhozta, kik az élettani pöszebeszed és dadogás korában voltak, de ezek nincsenek benne a fenti statisztikában. A kimaradt négy gyermek közül kettő vidéki volt, akik csak egy-néhányszor jöttek el, és a szülei anyagiak miatt helyben őket lehelyezni nem tudták; egyet pedig, szabóinas lévén, a főnöke nem engedte. Egy tanuló a szülők hanyagsága miatt maradt el.<sup>11</sup>

A tanfolyam társadalmi elismerése sem maradt el, maga Nyíregyháza a magyar királyi kormány főtanácsosa aláírásával köszönetet nyilvánított a tanfolyam megszervezéséért és sikeréért. Íme:

## H A T Á R O Z A T

*Nyíregyháza város közönsége nevében mély hálával köszönöm meg a beszédhibák javítására szolgáló tanfolyam vezetőinek azt a fáradhatatlan buzgalmat és eredményes munkálkodását, amellyel a Nyíregyházán szerzett első vidéki tanfolyamot vezetni és irányítani szívesek voltak.*

<sup>11</sup> Dr. Kovács László orvos: Beszámoló a Nyíregyházán tartott első vidéki hibás beszédet javító tanfolyamról. Szabolcsi Tanító, 1927. október.

*Jól tudom, hogy a tanfolyam szép eredményének az az oka, hogy a tanfolyam vezetői nemcsak kötelességszerűen, hanem szívük egész melegével és buzgalmukkal karolták fel a szerencsétlen gyermekek ügyét, s a magam részéről örülök, hogy Nyíregyháza város részéről ennek a tanfolyamnak létrejöttét elősegítettük.*

*Kérem, hogy szíves jóindulatokat városom irányában továbbra is megtartani szíveskedjenek. Nyíregyháza, 1927. október 22.*<sup>13</sup>

## Összegzés

Sulyomi Schulmann Adolf első vidéki tanfolyamának sikere töretlen volt, minden érintett elégedetten vehette tudomásul az eredményeket. Ami számunkra, a jelen logopédusai, gyógypedagógusai számára megdöbbentő lehet, az a friss, ma is helytálló komplex logopédiai gondolkodás, amely egyébként Schulmann egész munkásságát is végigkísérte.

Többszörösen „hárompilléres” rendszerben gondolkodott, hiszen a bölcsőtől a korporsóig három fontos, időben egymástól elhatárolódó beszédvédelmi területet határozott meg: az iskola előtti, az iskolában zajlót és az iskola utánit. Ennek az első „mesterhármának” a megvalósulása mindenképpen elkezdődött Nyíregyházán, ahol a beszédhibás gyermekeket és felnőtteket egyaránt próbálta segíteni, támogatni próbálta tanfolyamán.

A „második hármás” a gyógypedagógus, a tanító (pedagógus) és a szülő együttműködéséből, egyetértéséből jön létre, a gyermeki beszéd fejlődésének, a súlyosbodás megakadályozásának érdekében. Ennek a koncepciónak az első vidéki tanfolyam akár a mintapéldája is lehetne.

A „harmadik hármás” a szép és ép beszéd érdekében a gyógypedagógus szakma, a döntéshozók, illetve a nagyközönség befolyásolását tűzte ki célul, jól átgondolt stratégiájú és tartalmú „kommunikáció” segítségével, amely megeremtheti a beszédjavítás támogatásának ideális feltételeit.

Ezt a folyamatot követhettük itt most figyelemmel a bemutatott korabeli újságcikkek alapján.

## Irodalom

*A Beszédjavító Intézet Évkönyve* (1975). Fővárosi Beszédjavító Intézet, Budapest.

*110 év – Múlt és jelen a Fővárosi Beszédjavító Intézetben* (2004). Fővárosi Beszédjavító Intézet, Budapest.

*A magyar beszédgyógyítás 100 éve* (1988). Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.

Nyíregyháza városának Határozata K.35163/1927., Nyíregyháza, 1927. október 22.

*Nyírvidek* című napilap XLVIII. évfolyam számai, Nyíregyháza, 1927.

*Szabolcsi Tanító* című újság 1927-es évfolyama.

SULYOMI SCHULMANN, A. (1926): A beszédhibások és a beszéd gyógypedagógiai védelme. *Magyar Gyógypedagógia*, 7–10. szám

SULYOMI SCHULMANN, A. (1927): *A beszéd védelme*. Centrum Kiadóvállalat Rt., Budapest.

---

<sup>12</sup> *Határozat* 1927. október 22. K.35163/1927. m. kir. kormány főtanácsos

## Túl az SNI ellenőrzésen

SZATMÁRINÉ MÁLYI NÓRA\*

vepsz@velencei-to.hu

A Velencei-tó Környéki Egységes Pedagógiai Szakszolgálat (VEPSZ) utazó gyógypedagógus hálózata látja el a térségben az integráltan nevelt, oktatott SNI gyermekek, tanulók gyógypedagógiai kompetenciába tartozó feladatait.

Azért mondom ezt így ebben a megfogalmazásban, mert nemcsak a rehabilitációs, rehabilitációs foglalkozásokat végzik szakembereink, hanem az integráció körébe tartozó egyéb más feladatokat is.

Szemléletünk szerint az nem jelent integrációt, főként nem inklúziót, ha egy különleges ellátásra szoruló gyermek/tanuló heti 2-4, vagy akárhány órában rehabilitációs foglalkozáson vesz részt.

Az igazi integráció, inklúzió az, amikor a gyermek, tanuló az egész napját egy befogadó és elfogadó környezetben, elfogadó felnőttek és gyermekek között tölti, beleértve ebbe az intézményben dolgozó óvónőket, tanítókat, tanárokat kívül a technikai dolgozókat is.

Ahhoz, hogy ez az új attitűd a változás irányába elmozduljon, az utazó gyógypedagógusnak a rehabilitációs órákon kívül mást, többet is kell tennie tanítványáért.

Térségünkben a pedagógiai szakszolgálat a nevelési-oktatási intézménnyel kötött szerződés alapján látja el az utazó gyógypedagógiai teendőket.

Ennek érdekében:

- Az emelt normatívát a nevelési-oktatási intézmények fenntartói hívják le, és a szerződésnek megfelelően a szakszolgálat felmerülő költségeit ebből finanszírozzák az óvodák, iskolák.
- A szakszolgálat SNI munkacsoportja minden településen, év végén összesíti a következő évre érvényes szakértői véleményeket.
- Ennek megfelelően, a közoktatási törvényben foglaltak szerint, megtörténik az ellátáshoz szükséges pedagóguslétszám kiszámítása.

---

\* A szerző a Velencei-tó Környéki Egységes Pedagógiai Módszertani Szolgáltató Intézmény igazgatója.

- A fenntartó engedélyezi a szakszolgálatban az utazó gyógypedagógus státuszokat.

Minden tanév elején ismételt gyermek/tanuló létszámegegyeztetés történik – a nyár folyamán történt létszámváltozások regisztrálására – vezetői szinten, és aktualizáljuk az adott tanévre a szerződés óraszámát, az ellátottak létszámát és a finanszírozás összegét.

A tanév közben keletkező új szakértői véleményekről az iskolák, óvodák értesítik a szakszolgálatot, és a szakértői vélemény megérkezését követően haladéktalanul megkezdődik a gyermek/tanuló gyógypedagógiai rehabilitációja.

Térségünkben az intézményvezetők, pedagógusok, a család és gyermekvédelmi szolgálat megismerte, elfogadta, megszokta, és már el is várja a 4 éve kialakított szakszolgálati irányítású SNI ellátási hálózat működését. Tudják, kit kell keresni SNI gyermekkel kapcsolatos pénzügyi kérdésekkel, kihez fordulhatnak szakmai, jogszabályi ismeretekért, tudják, hova küldhetik tanácsért a szülőket.

A Magyar Államkincstár 2009 őszén ellenőrizte térségünkben az SNI ellátás normatíva igényének jogosságát.

Vizsgálatuk során ellenőrizték a szakértői vélemények érvényességét, azaz azt, hogy időben megtörtént-e a kontroll vizsgálat, mert ha nem, akkor a szakértői vélemény érvényességének lejárt és az újabb szakértői vélemény keletkezése közötti időszakra normatíva nem hívható le.

Ellenőrzésük kiterjedt a szakértői vélemények formai követelményeinek ellenőrzésére is. Mivel szakszolgálatunk szoros kapcsolatot tart fenn a szakértői bizottsággal, így év közben az általunk észlelt formai, tartalmi eltéréseket jeleztük, és a szakértői bizottság korrigálta azokat.

Vizsgálták, hogy a szakértői véleményben foglaltaknak megfelelő óraszámban megkapta-e a megfelelő fejlesztést a különleges gondozásra szoruló gyermek/tanuló.

Megnézték, hogy az óvodák, az iskolák alapító okiratában a jogszabálynak megfelelően szerepel-e az SNI ellátás. Amennyiben a szövegezés nem követte a jogszabályváltozást, úgy arra felhívták a figyelmet, de nem szankcionáltak.

Ellenőrizték, hogy a megfelelő dokumentációt vezetik-e a habilitáció, rehabilitáció során, és hogy a habilitációs, rehabilitációs napló külvében megnevezett gyógypedagógus kinek az alkalmazásában áll. Erre azért fontos odafigyelni, mert ha a gyógypedagógus nem az anyaintézmény alkalmazásában áll, hanem „külsős”, akkor meg kell különböztetni a megbízási szerződéssel munkát vállalót és a jogi személyiségű (közoktatási intézmény, Kft, Bt) feladatellátót. Az iskola, óvoda fenntartója csak abban az esetben jogosult a normatíva lehívására, ha a jogi személyiségű (másik közoktatási intézmény, pl. szakszolgálat, vagy Kft, Bt) a társasági szerződésében, alapító okiratában a tevékenységei között szerepelteti a Sajátos Nevelési Igényűek gyógypedagógiai ellátását. Ellenkező esetben az intézmény fenntartója nem jogosult a normatíva lehívására.

Térségünk vizsgált intézményeiben a normatíva igénylést és felhasználást kivétel nélkül minden SNI gyermek/tanuló esetében jogszerűnek ítélték, a fenntartónak nem kellett visszafizetnie normatívát.

2010 januárjában a szakértői bizottság tartott az iskolákban, óvodákban *szakmai ellenőrzést*.

Ellenőrzésük során az alapító okiratokat, a személyi-tárgyi feltételek meglétét, a pedagógiai programokat, a speciális tanterv meglétét, a fejlesztési naplók, fejlesztési tervek formai, tartalmi megfelelését szakmai szempontok mentén vizsgálták.

A szakértői bizottság, mivel nem hatóság, szankcionálási joga nincs, ugyanakkor a szakmai ellenőrzés számunkra és az iskolák, óvodák pedagógusai számára is a mindennapi munkánk minőségét jelzi.

A *személyi feltételek ellenőrzése* során vizsgálták a gyógypedagógus szakképzettségének megfelelőségét a külviek szerint, megnézték a Vereben működő integrált autista centrum fejlesztő szobájának speciális bútorzatát, felszerelését.

Az *iskolák pedagógiai programjában*, az *óvodák nevelési programjában* ellenőrizték, hogy az integráció elveit hogyan, milyen módon tartalmazzák a dokumentumok.

Előforduló hiba lehet, hogy a pedagógiai/nevelési program csak kiegészítésként tartalmazza az SNI gyermekek/tanulók nevelésének/oktatásának elveit. Ez már formai tekintetben is elkülönítő, szegregáló megoldás.

A nevelési/pedagógiai programnak formájában és tartalmában is szervesen, integrálva kell tartalmaznia az SNI elveket.

Azok az intézmények, amelyeknél hiányosságokat tapasztal a szakmai ellenőrzés, ott a megfelelő előkészítés után, a szorgalmi idő végeztével, a dokumentum módosítandó.

Az ellenőrzés során áttekintették az egyéni fejlesztési terveket is.

Szakszolgáltatunkban, a szakértői bizottság javaslatainak megfelelő tartalommal, egységes sablon szerint készítjük a fejlesztési terveket. Az ezekre épülő ütemtervek is egységes sablon alapján, de individualizált tartalommal készülnek.

A fejlesztési napló beliveit digitalizáltuk, de nem tettük kötelezővé ennek a használatát.

Vannak kollégák, akik számítógépen vezetik a beliveket és a kinyomtatott kézzel írják alá, vannak olyanok, akik a hagyományos, kézzel írott forma mellett döntöttek.

Szakszolgáltatunk gyakorlata szerint az anyaintézménynek az év közben vezetett SNI dokumentációt a tanév végén, az átadási naplóban, összegezve adjuk át. Ez az átadási napló két példányban készül, így mindkét intézmény el tud számolni ezekkel a dokumentumokkal.

Az átadási napló összesítve, gyermekenként tartalmazza az átadott dokumentumok fajtáit (fejlesztési terv, ütemterv, külvív, belív) és az átadott lapok darabszámát.

A szakmai ellenőrzésről a szakértői bizottság jegyzőkönyvet küld az óvodáknak, iskoláknak, akik arról tájékoztatják a szakszolgálatot.

Társágunk hálózatában, a szakszolgálat koordinálásával és közreműködésével megvalósított SNI integrációs, inklúziós rendszer a pénzügyi, jogszabályi és szakmai ellenőrzésen is kiválóan megállta helyét.

Szívesen adjuk át gyakorlatunkat, tapasztaltunkat az érdeklődőknek, hozzánk látogatóknak, bennünket megkeresőknek.

Velence, 2010. január 23.

## Források

1993. évi LXXIX. törvény – a közoktatásról

11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet – a nevelési-oktatási intézmények működéséről.

Az aktuális év költségvetési törvénye

# Ismertető az Európai Unió Logopédusainak Állandó Bizottságáról (CPLOL) és a szervezet honlapjáról

 [Vissza a tartalomhoz](#)

A **CPLOL** (Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes / Logopèdes de l'Union Européenne – az Európai Unió Logopédusainak Állandó Bizottsága) jelenleg 31 európai ország logopédusszervezetéből áll, és több mint 60 000 tagot számlál. A logopédiai egyesületeknek/szervezeteknek a szövetséghez való csatlakozásáról a CPLOL kétévenként összehívott közgyűlése dönt.

Az egyesület honlapja ([www.cplol.eu](http://www.cplol.eu)) folyamatos tájékoztatást nyújt a bizottsági közgyűlésekről, informál a CPLOL életével kapcsolatos, a logopédus tagokat és érdeklődőket is érintő kérdésekről, feladatokról, valamint betekintést enged a bizottság által írt dokumentumokba, a tagországok szakmai kérdőíveibe.

## A CPLOL küldetése, megalakulásának okai és céljai

A CPLOL 1988. március 6-án alakult meg Párizsban. Az európai logopédusokat tömörítő egyesület elsődleges célja a képzési-szakmai harmonizációs folyamatok, a szakmai és tudományos ismeretcsere elősegítése volt. Tagszervezetei eleinte az Európai Gazdasági Közösség 12 tagországból álltak. Fő feladatuknak a nemzetközi szakmai átjárhatóság lehetővé tételét tekintették, vagyis az egyes országok logopédus diplomáinak elfogadását az egyesülethez csatlakozó országok között. (Az ezzel kapcsolatos megállapodás 1991-ben született meg.)

A bizottság hivatalos nyelve a francia és az angol. A szervezet végrehajtó szerve hét főből áll, az elnökséget két évente választják, tagjait három alkalommal lehet újraválasztani. Közgyűlést két évente tartanak, ahol minden tagország delegáltjai szavazati joggal rendelkeznek.

*A CPLOL az alábbi célkitűzéseket fogalmazza meg honlapján:*

- A tagszervezetek képviselte az európai és nemzetközi politikai, parlamentáris és adminisztratív szervezetek felé.
- Az EU tagországokban elősegíteni kívánja
  - a szabad szakmai átjárhatóságot (vagyis azt a jogot, hogy a szakemberek az EU tagországok bármelyikében dolgozhassanak),
  - a logopédiai szakmai tevékenység feltételrendszerének összehangolását,
  - a logopédusok munkavégzéséhez szükséges feltételek koordinációját,
  - a képesítések egyenértékűsítését,
  - a szakmai jogharmonizációt,
  - a tudományos és kutatási ismeretek cseréjét,
  - a minőségi szttenderdek harmonizációját az alap- és továbbképzések során.
- A logopédusok munkáját érintő európai intézményi határozatok és rendeletek tanulmányozása, valamint pályázatok írása.

- A logopédiai szakmához kapcsolódó tudományterületek európai társaságaival való közös munka elősegítése.
- Támogatások biztosítása a tagszervezetek részére, amennyiben a projektjeik közös érdeket elősegítő feladatot látnak el.
- Tudományos konferenciák szervezése az európai logopédusok számára.
- A CPLOL küldetését és a szakma érdekeit képviselő tudományos és szakmai munkák kiadása.
- Kapcsolattartás a logopédia nemzetközi (Európán kívüli) szakmai és tudományos szervezeteivel.
- Az európai logopédiával kapcsolatos dokumentumok tanulmányozása és kiadása.
- Logopédiával kapcsolatos szakmai ismertetés biztosítása bármilyen politikai, parlamentáris vagy adminisztratív hivatal, vagy egyéb ezt igénylő szervezet számára.
- A logopédus szakma fejlesztésének elősegítése képzésekkel, valamint az újonnan belépő tagszervezetek megismerése és felvétele által.

A CPLOL számos kérdőívet készített és készített tagszervezeteivel. Ezek segítségével derült fény például arra, hogy az írott nyelv zavarainak diagnosztizálása és terápiája nem minden országban tartozik a logopédiai kompetencia körébe. Mivel több tagszervezetben nem létezett szakmai kompetencialeírás, a CPLOL megalkotta a közös európai szakmai profilt, amely kiindulási támpontot adott/ad a nemzeti szabályok létrehozásához. Emellett a szakma egységes gondolkodásának érdekében 1992-ben elfogadták a CPLOL szakmai etikai kódexét (ennek magyar fordítása a [www.mlszsz.hu](http://www.mlszsz.hu) honlapon is megtalálható).

## Néhány információ a honlapról, érdekességek

Mivel a CPLOL hivatalos nyelve az angol és a francia, ezért a honlapot mindkét nyelven olvashatjuk, mindkét verzió szinte ugyanazokat az anyagokat, menüpontokat tartalmazza.

A nyitóoldalon, az állandó menüpontok mellett, általában az aktuális év logopédia napjának témáját ([http://www.cplol.eu/fra/journee\\_euro.htm](http://www.cplol.eu/fra/journee_euro.htm)), valamint a CPLOL soron következő közgyűlésének beharangozóját (<http://www.cplolcongress2012.eu/>) találjuk.

A menüben a *Szervezet (Organisation)*, a *Szakma (Profession)* és a *Tagok (Membres)* főcímek szerepelnek. A *Szervezet* menüpontban többek között a bizottság működésével kapcsolatos, valamint kongresszusi dokumentumokat böngészhetünk, megismerhetjük a végrehajtó bizottság tagjait, és elolvashatjuk a soros elnök, *Hanneke Kalf* blogbejegyzéseit is. A *Szakma* menüpont a kompetencia leírásával, a képzéssel, a szakmai gyakorlattal foglalkozik, míg a *Tagok* menüpont alatt a tagszervezetekről olvashatunk. Itt kaptak helyet az aktuális hírek, közeli konferenciák, felhívások is.

A honlap hosszas ismertetése helyett inkább három izgalmas oldalra hívjuk fel a figyelmet.

Az egyik egy **érdekesség**, mely a *Szakmai gyakorlat (Pratique Professionnelle)* menüpont alatt található *Európai logopédusok napja (Journée Européenne de l'orthophonie)* link.

Az oldal ismerteti ennek a már hagyománnyá váló eseménynek a céljait, valamint tanácsokat ad a szervezőknek. A CPLOL (a tagszervezetek) 2004 óta szervezi meg a Logopédia Napját minden év márciusában azzal a céllal, hogy a szakmát közelebb hozza a nyilvánossághoz. Minden évben kiválasztásra kerül egy logopédiai vonatkozású téma, amit közelebbről is be szeretnének mutatni a közönségnek. 2010-ben a hang,

a hangképzés került a figyelem középpontjába, 2011-ben pedig a hallássérülés. Az európai logopédusok napján a tagszervezetek különböző tevékenységekkel népszerűsítik a szakmát. Például telefonos ügyeletet tartanak, nyílt napot szerveznek, sajtótájékoztatót tartanak az adott témáról, poszttereket készítenek és állítanak ki, előadásokat szerveznek. (A kezdeményezésnek vannak már magyar vonatkozásai is: ezért lett 2010-ben a Magyar Logopédusok Szakmai Szövetségének őszi konferenciáján a fő téma a hangképzés és zavarai; az ELTE BGGYK Fonetikai és Logopédiai Tanszékének logopédus hallgatói pedig a Logopédia Napijára már évek óta fordításokat készítenek a CPLOL szakmai anyagaiból, majd ezekből tájékoztató előadásokat tartanak hallgatótársaiknak és az érdeklődő oktatóknak. Ezek közül számos szakmai fordítás fel is kerül a tanszék honlapjára, a [www.logotanszek.fv.hu](http://www.logotanszek.fv.hu) oldalra. Így például a honlap *Publikációk* menüjében megtalálható a „CPLOL – tájékoztató a nyelv- és beszédfejlődésről”, amely mindenki számára szabadon hozzáférhető.)

A másik kiemelt oldal egy igen **hasznos** linket tartalmaz. A *dokumentáció (Documentation)* menüpont a tagországok logopédiai kiadványaihoz vezet minket, valamint több olyan adatbázist is bemutat, amely szakmai cikkeket, írásokat tartalmaz. Mindemellett felkínál egy ingyenesen hozzáférhető adatbázist is (*GLOSSA*), amely kizárólag logopédiai témájú kutatásokat, írásokat tartalmaz. Érdemes regisztrálni az oldalon, ha francia nyelvű szakirodalmat szeretnénk olvasni.

Végül a harmadik oldal egy **figyelemreméltó** kezdeményezés bemutatása. Az ajánlás csak az angol nyelvű felületen található meg.

A főoldalon (<http://www.cplol.eu/eng/index.htm>), a három fent ismertetett menücím alatt található egy negyedik, ami a *Nyilvánosság (The Public)* címet viseli. Az ez alatt található linkek a gyermekkori nyelv- és beszédfejlődéssel, valamint a prevencióval foglalkoznak. Az itt található anyagok a nyilvánosság számára készültek, ezek több nyelvre lefordított posztterek, szórólapok, kérdőívek.

A posztterek (*Posters*) 6 életkori szakaszban (0-tól 54 hónapos korig) mutatják be röviden a gyermekkori nyelv- és beszédfejlődés lépéseit. Kiemelik azokat a figyelmeztető jeleket, melyek észlelésekor érdemes a szülőnek logopédushoz fordulni.

A szórólapok (*Leaflets*) négy életkori szakaszra lebontva (*4 éves korig*) mutatják be a gyermekkori nyelv- és beszédfejlődés menetét, valamint tanácsokkal látják el a szülőket, hogy mit tehetnek a gyermekük megfelelő beszédfejlődésének megsegítése érdekében.

A nyelv- és beszédfejlődés megfigyeléséhez, 3 életkori szakaszra lebontva, gyors és egyszerű kérdőív (*Questionnaires*) is készült. A kérdőívek útmutatójában tanácsokkal látják el a szülőket, hova fordulhatnak, ha a válaszok alapján nem a megfelelő fejlődésmenetet tapasztalják.

A Magyar Logopédusok Szakmai Szövetsége a következő, 2012-es CPLOL közgyűlés alkalmával pályázik a tagsági felvételre. A bizottsági tagság lehetővé teszi, hogy a magyar logopédusok is részesei legyenek a fenti kezdeményezéseknek, ezáltal ők is bekerülhessenek az európai szakmai vérkeringésbe.

Órley Zita, az MLSZSZ főtitkára  
zita.orley@gmail.com

## Buday József tanár úr tiszteletére (1941–2011)

„BONUM CERTAMEN CERTAVI, CURSUM  
CONSUMMAVI, FIDEM SERVAVI” (2 Tim 4,8)

(A JÓ HARCOT MEGHARCOLTAM, PÁLYÁMAT  
MEGFUTOTTAM, HITEMET MEGTARTOTTAM.)



Újabb tagját veszítettük el a Nagy Családnak, ahogyan Hatos tanár úr és a „régiek” szokták mondani, amikor emlékezve, és gyakran elérzékenyülve beszélünk, beszélgetünk régmúlt és aligmúlt időről, azokról a gyógypedagógusokról, orvosokról, pszichológusokról, akik elmentek, már eltávoztak közülünk.

Megint megbomlott az a szövetség, amelyik összetart bennünket, minden szépséges különbözőségünkkel együtt. Egy nagyszerű, a Főiskoláért és a szakmáért sokat dolgozó évfolyam gyászolja Buday Jósát.

Dr. Buday József kollégánk 1974-től dolgozott a Kar jogelőd intézményei, a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, majd a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Gyógypedagógiai Kórtani Tanszékén.

Gyógypedagógiai tanári diplomát 1964-ben, egyetemi oklevelet a Kossuth Lajos Tudományegyetem biológiai-kémiai szakán 1974-ben kapott. Egyetemi doktori címet humánbiológiai témában, az értelmi fogyatékosok témakörében szerzett. A biológiai tudomány kandidátusa fokozatot 1988-ban nyerte el. Munkásságát 1981-ben Kiváló Munkáért kitüntetéssel jutalmazták. 1989-ben kapott főiskolai tanári kinevezést, majd tanszékvezetői megbízást, amelyet 2007-ig látott el.

A tanár úr négy évtizeden keresztül oktatta a funkcionális anatómia, a kórtan, az értelmi fogyatékosok kórtana, a fejlődéstan és a humánbiológia tantárgyakat. Az újabb tudományos eredmények oktatásba történő bevonásával folyamatosan korszerűsítette a tananyagokat, különös tekintettel a humángenetikai vonatkozásokra. Részt vett a korábbi főiskolai képzésben, valamint a Bologna rendszerű alapképzésben és mesterképzésben egyaránt. A nyolcvanas évek elejétől aktívan közreműködött a Főiskola nemzetközi és hazai intézményközi kapcsolatokra épülő kutatási koncepcióinak és terveinek kidolgozásában.

Kiemelkedő tevékenységet végzett a hallgatók tudományos kutatás iránti érdeklődésének irányításában. A Tudományos Diákköri Tanács elnökeként minden évben több hallgatót készített fel, számos tanítványa országos díjat, elismerést nyert. A tudományos diákköri munkát támogató tevékenységéért, kiemelkedő témavezetői és tudományszervezői munkájáért Mestertanár kitüntetésben részesült 1999-ben.

Tudományos kutatómunkája során longitudinális növekedési vizsgálatokat folytatott értelmi fogyatékos gyermekek körében. Más humánbiológiai kérdések is foglalkoztatták: a genetikai tényezők az értelmi fogyatékoság aetiológiájában, az értelmi fogyatékoságok dermatoglypha-jellemzői, az értelmi fogyatékos emberek testi fejlődése és testalkata, a serdülés és érés jegyei fogyatékos leánygyermekek körében. Jelentős tudományos eredményeket ért el a Down szindróma kutatásában. Széles körű hazai és nemzetközi szakmai kapcsolatokat és együttműködéseket épített ki, számos fontos konferencián tartott előadást Magyarországon és külföldön egyaránt.

Kutatási eredményeit közel 130 publikációban tette közzé. Aktív szakmai közéleti tevékenységét bizonyítja, hogy több hazai és nemzetközi tudományos bizottságnak, társaságnak, szakosztálynak, szakbizottságnak tagja, elnöke vagy vezetőségi tagja volt. (MAGYE elnökségi tag, a MAGYE Gyógypedagógiai Iskolaegészségügyi Szakosztályának elnöke, a Gyógypedagógiai Szemle szerkesztőbizottsági tagja, a Magyar Biológiai Társaság Pediátriai Antropológiai Szakosztály elnökségi tagja, a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága Gyógypedagógiai Albizottságának tagja, az Magyar Tudományos Akadémia Antropológiai Bizottságának tagja; az European Anthropological Association (magyar tagozat) és a Medical Aspects of Mental Handicapped (Amsterdam) tagja). Buday tanár úr 1999-ben Széchenyi-ösztöndíjat nyert.

A felsőoktatásban végzett közel négy évtizedes oktatói és tudományos munkájáért az Eötvös Loránd Tudományegyetem javaslatára Dr. Buday József 2004-ben a Magyar Köztársasági Érdemrend középkeresztje kitüntetésben részesült.

Buday tanár úr mindig szerény volt. Gyakran idézte a mise állandó részéből az „Uram, nem vagyok méltó ...” kezdetű könyörgést. Tisztelte elődeit, Horváth László és Göllész Viktor tanár urakat. Alapos, lelkiismeretes, sőt, fanatikus volt az oktatásban és a kutatásban egyaránt. A tanszéken az általa 50-60 évre visszamenőleg megőrzött levelezések, meghívók, dokumentumok és a könyvek eredeti kéziratai a tudománytörténet és a forráskutatás számára kincsesbányát kínálnak.

Buday tanár urat az egyetem szenátusa posztumusz az Eötvös Loránd Tudományegyetem Emlékérme kitüntetésben részesíti. Köszönjük a Tanár Úrnak a magas színvonalú oktatói és tudományos tevékenységét, tanszékvezetői munkáját és a hallgatók tudományos pálya iránti orientációjának elősegítését, irányítását.

Tisztelt Tanár Úr, kedves Jóska!

Amikor kezelésre mentél, kórházba vonultál, tanszékvezetőd lelkére kötötte, hogy „ez nem publikus”. Feltörted a titkot. Laudációra készültünk, ünnepelni a 70. születésnapod közeledtét, nem emlékezésre.

Búcsúzunk. A Főiskola, a Kar bejáratánál virágok és mécsesek. A gyászjelentés, az én búcsúztatóm a honlapunkról. Fontos műveid a szekrényedből. Egypár meghatározó állomás.

Tisztelettel és szeretettel emlékezünk rád, nyugodj békében!

A Farkasréti temetőben, 2011. június 22-én

*Szabó Ákosné, Kati*

## Kitüntetések, díjak

A Magyar Gyógypedagógusok Egyesületének XXXIX. szakmai konferenciáján, melyet a Magyar Fonetikai, Foniátriai és Logopédiai Társasággal együtt rendezett, a következő kollégák részesültek kitüntetésben.

A *Bárczi Gusztáv Díszoklevelet* a „Gyógypedagógia – Igény és lehetőség” című szakmai konferencia szervezői, a **Bárczi Gusztáv Óvoda, Általános Iskola és Speciális Képességfejlesztő Szakiskola munkatársi közössége** kapta, Kajáry Ildikó igazgató asszonnyal az élen.

Két poszthumusz *Bárczi Gusztáv Emlékérem* is kiosztásra került: **Bicsákné Némethy Terézia**, a korai gyógypedagógiai ellátás területén kifejtett munkájáért és szakmai tevékenységének elismeréséért, valamint **Dr. Buday József** főiskolai tanár, a gyógypedagógus képzésben folytatott sok évtizedes tevékenységének és szakmai munkásságának elismeréseként kapta a díjat.

Az *Egyesületi munkáért emlékérmeket* **Melegné Steiner Ildikó**, az ELTE Speciális Gyakorló Óvoda és Korai Fejlesztő Módszertani Központ munkatársa vehette át, a szakosztályszervezői és a korai gyógypedagógiai fejlesztőmunkában nyújtott szakmai tevékenységének elismeréseként.

A Magyar Fonetikai, Foniátriai és Logopédiai Társaságtól **Melegné Steiner Ildikó** vehette át a *Kempelen Farkas emlékérmeket* a korai fejlesztés területén kifejtett több évtizedes tevékenységéért.

Idén első ízben két **Walter Bachmann-díjat** adtak át az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karán. A díj célja, hogy elismerje a legkiemelkedőbb tudományos értékű szakdolgozatok készítőit. **A 2010/2011. tanév Walter Bachmann-díj nyertesei:** Mesterképzésben (MA): **Nagy Júlia** (gyógypedagógus mesterképzésben részt vevő hallgató). Szakdolgozatának címe: „A családban élő súlyosan-halmozottan fogyatékos gyermekek gyógypedagógiai megsegítésének lehetőségei Salgótarjánban és környékén. Kistérségi próbatanulmány.” Témavezetője Dr. Márkus Eszter, a Szomatopedagógiai Tanszék oktatója.

Alapképzésben (BA): **Tina Gebert** (értelmileg akadályozottak pedagógiája szakirányos hallgató). Szakdolgozatának címe: Értelmileg akadályozott munkavállalók integrációja. A támogatott foglalkoztatás lehetőségei. Témavezetője Dr. Zászkaliczky Péter, az Általános Gyógypedagógiai Tanszék vezetője.

Minden elismerést szerzett kollegának és hallgatónak gratulálunk és eredményes munkát kívánunk!

*GYOSZE Szerkesztősége*

# Table of Contents

## ORIGINAL PUBLICATIONS

---

|                                                            |     |
|------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Fehérmé Kovács, Zsuzsa</i> : Foreword to Logopedy Issue | 185 |
|------------------------------------------------------------|-----|

## ORIGINAL PUBLICATIONS

---

|                                                                                                                                               |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Szanati, Dóra</i> : The Speech and Language Therapist–Health Psychologist’s Role in the Follow-up Studies of Premature Children            | 188 |
| <i>Sebestyénné Tar, Éva</i> : Atypical Phonological Development and Phonological Processes                                                    | 196 |
| <i>Jordanidisz, Ágnes</i> : The Correlation between Reading and Phonological Awareness of Bilingual Children                                  | 205 |
| <i>Lajos, Péter</i> : Speech and Psyche. Some Contributions to the Psychoanalytical Understanding of Stuttering                               | 213 |
| <i>Bóna, Judit</i> : A Relationship between Speech Perception and Production in Cases of Young, Young-old and Old-old Speakers                | 221 |
| <i>Szamosi, Tímea – Mészáros, Krisztina – Nagy, Éva – Banai, János</i> : Gastroesophageal Reflux Disease and Hoarseness Occurance in Patients | 233 |

## FROM WORKSHOPS OF PRACTICE

---

|                                                                                                                                                                  |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Binder, Anikó</i> : I learned it Myself – The Writing and Reading of Preschool-age Children                                                                   | 237 |
| <i>Sabó, Fanni</i> : Coparative Analysis of the Hungarian Preschool-age Children’s Spontaneous Writing and Reading in Accordance with the Location of the Achool | 251 |
| <i>Deák, Gabriella</i> : Integration Practices of Pupils with Speech and Language Impairments at the Móra Ferenc Primary School in Zugló                         | 267 |

## BOOKS AND NOVELTY

---

|                                                                                                                |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Smythe, Ian (ed.): Embedding Dyslexia-Responsive Practices in Lifelong Learning ( <i>Sósné Pintye, Mária</i> ) | 272 |
| Fehérmé Kovács, Zsuzsa – Sósné Pintye, Mária: Let’s Play Speech! ( <i>Lórik, József</i> )                      | 276 |

## HISTORY OF SPECIAL EDUCATION

---

|                                                                                                                                                                                                                           |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Gáll, Edina</i> : Four Weeks for Speech – the First Countryside Course for Speech and Language Development. Mosaics from the Past of Hungarian Logopedy and the Budapest Speech and Language Development Institute (1) | 278 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

## OBSERVER

---

|                                                                |     |
|----------------------------------------------------------------|-----|
| Beyond SNI Control ( <i>Szatmáriné Mályi, Nóra</i> )           | 287 |
| Introduction of CPLOL and It’s Homepage ( <i>Órley, Zita</i> ) | 290 |

## IN MEMORIAM

---

|                                                   |     |
|---------------------------------------------------|-----|
| Buday, József (1941–2011) ( <i>Szabó Ákosné</i> ) | 293 |
|---------------------------------------------------|-----|

## NEWS OF THE LIFE OF MAGYE

---

|                     |     |
|---------------------|-----|
| Honours and Rewards | 295 |
|---------------------|-----|