

Acta Beregsasiensis

A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
tudományos évkönyve

Науковий вісник
Закарпатського угорського інституту ім. Ф. Ракоці II

A Scholarly Annual
of Ferenc Rákóczi II. Transcarpathian Hungarian Institute

2010
IX. évfolyam, 1. kötet
Том IX, № 1
Volume IX, № 1

Acta Beregsasiensis

A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
tudományos évkönyve

Науковий вісник
Закарпатського угорського інституту ім. Ф. Ракоці ІІ

2010/1
IX. évfolyam, 1. kötet / Том IX, № 1

SZERKESZTÉS: Kohut Attila, Penckófer János

РЕДАКЦІЯ: Когут А., Пенцкофер І.

KORREKTÚRA: G. Varcaba Ildikó

Коректура: Г. Варцаба І.

TÖRDELÉS: Garanyi Béla

Верстка: Гороній А.

BORÍTÓ: K&P

ОБКЛАДИНКА: K&P

A KIADÁSÉRT FELEL: dr. Orosz Ildikó, dr. Soós Kálmán

ВІДПОВІДАЛЬНІ ЗА ВИПУСК: Орос І., Шовш К.

A KÖTET TANULMÁNYAIBAN ELŐFORDULÓ ÁLLÍTÁSOKÉRT MINDEN ESETBEN A SZERZŐ FELEL.

A kiadvány megjelenését a



támogatta

ISBN: 978-966-7966-89-8

Készült: PoliPrint Kft. Ungvár, Turgenyev u. 2. Felelős vezető: Kovács Dezső



A II. Rákóczi Ferenc
Károli Gáspár Magyar Főiskola
tudományos évkönyve

Tartalom

Nyelv- és irodalomtudomány

PETHÓ JÓZSEF: Nyelvi stílus és identitás	7
KOVÁCS SZILVIA: Szókincs és kommunikatív kompetencia	15
ABONYI ANDREA TÍMEA: Lexikai germanizmusok ruszin népnyelvű kiadványokban	21
GAZDAG VILMOS: Szláv nyelvi hatás Beregvidék magyar nyelvjárásaiban	37
ILONA HUSZTI: Analysis of Hungarian and Ukrainian children's English reading errors	49
BÁRÁNY BÉLA: Женщина и война: женский вопрос в романе В. Гроссмана «Жизнь и судьба» и Дж. Джонса «Отныне и вовек»	63

Pedagógia

SZAMBOROVSKZYKÉ NAGY IBOLYA: Az iskolaügy alakulása a Szovjetunióban a második világháború utáni években (1944–1953)	81
HEVESI TIBOR: A „Statisztika alapjai” témakör feldolgozása számítógép segítségével a középszintű oktatásban	103
BEREGSZÁSZI ANIKÓ–SÉRA MAGDOLNA: Magyar vagy ukrán iskola? (Az iskolai tannyelv- választásról egy vizsgálat eredményeinek tükrében)	119
GOGOLA ISTVÁN: A tanári hivatás nehézségei egy kutatás tükrében	127
LECHNER ILONA: Kétnyelvű környezetben történő gyermekkori írott nyelv-elsajátítás elméleti háttere	133
KOMONYI TÍMEA: Egy Rett-szindrómás eset bemutatása	149

Történelem

MOLNÁR FERENC: A ruszin nép szerepe az 1848–49. évi máramarosi események idején ..	155
DOBOS SÁNDOR: Bereg vármegye főispánjának fondja Beregszász XVIII. századi utcanéveiről	165
BRAUN LÁSZLÓ: Bercsényi Miklós (1665–1725)	171
HOMOKI DIANNA: Adalékok a Rákóczi-szabadságharc kultuszának forrásaihoz	177

BOROS LÁSZLÓ: Ung vármegyei közművelődési egyesületek és a múzeumügy a XIX. század végén és a XX. század elején	187
SZÓLÓSI NÓRA: A revízió közvetlen hatása Kárpátaljára a korabeli sajtó tükrében (1938–1939)	201
SZENDREY ANITA: Adalékok a beregszászi római katolikus egyház történetéhez (1938–1944)	205

Földrajz, turizmus, kertészettudomány

M. С. Дністрянський: Типологія держав світу за структурно-територіальними параметрами як метод політико-географічного аналізу	221
IZSAK TIBOR: The effect of human work on the environment in the delta of river Borzsa, the right-side branch of the Tisza	233
KAMPÓ ILDIKÓ: Стан та перспективи розвитку сільського туризму на Закарпатті	241
DR. KOMONYI ÉVA: Kárpátalja tájalmafajtáinak pomológiai leírása	245
GÉCSE MÁTYÁS: Termésmennyiség javítása oltott palántával a dinnyetermesztésben.....	255
<i>Eseménynaptár</i>	262

A kétnyelvű környezetben történő gyermekkori írott nyelv-elsajátítás elméleti háttere

Rezümé A cikk a gyermekkori kétnyelvű környezetben történő íráselsajátítás elméleti hátterét foglalja össze pszicholingvisztikai szemszögből, vagyis mindazt, amit eddig tudunk e keveset kutatott témáról. Egyrészt az írott nyelvelsajátítási folyamatot tárgyalja, másrészt a kétnyelvű környezet lehetséges hatásainak megjelenését e folyamat során. Végezetül kitekintést nyújt a téma gyakorlati kutatási lehetőségeire.

Резюме У роботі узагальнюється теорія навчання навиків письма дітей у двомовному середовищі. Процес навчання письма розглядається з точки зору психолінгвістики. Цей підхід на сьогодні малодосліджений. Увага зосереджується не тільки на самому процесі навчання письма, але і на впливі двомовного середовища на цей процес. У роботі звертається окрема увага на перспективність проведення досліджень, пов'язаних із темою.

1. Bevezetés

A posztliterális korában élünk (Bencsik 2005: 70), amikor az írásbeliséggel kapcsolatos tevékenységi formák – írás és olvasás – látszólag másodrendűvé váltak a beszélt nyelvvel szemben. Erről tanúskodik több vizsgálat és felmérés is (pl. *Terestyéni* 80-as években végzett felmérése, melyet a 90-es évek közepén ismételt meg, vagy a PISA-vizsgálatok eredményei).

Az írott és beszélt nyelv a nyelvtudomány történelmében során váltakozva kerültek privilegizált helyzetbe, egyszer egyiket, majd a másikat tekintették fontosabbnak, felsőbbrendűnek. Mindeközben különböző elméletek születtek mind az írásról, mind pedig a beszédéről. A tudományos kutatások az elmúlt században mostohán bántak az írott nyelvvel, sokáig inkább a beszédképzéssel, illetve -észleléssel foglalkoztak a nyelvészek, a beszéd ontogenetikus fejlődését vizsgálták.

Az egyén „teljes nyelvi kompetenciájának” kialakulásához viszont az anyanyelv hangzó és írott formájának birtokbavételére, valamint az első idegen nyelv korai elsajátítására is szükség van. Ezek az alapvető „nyelvelsajátítási formák” (vö. Lengyel 1999: 1).

A témával való foglalkozás jogosultságát támasztja alá, hogy az anyanyelv- vagy akár idegennyelv-elsajátítás nemcsak a hangzó formát, a szóbeli kommunikációt érinti, hanem éppolyan fontos szerep jut az írásbeliséggel kapcsolatos készségeknek, az írásnak és olvasásnak is.

A cikk célja, hogy pszicholingvisztikai megközelítésből összefoglalja az írott nyelvelsajátítással kapcsolatos legfontosabb elméleteket, valamint ezek gyakorlati vetületeit konkrétan a kisgyermek fejlődése során. A módszertani megfontolásokra, az írás- és olvasástanítás metodikai eszközeire, ezek használatára nem térek ki. A következő kérdésekre keresem a válaszokat:

- Mikor, kb. melyik életévben kezdődik el az írott nyelv spontán elsajátítási folyamata?
- Milyen készségekkel és képességekkel kell a gyereknek rendelkeznie ahhoz, hogy a folyamat sikeresen folyjon, záruljon le?

* II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológiai Tanszék, tanársegéd.

- Mi áll az előforduló hibák hátterében, valamint mi okozza az írászavarokat?
- Milyen szerep jut ebben a folyamatban a kétnyelvű környezetnek?

2. Az írás mint multidiszciplináris jelenség

(Lengyel 1999: 6)

2.1. Az írásbeliség kialakulása – történelmi megközelítés

Mindenki számára ismeretes, hogy a beszéd az emberiség létezése óta jelen van, míg az írásbeliség nem tekint vissza ilyen hosszú múltra. Az egyiptomi, sumer és korai hettita kultúra korából származnak az úgynevezett *jelentésrögzítő* írásmódok, melyek legelső formája a piktografikus írásrendszer volt, melyek a művészi megnyilatkozások és a valódi nyelvi közlések határán helyezkedtek el, és nem mindig lehetett egyértelműen eldönteni, hogy milyen célzattal születtek. Egyiptomban és Mezopotámiában i. e. 3000-re, Kínában i. e. 1500-ra datálható piktogramokat találtak. Ide sorolhatók még az ideografikus írások, az ékírás, az egyiptomi hieroglifák és a logografikus írás is (vö. Crystal 1998: 250–253).

Az írásfejlődés második periódusában megjelentek a *hangrögzítő (fonológikus)* írásmódok, melyeknek három formáját különböztetjük meg: a szillabikus vagy szótagírásokat, az alfabetikus írásokat, melyek egyrészt mássalhangzóírások és a fonetikus (teljes ábécével rendelkező) írások lehetnek (vö. Crystal 1998: 253–255, Benczik 2005: 73).

2.2. A nyelvtudomány szemszögéből

Az írás megjelenésével és elterjedésével sokáig tartotta magát kiváltságos helyzetében, a nyelv tökéletes változataként, az irodalom elsődleges közvetítő közegeként tekintettek rá. Az emberiség történelmében az írás megjelenésével számottevő változások történtek, áthidalhatóakká váltak az eddigi időbeli és térbeli korlátok. A mindennapokban beszélt nyelv viszont háttérbe szorult.

A 19. században olyan vélemények jelentek meg, melyek azt hangsúlyozták, hogy a beszéd több ezer éves múltra tekint vissza az ember életében, nyelvvelsajátítási folyamatában hamarabb találkozik vele, ebből kifolyólag kitüntetett figyelmet szenteltek az orális nyelv vizsgálatának. Az írás háttérbe szorult, egy ideig azt a nézetet vallották, melyet Bloomfield a következőképp fogalmaz meg: „Az írás nem nyelv, hanem csupán a nyelv rögzítésének módja látható jelek segítségével” (Crystal 1998: 227). A prágai iskola képviselői természetesen nem értettek egyet ezzel a radikálisnak is mondható kijelentéssel, programjukba felvették az írott nyelv kutatását is. Ezen a területen kiemelkedő teljesítményt nyújtott L. Hjelmslev, aki szerint a nyelv lényege nem a rögzítés módjában keresendő (vö. Lengyel 1999: 6).

Az írott és a beszélt nyelv összefüggései, egymásra gyakorolt hatásai a nyelvészek szemszögéből is több síkon megközelíthetők. Elsősorban meg kell említenünk, hogy az írott és hangzó produktum eltérő kommunikációs helyzetben születik, ami magába foglalja a térbeli és időbeli különbségeket. Az írás térben, a beszéd pedig időben létezik. Ez többek között magába foglalja azt az alapvető különbséget, mely a szóbeliség mellett voksol, hogy az írásbeliség a nyelv szegmentális elemeit használja fel a kívánt információ közlésére, a szuprasegmentális jegyeket

viszont kevésbé tudja átadni. Az írásjegyek által ugyanis nem lehet a kommunikáció résztvevői között ugyanazt a hatást elérni, mint a mimika, hanglejtés, hangsúly által, melyek a szóbeli kommunikáció során a beszédpartnerek rendelkezésére állnak. Gyakrabban fennáll a félreértelmezés vagy értetlenség veszélye is írott produktumok esetén, hiszen hiányzik az interaktivitás, nem áll fenn pl. a visszakérdezés lehetősége.

Az írott nyelvhez viszont többször vissza lehet térni, állandó és statikus. Szokás mondani, hogy a szó elszáll, az írás megmarad. Az írás általában hosszabb nyelvi megfontolások alkalmazása által jön létre, hiszen számolni kell azzal, hogy a címzett térben távolabb van, és a kontextus nem nyújt segítséget. Emiatt formálisabb, gazdagabb nyelvi tartalmakat közvetít, és a társadalom inkább normaként tekint rá. Tehát az írott és beszélt nyelv nemcsak a médium által, hanem a megformálás tekintetében (koncipiálisan) is különbözik egymástól, ezáltal pozitívan támogatva és kiegészítve egymást.

A nyelvtudomány fejlődése során tehát elhalványult az a nézet, melyet eleinte *Bloomfield* képviselt, és az írott nyelv nemcsak az orális kifejezés mód árnyékaként jelent meg, hanem *önálló kifejezési formává* vált. Ezáltal rájöttek arra is, hogy egyes szövegformák esetében a szóbeliséget, másokban pedig az írásbeliséget célszerű alkalmazni.

Az írásbeliség és szóbeliség úgy mond pozitív és negatív pólusait feladva *M.A.K. Halliday* és iskolájának képviselői egy skálán képzelik el az írott és hangzó szövegeket, melyek e skála szerint lehetnek „erősen orálisak”, „orálisak”, „inkább orálisak”, „inkább írottak”, „írottak”, „erősen írottak” stb. (vö. Lengyel 1999: 8, Halliday 1985 alapján).

Morfológiai szemszögből is felfedhetők különbségek, pl. a lexikai és grammatikai morféma előfordulási hányadosában, a különböző szófajok használata terén. Ez viszont nem jelenti azt, hogy az egyik bármivel is jobb vagy érthetőbb lenne a másikkal.

2.3. Szociolingvisztikai megvilágítás

A szociolingvisztika több szempontból is vizsgálja az írást és ennek látható eredményét, az írott nyelvi produktumot. Összefoglalva elmondható, hogy az említett diszciplína egyrészt az írás különböző társadalmakban betöltött szerepét vizsgálja, azaz hogy az írott nyelv egy bizonyos egyén, társadalmi réteg vagy egy egész társadalom életében milyen jelentőséggel bír, mennyire határozza meg az interakciókat, az életvitelüket szűkebb és tágabb értelemben. Másrészt a szociolingvisztikai kutatások tárgyát képezi az is, hogy milyen funkciókat tölt be az írás egyes kultúrákban.

Vannak olyan társadalmak is, amelyek egyáltalán nem rendelkeznek írásbeliséggel, ezáltal kevesebb közlési csatornát tudnak alkalmazni, szegényesebb az információközlési stratégiakészletük. Az írásbeliséggel rendelkező társadalmakban az írni és olvasni nem tudó egyéneket megbélyegzi az analfabétizmus, emiatt hátrányos megkülönböztetésben részesíti őket a társadalom. Az írás- és olvasáskészség elsajátítása pozitívan hat az egyén kognitív fejlődésére, többféleképpen képes információkhoz jutni, tágabb kommunikációs szférában mozog, mindkettő a megélhetés, a túlélés záloga (Lengyel 1999: 9).

2.3. Pszicholingvisztikai megközelítés

A pszicholingvisztika részéről még nem alakult ki egyértelmű tudományos álláspont arról, hogy a gyermek hogyan jut el arra a szintre, amikor már tud írni, hogy tanulási vagy elsajátítási folyamattal állunk szemben. Ahhoz, hogy az írás ontogenetikus leírása elkészüljön, mindenekelőtt tisztázni kell az írott és a hangzó nyelv összefüggéseit. Egyes kutatók az írott nyelvet csak a hangzó nyelv származékának tekintették (vagy tekintik). Ez az álláspont azt jelenti, hogy az írást nem lehet elsajátítani, csak megtanulni.

Az írást kutató felmérések azonban bebizonyították, hogy egyes írásban előforduló hibák (erről egy későbbi fejezetben bővebben) a hangzó nyelvvel nem, vagy csak közvetve állnak összefüggésben, tehát feltételezhető, hogy az írott nyelv autonóm rendszerként működik a hangzó nyelv mellett. Állandó kölcsönhatásban vannak egymással, úgymond támogatják egymást a gyermek nyelvfejlődése során.

Tisztázni kell még azt is, hogy az írott nyelv elsajátítása során az írást és az olvasást nem lehet mereven elválasztani egymástól, hiszen mindkét esetben a nyelv vizuális megjelenési formája kerül feldolgozásra. Olvasás során egy írott szöveg jeleit kell észlelni, feldolgozni és értelmezni, míg az írás arra szolgál, hogy szövegeket állítsunk elő, miközben az olvashatóság a cél.

2.3.1. Az írástevékenység mint folyamat

Hogy valójában mi történik, miközben írunk, mindeztidáig rejtély maradt a kutatók számára. Különböző modellek születtek erről, egy bizonyos, hogy a folyamat különböző részfolyamatokra bontható, melyeket *Crystal A* nyelv enciklopédiájában (1998) a következőképp jellemez:

- A tervező fázisban megszületik egy gondolat, mely alapján készül egy lexicális/grammatikus vázlat. Ekkor az író eldönti, hogy mit akar a címmel közölni, és hogyan tegye meg azt az érthetőséget tűzve ki maga elé célul.
- Következő lépésként mérlegelésre kerülnek az írásra vonatkozó társadalmi és nyelvi normák, mint pl., hogy egy betűrendszeren belül kell maradni, a központozás és helyesírás szabályait érdemes figyelembe venni stb.
- A kivitelezési fázisban választ az egyén egy kifejezési formát (kézírás, gépírás stb.), és motorikus képességeinek megfelelően létrehoz egy írott produktumot (vö. *Crystal* 1998: 265).

Mindemellett számolni kell még a hibákkal, javításokkal, átírásokkal, ezek értelmezésével, előfordulásuk hátterében álló pszichikai és/vagy nyelvi folyamatokkal. A gondolkodás és az írás kapcsolatáról sem szabad megfeledkezni, hiszen az írás egyrészt kognitív folyamat. Az írás tehát nem egyszerűen a hangzó nyelv rögzítése, hanem kreatív tevékenység. *Lengyel Az írás* (1999) című könyvében a következőképp fogalmaz: „Az írás tehát nem egyszerűen egy birtokolt nyelvi forma (az orális) más formában való megjelenése, hanem a nyelvi feldolgozási folyamatokban is változást, változtatást igényel és idéz elő” (*Lengyel* 1999: 134).

2.3.2. Az írást előkészítő fázis jellemzői

A gyerek nyelvfejlődése során rendszerint elsőbbséget élvez a hangzó nyelv elsajátítása, az írott nyelv birtokbavétele csak ezután történik meg. A kérdés csak az, hogy mikor kezdődik el ez a folyamat, és milyen részképességekkel kell a gyerekeknek rendelkeznie ahhoz, hogy képes legyen az írásra.

A gyerekek nemcsak hangzó világba születik, fejlődése folyamán állandóan találkozik vizuális ingerekkel rajzok, képeskönyvek, reklámfeliratok stb. formájában, melyek természetesen befolyásolják kognitív fejlődésüket még akkor is, ha kezdetben erről csak beszédben tudnak számot adni, nem pedig írásban. A gyerekek tehát nemcsak beszélő, hanem író-olvasó-rajzoló társadalomba is születik (vö. Lengyel 1993: 11).

Már az iskolába lépés előtt van a gyerekeknek valamiféle elképzelésük az írásról-olvasásról, tapasztalhatunk olvasói, írói magatartást gyermekeink részéről, mely rendszerint mosolyt csal a felnőttek arcára (főleg ha a könyv fordítva van a gyerek kezében), miközben sem a felnőtt-, sem pedig a gyermektársadalom nincs tudatában annak, hogy mi is történik valójában. Ezt támasztja alá a *bontakozó írásbeliség elmélet* (Szinger 2005: 2), mely *Maria Clay* nevéhez fűződik. „A bontakozó írásbeliség az írás és olvasás fejlődésének legkorábbi fázisával foglalkozik, azzal az időszakkal, amely a születéstől az írás és olvasás konvencionális értelemben vett megtanulásáig tart” (Lesiak idézi Sulzby & Teale-t 1997: 144). Az írásbeliség kialakulását nem bizonyos képességek elsajátításának sorozataként fogják fel, hanem valós írásos tevékenységek gyakorlásaként. Ehhez természetesen az óvodákban nem direkt olvasás- és írástanítási módszereket alkalmaznak, mint ahogyan ezt a XIX. században tették. Sokkal inkább a készség- és képességfejlesztést tartják szem előtt az óvodai programok.

A bontakozó írásbeliséget Szinger (2005) szerint, Crawford és Lesiak összefoglalói alapján, a következő alapelvek jellemzik:

- Egy gyermek literációs fejlődése nagyon korán, akár a születéstől elkezdődik.
- Az esetek jelentős részében az írás és olvasás spontán módon megjelenik a gyermek környezetének köszönhetően, az írott (nyomtatott) szövegekkel való kapcsolat következtében.
- A gyermek tudása az őt körülvevő világról a tevékenységekben való aktív részvétellel, és nem pusztán a felnőttek utánzása vagy gépies tanulás révén fejlődik. „... A kisgyerekeket nem az írásbeliségről való tanulás érdekli, hanem maga a tevékenység” (Strickland & Morrow 1988: 70).
- Az írásbeliség funkciói szerves részét képezik a tanulási folyamatnak.
- A felkészítést hangsúlyozó teóriával szemben a gyermek folyamatos előrehaladását emeli ki (Szinger 2005: 4).

Azokban az intézményekben, ahol ezt az elvet követik az írásbeliségre való felkészítés során, író sarkokat alakítanak ki, ahol tudatosan próbálgatják a kis csemeték képességeiket, valamint olyan környezetet teremtenek, ahol a gyereket gazdag vizuális ingerek érik különböző formában. Vizsgálatok bebizonyították, hogy már a 3-4 éves gyerekek is képesek voltak megfelelő felkészítést és célirányos gyakoroltatást követően a későbbiekben a felnőttekéhez hasonló literációs tevékenységről számot adni. Ezeknek az intézményeknek az a célja, hogy a gyerekek iskolába lépésükkor képesek legyenek felfedezni kapcsolatokat az írott és hangzó nyelv között, gondolataikat, érzelmeiket bizonyos szinten jelekkel is tudják kifejezésre juttatni, felismerjék és tudjanak produkálni néhány betűt vagy betűsorozatot, pl. a saját nevüket le tudják írni.

Ilyen környezetben könnyebben fejlődnek a gyerekek speciális részkészségei is, melyek nélkülözhetetlenek a konvencionális íráselsajátításhoz. A részkészségek két alapvető csoportra oszthatók:

- Általános részkészségek: ide tartoznak az emlékezet, logikus gondolkodás, figyelemkoncentráció, tevékenységi türelem, tempó, ritmusérzék, érzelmvilág, képzelet, motiválhatóság (Gósy 1999: 241–242).
- Speciális részkészségek: a kommunikációs magatartás kialakítása, az olvasás-írás céljának és funkciójának ismerete, a nyelvi tudatosság kialakítása, szótagolási készségek fejlesztése, a vizuális kommunikáció szokásainak ismerete, a metakognitív készségek kialakítása (A. Jászó 2001: 86).

Az írás és olvasás ontogenezisében központi szerepet tölt be a nyelvi tudatosság kérdése. A. Jászó a következőképp definiálja a fogalmat: „A nyelvi tudatosság olyan intuitív analízis képesség, melynek segítségével megfigyelhetjük beszédünket, s alkotórészeire bontjuk [...], megközelíthetünk mondat-, szerkezet-, szó-, szótag- és fonématudatot. [...] A nyelvi tudatosság nem azonos a metakognícióval, a kisgyermek kognitív és nyelvi fejlődésében a metakognícióhoz való közelítés. A metakognícióhoz képest ösztönös tevékenység, de akkor, amikor tanítják, tudatos tevékenységgé válik...” (A. Jászó 2006: 153) Vitatott a kutatók körében, hogy a nyelvi tudatosság előfeltétele-e az olvasni-írni tanulásnak, vagy az utóbbi tevékenységek révén fokozatosan alakul ki. E két szemléletet ötvözők táborá az azt vallja, hogy kölcsönhatás van közöttük, de kezdetekben mindenképp szükség van előkészítésre, a részkészségek kialakítására.

A nyelvi tudatosság fejlődése során több állomást különböztetünk meg. Az írás- és olvasáselsajátítás folyamatában azonban elsősorban a fonetikai és fonológiai tudatosságnak tulajdonítanak kiemelkedő jelentőséget. Vagyis, hogy a gyermek ráébred, hogy az, amit mond vagy hall, hangokból áll, majd arra is rájön, hogy az egyes fonémák meghatározott sorrendbe való elhelyezése jelentéssel jár, felcserélésük pedig megváltoztatja a szó jelenését is. Ez viszont az óvodások mintegy harmadánál nem, vagy csak részben alakul ki. Ezért szükséges a célzott fejlesztés az óvodai csoportokban (vö. Szinger 2005: 13).

Mindemellett nagyon fontos a gyerekek finommotoros mozgásainak a fejlesztése, ami valójában az óvodai programok integrált részeként kell jelen legyen az óvoda mindennapjaiban. A specifikusan írásmozgásos tevékenység fejlettsége, a koordináció képessége a gyermek életkorától és érettségi szintjétől függ. Az íráshoz szükséges feltételekhez tartoznak még a megfelelő szintű anyanyelv elsajátítása (orális formában), a kezesség kialakulása, a helyes ceruzafogás és testtartás, az irányok ismerete, a figyelem fenntartására és megosztására való képesség, feladatalkötelezettség, megfelelő tempó. Az írást előkészítő fázis a következő szakaszokra osztható (Nagy 1980):

- a firkálás korszaka, a 3. életév végéig, a 4. életév elejéig tart;
- az elemi írásmozgás szintje, 4. életév elejétől az 5. életév közepéig húzódhat el;
- az egyszerű írásmozgás szintje, az 5. életév közepétől a 6. életév közepéig;
- az összetett írásmozgás szintje, a 6. életév közepétől a 7. életév közepéig¹;

A fenti szakaszelméletből kitűnik, hogy miután a gyermek kb. 3. életévében megtanul beszélni, tehát kialakul egy alapvető anyanyelvi tudás, még 3–4 évre van szükség ahhoz, hogy az íráshoz és olvasáshoz szükséges részkészségei kifejlődjenek.

¹ Az életkorbeli határok természetesen csak irányadók, nem mérvadók

2.3.3. A konvencionális írástanulás pszicholingvisztikai kérdései

Az előzőek ismeretében tehát nem véletlen, hogy a gyerekeket Európa több országában (pl. Ukrajnában² is) 6–7 éves korban iskolázzák be. Ekkorra érik el azt a fejlettségi szintet, mely lehető teszi a formális oktatásban való részvételt.

Az írott nyelvelsajátítás kezdeti szakaszában aszimmetrikus összefüggés áll fenn a nyelv hangzó és írott formája között. Ez azt jelenti, hogy eleinte az írott nyelv közelebb áll a beszédhez, mint a beszéd az íráshoz, vagyis ha a gyerek nem tud valamit leírni, hamarabb áttér a beszédhez, mint fordított esetben (vö. Lengyel 1993(a): 22, Lengyel 1999: 11).

Az elsajátítási folyamat alapvető része a *vizuális inger* (pl. egy szó, melyet el kell olvasni, vagy le kell írni). Lengyel *Perfetti*-re támaszkodva leszögezi, hogy ez a stimulus fonetikai/fonológiai élményt vált ki az írni tanulóban. Hasonlóképpen, ahogy az orális és írott nyelv kölcsönösen támogatják egymást, a fonetikai/fonológiai és vizuális inger is interaktívan erősítik egymást (vö. Lengyel 1999: 12). Ez a folyamat sikeres/sikertelen lefolyása eredményezi a helyes/helytelen *szófelismerést*. Eközben megjelenik az agyban a szó reprezentációja, ez alapján megkeressük, azonosítjuk, majd leolvassuk a szót a mentális lexikonban és az ehhez illeszkedő perifériákban. A *keresés, azonosítás, lehívás* az írás- és olvasási folyamatok alapvető és nélkülözhetetlen mechanizmusai.

A szófelismerést több tényező befolyásolja, melyeket két csoportra oszthatunk:

- *Pozitívan* hat a szófelismerésre, tehát segíti, gyorsítja azt: a szógyakoriság, kontextusbeli vs. izolált szavak, ismeretek struktúrája (általánostól a konkrét felé haladva), regularitás, konzisztencia.
- *Negatívan* ható tényezők, tehát nehezítik, lassítják a felismerést, növelik a hibák előfordulási arányát: szószerűség, szóhosszúság, stimulusminőség gyengülése.

A szófelismerési folyamatban kitüntetett jelentőséggel bír a szavak eleje, hiánya növeli a hibalehetőséget, míg a szöveg elmaradása kevésbé vált ki hasonló eredményt.

Hogy ezek a tényezők milyen hatást váltanak ki mennyiségileg és minőségileg, az függ a nyelvtől, az írásrendszertől, az életkortól, az olvasási és írási tapasztalattól.

A szófelismerés folyamatáról különböző modellek születtek, mindegyik más szempontból világítva meg a jelenséget, de mindegyik alapját normálisan fejlődő gyerekek mentális lexikonja és pszichikus funkciói képezték. Az írási, olvasási zavarral (diszgráfia, diszlexia) rendelkező egyéneket, az agraphiasokat és/vagy alexiasokat kizárják ezek a modellek.

Az egyik legismertebb *Morton* névéhez fűződik, ez a **logogen modell (közvetlen elérési modell)**, amely egyidejűleg demonstrálja a hangzó és írott nyelvben történő szófelismerési folyamatot. A modell központjában áll egy logogenrendszer, melyben a szótári egységek gyakoriságuk alapján vannak rendszerezve. Mindegyik logogen rendelkezik egy minimális gyakorisági szinttel, küszöbszinttel. Az aktivizálódás csak akkor történik meg, ha a stimulus eléri ezt a szintet. Az egymáshoz közel lévő egységek között asszociációs kapcsolatok vannak. A modell nem informál arról, hogy az újonnan tanult szavak hová kerülnek,

² Azért pont Ukrajnát jegyeztem meg, mert itt szeretném további kutatásaim nagy részét elvégezni

hiszen nekik nincs logogenjük. Az újabb változat alapján viszont magyarázatot kaphatunk a kontextus és az azonos szemantikai mező befolyására, hiszen a rendszer rendelkezik egy „belső szemmel”, mely érzelmi, értelmi és akarati tényezőket ötvöz, és eszerint módosítja az egyes egységek aktivizálódását, vagyis a szófelismerést (vö. uo.: 19).

A **kereső (kutató) modellek** (Forster és Becker fejlesztette ki az első változatot) alapvetően abban különböznek az előzőtől, hogy az észlelt információk nem közvetlenül a lexikai egységet érik el. A modell szerint rendelkezünk egy azonosító mechanizmussal, ami egybeveti a beérkező vizuális/auditív információkat a különböző fiókokban gyakoriságuk alapján rendszerezett lexikai egységekkel. Ha az azonosítás végén a beérkezett információ megfelel a tárolt adatoknak, akkor sikeres a felismerés. Mondatok vagy nagyobb egységek felismerésekor különböző kapcsolatrendszerek aktiválódnak, a „master file”-ban lexiko-grammatikai és lexiko-szemantikai kapcsolatok vannak tárolva. A kontextushatásra viszont nem nyújt kielégítő magyarázatot (vö. Lengyel 1993(b): 79).

Norris **ellenőrző modellje** szerint kritériumok alapján történik meg a szófelismerés. A lexikon folyamatosan rendelkezésre bocsátja azokat a szavakat, amelyek a perceptuális elemzés alapján megfelelnek, majd ezek a kontextus által további ellenőrzésre kerülnek. A szófelismerés akkor történik meg, amikor elegendő bizonyíték gyűlt össze. A következő modell viszont, *Marlsen-Wilson és Tyler kohort modellje* pont a kontextualitásra nem tud magyarázatot adni, és csak az orális nyelvben történő szófelismeréssel foglalkozik (uo.).

Napjainkban az ún. **hibrid (aktiváló-verifikáló) modelleket** használják a szófelismerés magyarázatára, mely szerint az azonosítási folyamat egyidejűleg szimultán és párhuzamosan történik. Az azonosított szekvencia kétféleképpen kerülhet a verifikációs rendszerbe, egyrészt a szenzoros feldolgozás alapján, másrészt az előzetes kontextus révén. A modelltípus figyelembe veszi mind a szűkebb, mind a tágabb kontextuális hatásokat a jóslási és elvárési stratégiák kialakulása révén (uo.).

A **konnekcionista** felfogás alapján a szófelismerés nemcsak szegmentálisan (betűről betűre) történik, hanem a gyerekeknek e szinten túl kell jutni a szekvenciális szintre (szótag, szó felismerése), amikor már képes az információkat párhuzamosan és egyidejűleg feldolgozni. Ezenkívül a szófelismerést nemcsak szabályok irányítják, hanem a stimulus versengésre ösztönzi a mentális lexikon elemeit (vö. Lengyel 1999: 21).

2.3.4. Mit kell megtanulni az írás során?

Az írás tanításának pedagógiaiilag többféle módszere is lehetséges. A modellek az írni és olvasni tanulás időbeli viszonyai, valamint az írástípusok alapján térnek el egymástól. Ennek értelmében megkülönböztetünk *késleltetett írástanítást* (az olvasás megelőzi az írást), *párhuzamos olvasás-írástanítást*, *elemző-összetevő írástanítást* (először nyomtatott nagybetűket tanítanak, majd a kötött írást) (vö. H. Hámorszky 1995: 119-120).

Az írás legelemibb alkotóelemei a jelentéssel nem bíró grafikus-vizuális jegyek, melyek konfigurációjából születnek a nagyobb nyelvi egységek. A jegyek változhatnak egy nyelven belül is attól függően, hogy nagy- vagy kisbetűt akarunk írni, álló vagy dőlt írással, nyomtatottan vagy zsinórirással kívánjuk rögzíteni

vizuálisan gondolatainkat. Ennek megfelelően, ha a *jegyeket* (/ \ – O) bizonyos szabályokat követve összekötjük, betűket kapunk. Hogy mindezt helyesen tettük-e meg, egy „jegykonfiguráció-blokk” (Lengyel 1993(a): 39) ellenőrzi. A *betűk* lehetnek önállóan vagy más betűkkel kombinálva *grafémák*, melyek a nyelv funkcionális elemei. A grafémák a nyelv legkisebb jelentést megkülönböztető, míg a *lexémák* a nyelv legkisebb jelentéssel bíró egységei. A grafémák írásmódtól függő megjelenési formái a gráfok (A, c, s), ugyanazon graféma különböző manifesztációi az *allográfok* (A, a). Az írott nyelvben vannak *archigrafémák* (o, ó), melyek csak egy jegyben különböznek egymástól. Ezek a definíciók megfelelnek a fonológia meghatározásainak. Az írott nyelvben a graféma ugyanazt jelenti, mint a beszélt nyelvben a fonéma. Ez azt jelenti, hogy az írás megtanulásának előfeltétele bizonyos *graféma-fonéma megfeleltetési szabályok* elsajátítása és használata. A gyerek csak akkor tanul meg írni, ha képes lesz a hangokhoz betűket, a fonémákhoz megfelelő grafémat rendelni.

Az elemek összekapcsolása terén is követni kell bizonyos szabályokat, ha a helyesírásnak is meg akarunk felelni. A fonematikus írásokon belül *sekély és mély írásmódot* különböztetünk meg, melyek abban különböznek egymástól, hogy a *sekély* eltünteti, a *mély* pedig megtartja a morfémahatár. *Sekély* írásmódot használunk akkor, ha valamit úgy kell leírni, ahogy kimondjuk, pl. a *kutyának, lámpánál* szavak esetében, vagy pl. teljes hasonulás esetén, pl. *busszal, olvass*. Ha viszont a hangzó nyelv eltünteti a morfémahatárt, vagyis a hallott fonémához több lehetséges grafémát is hozzá lehet rendelni, akkor *mély* írásmódot alkalmazunk, mely az írásban rögzíti, megőrzi a morfémahatárt. Ilyen szavak pl. a *multság, látja* stb. Bonyolítja a helyzetünket, ha a morféma határain olyan betűk találkoznak egymással, melyek alkothatnak egy, ill. két grafémát, pl. *rizsszem* szavunk esetében. A magyar nyelv írott változatában váltakoznak a *sekély és mély* írásmódok, és ezzel a gyerekeknek is tisztában kell lenniük az íráselsajátítás egy megfelelő szintjén. H. Hámorszky szerint „Az írás akkor emelkedik a rajzolgatás fölé, akkor lesz tudatos, ha a leírandó szót elemezzük: hangjaira bontjuk, emlékezetünkben megkeressük a hangok grafikus jelét, s ezeket a kellő sorrendben leírjuk. Tudatosan az ír, aki képes elolvasni a lemásolt szót, és ismeri az így keletkezett szókép jelentését” (H. Hámorszky 1995: 119).

2.3.5. Az íráshibák okai

Az íráselsajátítás különböző szintjein különböző tipikus hibák fordulnak elő. Két-három év iskolai írástanulás után elvárható a gyerektől, hogy a fonéma-graféma megfeleltetési szabályokat alkalmazni tudja. A 7-8 éves korosztály képes anagrammák megfejtésére, valamint szavak felismerésére izoláltan és kontextusban is. Erre alapozva végzett Magyarországon és Finnországban Lengyel egybevető vizsgálatokat, melyek eredményeiből az alábbi következtetéseket lehet levonni:

- Ebben az életkorban még fokozottan érvényesül az írott és beszélt nyelv fentebb említett interferenciája. Vagyis ha a gyerek olyan szabályba ütközik az anagrammák megoldása során, amit az írott nyelvre vonatkozó szabályrendszere alapján nem tud megoldani, akkor a beszélt nyelvhez fog igazodni. A problémás területeken a grafomotorikus kivitelezésben is hibák léphetnek fel.
- Az írott nyelv fokozott autonómiája jellemző a részműveletek megoldása révén.

- Fokozatosan érvényesülnek az írott nyelv öntörvényei.
- A szófelismerést befolyásoló tényezők kimutathatóak (szó elején kevesebb hiba, közepén, végén több).
- Képesek a nyelvi információkat párhuzamosan feldolgozni (vö. Lengyel 1999: 43–44).

A következő, 10 éves korosztály vizsgálatakor az előző korcsoportnál fellépő tipikus hibák már csak elvétve fordulnak elő, de ennek a kornak is megvannak a buktatói az íráselsajátítás folyamatában. A legjellemzőbb hibák a következők voltak (csökkenő sorrendben felsorolva): betűcsere, kvantitás- és ékezetjelölés, betűkihagyás, egybeírás, felesleges betűk beiktatása, szövegtagolási hibák, különírás, ékezzel kapcsolatos (többszörös) hibák, egyéb, a fentiekhez nem illő hibák, betűnél nagyobb egység kihagyása. Mindegyik hibatípusnak más-más ok tulajdonítható. A betűcserék többsége a grafomotorikus kivitelezésből, a jegykonfigurációk nem megfelelő használatából ered, ami csak jelentéktelen összefüggésben áll a hangzó nyelv sajátosságaival, tehát ez is a két rendszer egymás melletti létét bizonyítja (vö. Lengyel 1999: 128–129). Meglehetősen hamar kialakul a gyerekekben a mássalhangzók magánhangzókra való megkülönböztetésének képessége, ezért ezeket a gyerekek ritkán cserélik fel. A későbbiekben ritkább az olyan grafémák közötti csere, melyek jegykonfigurációja jelentősen eltér egymástól, mint az archigrafémák esetén.

Az írás során a betűk hatnak egymásra, ezáltal hasonulhatnak egymáshoz. Hasonulási folyamatok gyakrabban fordulnak elő hátulról visszafelé, mint fordítva. A belső reprezentációban nem betűről betűre, grafémáról grafémára jelenik meg a leírandó szó. A morféma- vagy szótaghatárokon található grafémák erősebbek, így ezek visszahathatnak a betűsorban előrébb álló grafémák kivitelezésére. Ebben a korban már képesek arra a gyerekek, hogy a fizikailag nem, vagy csak alig észlelhetően elválasztó határokat felfedezzék. Még ebben a korban is jellemző, hogy gyakori a zöngés-zöngétlen opposíció rögzítésében a sekély írásmód alkalmazása (vö. uo.: 140). Az elsajátítás megfelelő szintjén azonban kialakul a gyerekekben az a képesség is, hogy morfémacsoportok összetartozását felismerje, s ezáltal ne történjen meg zöngésülés vagy zöngétlenedés.

A mássalhangzók és magánhangzók kvantitását illetően megállapítható, hogy okaik az esetek többségében nem vezethetők vissza a hangzó nyelvre, hiszen vannak olyan szabályok, vagy különböző listák a rövidséget-hosszúságot illetően, melyeket be kell magolni a helysírás érdekében, például az „-ít” képző mindig hosszú, a „háború” és „falu” szavak végén lévő „u, ú” (vö. uo.: 159).

A betűkihagyás a szóban bárhol előfordulhat, de a szó elejének védettsége is megfigyelhető, abszolút a szó elején nem maradhat el betű.

Az egybeírás/különírás hibatípusok főleg a hangsúly eltolódásával magyarázható, tehát összefüggésben áll a hangzó beszéddel. Ezek a sekély írásmód szupraszegmentális szintű megjelenési formái (vö. uo.: 166–167).

Amikor a gyerek felesleges betűket iktat be, akkor valószínűleg elmaradt a kontrollművelet pl. nehezebb graféma-fonéma megfeleltetési szabályok esetén, ami hiperkorrekt formák létrejöttéhez vezethet (vö. uo.: 169).

A szövegtagolási hibák több szinten jelentkezhetnek: mondatok között és mondaton belül. A szöveg nagyobb egységeinek tagolását könnyebben elsajátítják a gyerekek, mint a mondaton belüli lexémák elhatárolását (vö. Lengyel 1993(a): 104–105).

Önjavításra elvileg minden gyerek képes, de ritkán élnek ezzel a lehetőséggel. Ezen a ponton újra megfigyelhető a szó elejének védettsége, ami jelen esetben azt jelenti, hogy a szó elején gyakrabban észreveszik és javítják hibáikat, mint más pozíciókban (vö. uo.: 107).

Összegzésképp elmondható, hogy a graféma-fonéma megfeleltetési szabályokat lépésről lépésre lehet elsajátítani. Az egy betű egy graféma viszony könnyen elsajátítható. A két betű egy graféma ismerete prototípusok (C, CS, GY, SZ, S, Z) révén alakul ki. Meg kell azt is tanulni, hogy vannak olyan esetek is, amikor ugyanazt a fonémát egy grafémának számító két betű jelöli-e („egy”) vagy két önálló graféma, ami egyidejűleg két betű is („adjuk”).

Az íráselsajátítás kezdetén a gyerek képtelen a vizuális kivitelezést és a kontrollt párhuzamosan elvégezni. A gyakorlás viszont képessé teszi őket arra, hogy szinkronba tudják hozni e műveletet (vö. Lengyel 1993a).

2.3.6. Az írás diszfunkciói

Az írásbeliség diszfunkcióhoz tartoznak a szerzett diszlexia és diszgráfia – főleg Európában és Észak-Amerikában alexia és agráfia kifejezésekkel illetik a rendellenességeket –, valamint a fejlődési diszlexia és diszgráfia, melyek kialakulására nincs egyértelmű magyarázat (vö. Crystal 1998: 345–346). A diszfunkciók összefüggésben állnak egymással, a diszlexia az esetek 99,5 százalékában együtt jár írási és számolási nehézségekkel is, és ez fordítva is igaz. Statisztikai adatok alapján megállapították, hogy a lakosság kb. 5-7 százaléka él együtt súlyos diszgráfiával/diszlexiával, és kb. ugyanilyen azoknak az aránya, akik enyhébb fokú rendellenességekkel küzdenek.

A diszgráfia főleg az íráskészség gyengeségében, valamint a helyesírási hibákban mutatkozik meg. A diszgrafiás gyerekre jellemző, hogy nem tudja követni a füzetben a vonalakat, nem szabályosak a szavak közötti térközök. Ugyanazt a betűt többféleképpen írják le, szabályosságot viszont e téren nem lehet felfedezni. Az archigrafémákat hajlamosak felcserélni, az írott sorok hullámszerűek, egyszer lefelé, egyszer felfelé ívelnek. A helyesírás terén tipikus, hogy a hosszú és rövid mássalhangzókat nem képesek megkülönböztetni, a hagyományos írásmód szabályait (ly, cz, eő stb.) nem képesek betartani. Írástempójuk rendszerint lassú, a gyorsabb tempó gyakran az olvashatóság rovására megy. Diktáláskor gyakran lemaradnak, mivel nehezen találják meg a halott fonémának megfelelő grafémát, betűképet. Lemaradásukat igyekeznek behozni, emiatt előfordul, hogy elhagyják az utolsó szótagot, de egész szavak is kimaradhatnak. A központosításra nem fordítanak figyelmet, a szövegek tagolásában gyakran hibák fordulnak elő.

Az írászavarok hátterében leggyakrabban mozgástervezési nehézségek és a vizuális értékelés hiányosságai állnak, de ezt rendkívül nehéz általánosítani, minden gyereknél másképp jelentkeznek ezek a zavarok. Gyakori, hogy a gyerek minden írásjegyet képes külön-külön megformálni, csak a folyamatosságban vannak zavarai. A betűk felismerésének rendellenességében a vizuális hiányosságok lapulnak, nem ismerik fel a betűk alakját és körvonalait, és ezért nem csak látászavarok lehetnek felelősek, hanem a megfelelő idegi rendszer zavarai. Előfordulhat, hogy a helytelen, túl görcsös ceruzafogás is problémákat okozhat. Ez a kéz izmainak alacsony izomtónusa miatt következhet be. Pszicholingvisztikai megközelítésből jelentős a vizuális memória elégtelen működése, ami abban nyilvánul

meg, hogy a gyerek nem képes visszaemlékezni a betűalakokra. Fontos még az is ebben a vonatkozásban, hogy az információfeldolgozási rendszerben is hibák léphetnek fel, ez okozza a lassúságot (vö. Selikowitz 2005).

A tanulási nehézségeket gyakran nem veszik észre időben, s ez rányomja bélyegét a gyerek kognitív fejlődésére, valamint pszichikai problémákat is okozhat. Ha a gyerekek túl sokat hangsúlyozzák hibáit, nem speciálisan fejlesztik készségeiket, állandóan negatív visszajelzéseket kap, idővel kialakul benne az alacsonyabb rendűség érzése, önértékelése gyengül. Ezért nagyon fontos a diagnosztizálás, bár ez nagyon nehéz, mert ezeket a zavarokat nem lehet egyszerű standardizált tesztekkel mérni. A pedagógusképzésben viszont kellő figyelmet kell fordítani arra, hogy a pedagógusok képesek legyenek felismerni a nehézség jeleit és megfelelő időben tudjanak szakértőket bevonni.

3. Kétnyelvűség

A kétnyelvűség fogalmát a nyelvtudomány fejlődése során sokan sokféleképpen magyarázták. A definíciókban determináló faktor a nyelvtudási szint. Az egyik végetlet képviseli *Bloomfield*, aki úgy gondolta, hogy csak azt lehet kétnyelvűnek számítani, aki mindkét nyelvet anyanyelvi szinten beszéli. A másik végetlet mellett *Diebold* a következőképp foglal állást: a kétnyelvűség „*egy második nyelv lehetséges modelljeivel való érintkezés és ezek anyanyelvi környezetben való használatának képessége*” (Karmacsí idézi *Diebold*-ot 1961). Ez viszont azt jelenti, hogy az is kétnyelvű, aki nem beszéli, csak érti a másik nyelvet. E meghatározás alapján népes lenne a kétnyelvűek tábora. Az arany középutat képviseli *Skutnabb-Kangas* (1988), aki szerint a definíciókat eleve négy csoportra kell osztani: az elsajátítás ideje, elsajátításuk sorrendje, a nyelvtudási szint és a nyelvhasználat jellegzetességei vagy identitás alapján (vö. *Lesznyák* 1996: 218).

A pszicholingvisztikai meghatározások inkább a nyelvtudáson és a nyelvvel-sajátításon alapulnak. A nyelvtudás magába foglalja mindegyik készség (olvasás-, írás-, beszéd-készség, hallás utáni megértés) bizonyos szintű megletét.

A kétnyelvűséget illetőn megkülönböztethető egyéni és közösségi kétnyelvűség. A továbbiakban bővebben az utóbbira térnék ki, mivel alapvetően magyar anyanyelvű gyerekek írott nyelvvel-sajátítási folyamatát szeretném a későbbiekben figyelemmel kísérni, tehát a kétnyelvű környezetet háttértényezőnek tekintem.

3.1. Kétnyelvű környezet

Bartha (1999) megfogalmazásában a két- vagy többnyelvűség azt jelenti, hogy az azonos területen élő különböző nyelvi csoportok különböző jellegű és kiterjedtségű kapcsolataik révén kapcsolatba kerülnek egymással. A közösségi kétnyelvűséget elsősorban olyan környezetben szokás vizsgálni, ahol kisebbségi csoportok élnek a többségi társadalomban, mivel ilyen helyzetben a fennálló hatalmi viszonyok révén a kisebbség tagjai kényszerítve érzik magukat arra, hogy elsajátítsák a többségi nyelvet bizonyos szinten, s ezáltal kétnyelvűekké váljanak, hiszen ez a záloga az életben való érvényesülésnek és boldogulásnak. Ezt természetesen nem negatívumként kell(ene) kezelni, hiszen a kétnyelvűség nem betegség, nem kell tőle félni, de felmerül kérdésként az is, hogy e törekvés miatt feladják-e a

kisebbség tagjai anyanyelvük ápolását, identitásukat, mennyire asszimilálódnak a többségi társadalomban a ranglétrán történő feljebbjutás érdekében.

A kétnyelvű társadalmak kapcsán mindenképp meg kell említeni a *diglossia* fogalmát, mely azt jelenti, hogy e társadalom kétnyelvű egyénei hajlának arra, hogy nyelvválasztásukat a különböző nyelvhasználati szinterekhez igazítsák. Eszerint informális szintereken (család, baráti kör, templom stb.) inkább a kisebbségi anyanyelvet, míg formális szintereken (hivatal, orvosi rendelő stb.) a többségi nyelvet részesítik előnyben. Ebből kifolyólag a többségi nyelv magasabb státusúvá válik, birtoklása magasabb iskolázottságot, magasabb társadalmi pozíciót feltételez. Ha nem állítanak ezzel szembe pozitív attitűdöket a kétnyelvűséggel érvelve, a kisebbségi nyelvet fokozatosan elnyomja a többségi, egyes esetekben nyelvváltás is bekövetkezhet (vö. Lesznyák 1996: 221).

Ez a kérdés a nyelvválasztási stratégiák, kódváltás témakörébe tartozik. Ezt viszont a szociolingvisztika hivatott kutatni, a pszicholingvisztika a közösségi kétnyelvűség vonatkozásában inkább azzal foglalkozik, hogy a kétnyelvű környezet milyen befolyást gyakorol a gyerek kognitív fejlődésére, valamint anyanyelv- és/vagy idegennyelv-elsajátítására mind a hangzó, mind az írott nyelvet illetően.

3.2. Kétnyelvű környezet lehetséges hatásaia nyelvelsajátításra

Amikor a gyerekek iskolába lépnek, az írás-olvasás készségének elsajátítása által az eddigi ismereteik a világról új dimenziókban manifesztálódnak, elmélyülnek. Ezek után már nemcsak arra támaszkodhatnak, amit hallanak, hanem arra is, amit egyedül el tudnak olvasni vagy le tudnak írni. Ezáltal ezek az ismeretek egy magasabb szinten vésődnek tudatukba. Ezért nagyon fontos, hogy kétnyelvű környezetben azt a nyelvet, amelyen eddigi ismereteiket megszerezték, továbbfejlesszük, vagyis hogy megtanuljanak anyanyelvükön írni, olvasni.

Kezdetben azt feltételezték, hogy a kétnyelvűség negatívan befolyásolja a gyerekek kognitív fejlődését. Úgy gondolták, hogy ha a gyermek egyszerre két nyelvet tanul, akkor egyiket sem tudja majd megfelelő szinten elsajátítani, vagyis két fél nyelvet sajátít el egy egész helyett. A közelmúltban végzett empirikus kutatások eredményei azonban megdöntötték ezt az elméletet, s bebizonyosodott, hogy a kétnyelvűség pozitívan befolyásolja a gyerek megismerési folyamatait, a kognitív fejlődését, ha mindkét nyelvet egy meghatározott szinten birtokolja (küszöb-modell). Az anyanyelvi jelenségek tudatosítják az idegen nyelvi rendszer másságát, ezáltal annak rendszerbe való képződését segíti elő. A két nyelvi rendszer összehasonlítása által felfedezett különbségek erősítik a másik nyelv rendszerét (vö. Velki 2001: 9–10.).

Hogy a kétnyelvűek agyában egy összetett vagy két különálló nyelvi rendszer működik-e, amely(ek) kiszolgálja/kiszolgálják a nyelvi folyamatokat, az vitatott kérdés. A pszicholingvisztika a kétnyelvűséget kontinuumként próbálja megközelíteni. A skála két végén az előzőeknek megfelelően *összetett* és *koordinált kétnyelvűség* helyezkedik el (vö. Navracsics 1999). Egyesek úgy gondolják, hogy az elsajátítás idejétől függ az, hogy egy összetett vagy két egymás mellett működő rendszer alakul ki. Hat éves korig az előzőt, míg tizenhárom éves kortól az utóbbit tartják valószínűsíthetőnek. Mások szerint a gyerekekben születésétől fogva két nyelvi rendszer fejlődik. A hibrid-elméletek képviselői pedig úgy vélik, hogy elsődlegesen egy kevert nyelvi rendszer alakul ki, mely a későbbi fejlődés során elkülönül és két önálló egységként működik (vö. Karmacs 2007: 22).

Grosjean és Léwy kidolgozta a *lexikai elérés bilingvális modelljét*, mely két nyelvi rendszer létét feltételezi, melyek egyszerre függetlenek egymástól, de ugyanakkor kapcsolatban is állnak. Ha egy kétnyelvű monolingvális kommunikációt folytat, akkor a használt nyelv rendszere erősen aktív, míg a másiké csak gyengén. A kétnyelvű tehát nem két egynyelvű ötvözte egy testben. Rámutat arra, hogy a kétnyelvű a nyelvhasználat terén sohasem éri el azt a szintet, még ha az anyanyelvéről van is szó, mint az egynyelvű beszélő (vö. Grosjean 1989). Paradis (1986) is hasonló eredményre jutott *alrendszer hipotézisében*. Szerinte mindkét nyelvnek megvan a maga idegi kapcsolatrendszere, melyek az előhívásban részt vesznek, s ezek egy átfogó rendszeren belül helyezkednek el.

Cummins a kétnyelvűek kognitív fejlődését a *jéghegy modellel* illusztrálja, ami azt jelenti, hogy a felszín fölött két különálló hegycsúcs látszik, ez a két nyelv, de a felszín alatt ezek összeérnek, tehát egy alapból emelkednek ki. Ez az ún. *közös alapkészség* vagy *központi operációs rendszer*, mely mindkét nyelvet kiszolgálja. Ezen a rendszeren keresztül a készségek és fogalmak egyik nyelvből a másikba transzferálhatóak (vö. Lesznyák 1996: 224).

Az agyban a nyelvi rendszer(ek)en belül nemcsak a beszélt nyelv rendszere, hanem az írott is jelen kell legyen. Eszerint tehát hogyan működik az agyban a két nyelv írott rendszere? A vizuális stimulus nyelvtől függősége (pl. egy látott betűsor anyanyelven vagy idegen nyelven) befolyásolja-e a szófelismerés során a keresését, azonosítást, lehívást? Vajon az írott nyelvben is történnek-e kódváltások, ugyanolyan elvek alapján működik-e az írott nyelvhasználat is, mint ahogyan a sokat vitatott beszélt nyelv esetén. Erre vonatkozóan nem sok információ áll a rendelkezésünkre sem az elmélet, sem pedig a gyakorlati kutatások terén.

4. Kitekintés a téma gyakorlati kutatási perspektíváira

Kárpátalja magyar kisebbségi tagjaként a mindennapokban érzékelem a kétnyelvű környezet esetleges hatásait az írott kommunikációban. Gyakran előfordul, hogy hibákat vétek írás közben amiatt, hogy a latin és cirill betűrendszereket alkalmazva nem a megfelelő betűalak jut eszembe. Főleg az ukrán nyelven történő írás folyamán kell néha egy pillanatra megállni, s elgondolkodni azon, hogy a cirill ábécében melyik az a betű, amelyet le kell írni.

Ha én felnőttként, az ukrán nyelv írott változatát több mint két évtizede elsajátítva, hasonló jelenségeket veszek észre magamon, akkor mi történhet a magyar anyanyelvű kisgyermek fejében, aki az óvodában az ukrán nyelvről semmilyen ismeretet nem szerzett, első osztályban anyanyelvén kezdi az íráselsajátítást, majd második osztályban a cirill betűkkel is meg kell birkóznia. Olyan szavakat kell leírni, amelyek értelme egyáltalán nem világos számukra. Felmerülő és a jövőben kutatandó kérdések ezzel kapcsolatban a következők:

- Milyen gyakran történnek betűcserék a két írásrendszer között, s ezeket vajon mi indukálja?
- Milyen változásokat idéz elő a mentális lexikonban, ha több nyelv írott változatát birtokoljuk és gyakoroljuk?
- Befolyásoló tényező-e, ha a gyerekek még ehhez az angolt/németet is

egyidejűleg tanulják mind beszélt, mind pedig írott változatban?

- Ugyanazokat a technikákat alkalmazza-e a gyerek az ukrán írott nyelv elsajátításakor, mint amelyeket anyanyelve esetén alkalmazott?
- Az anyanyelv írott változatának ismerete nyújt-e segítséget az ukrán írás megtanulása során, vagyis érvényesül-e Cummins jéghegy-modellje?

Még ennél is szélsőségesebb azoknak a magyar anyanyelvű gyerekeknek az esete, akiket szüleik minden előzetes nyelvi ismeret nélkül ukrán iskolába íratnak be. A magyar gyerek ebben az esetben az anyanyelvén nem tanul meg írni-olvasni, esetleg egy későbbi szakaszban, vagyis az a nyelv, melyen eddig kommunikált és megszerezte a világról ismereteit, melyen első gondolatait megfogalmazta, nem nyer megerősítést az írás-olvasás által. Ez sajnos a politikai és társadalmi viszonyok miatt egyre gyakoribb jelenség Kárpátalján. Ungváron és Munkács környékén, ahol kisebb százalékban élnek magyarok, már régebb óta megfigyelték ezt a jelenséget, de Beregszász környékén csak az utóbbi két évben terjedt el ez a rohamosan fertőző jelenség, amióta a továbbtanulás csak akkor lehetséges, ha ukrán nyelven tesznek emelt szintű érettségét.

A felvetett probléma további kutatásokra ad lehetőséget, hiszen össze lehet hasonlítani az anyanyelvén, valamint ukrán nyelven oktató magyar nemzeti-ségű gyerekek anyanyelvi ismereteit, írását, kognitív fejlődését.

Kutatásaimat longitudinális, keresztmetszeti és egybevető vizsgálatok segítségével szeretném végrehajtani. Saját gyerekeim (öt- és hatéves kislányok) írott nyelvvelsajátítási folyamatait figyelem meg elsődlegesen, majd ezeket a vizsgálatokat kiterjesztem további magyar anyanyelvű gyerekekre is. Magyar tannyelvű iskolák 1–4. osztályaiban végeznék felméréseket, s ezeket ukrán iskolában tanuló hasonló korú gyerekek eredményeivel hasonlítanám össze. Szeretnék kiválasztani egy óvodai csoportot (4–5 éves korú gyerekek csoportját), amelyben a gyerekek fejlődését követném nyomon a bontakozó írásbeliség megjelenési formáit és lehetőségeit szemügyre véve. A felmérésekből keresztmetszeti és egybevető elemzések segítségével több kérdésre is választ kaphatunk, melyekről a későbbiekben különböző fórumokon tájékoztatnám az érdeklődőket.

5. Összegzés

Összefoglalásként megállapítható, hogy a kutatók abban egyetértenek, hogy a gyerekek hosszú utat kell bejárnia ahhoz, hogy elmondhassuk róla, hogy kompetens írott nyelvhasználóvá vált, függetlenül attól, hogy az elsajátítási folyamat egy-, két- vagy többnyelvű környezetben történik-e meg. Ez az út több buktatót is rejteget, mint például a graféma-fonéma megfeleltetési szabályok, a sekély-mély írásmód elsajátítása, valamint annak felismerése, hogy ezeket változtatva lehet csak a helyesírási szabályokat betartani. Ezekben a kritikus pontokon egyesek túljutnak, mások egész életük folyamán nehézségekkel küzdenek.

Az elsajátítási folyamatot a pszicholingvisztikai kutatások hivatottak feltárni, de a pedagógusoknak képeseknek kell lenniük arra, hogy levonják a tanulási/tanítási folyamat szempontjából releváns következtetéseket. Gyermekeink sikereiért és kudarcaiért ők is felelősek, de néha a tanár legjobb igyekezete ellenére sem képes segíteni. Ilyen esetekben többnyire az idegrendszeri vezérlésben, a mentális

lexikonban, a szófelismerés képességet lehetővé tévő vizuális memóriában keresendő a kudarc gyökere. Mindezeket hivatott kutatni a pszicholingvisztika mint nyelvtudományi diszciplína.

Hogy a különböző problémákra pszicholingvisztikai megközelítésből választ tudjunk adni, még sokat kell dolgozni, hiszen még nagyon sok vitatott és feltáratlan kérdés van az írott nyelv-elsajátítást illetően. S ez fokozottan igaz a kétnyelvű társadalmakra.

IRODALOM

- A diszgráfia tünetei. http://www.tanulasmoldszertan.hu/dizlexia/dizlexia_cikk4.htm
- Adamikné Jászó Anna (2001): *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig*. Budapest, Trezor Kiadó.
- Adamikné Jászó Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene*. Budapest, Trezor Kiadó.
- Benczik Vilmos (2005): *A szóbeliség-írásbeliség paradigma*. In: *Iskolakultúra* 2005: 70–85 o. Anyanyelvi nevelési tanulmányok I. Pécs, Molnár Nyomda és Kiadó Kft.
- Crystal, David (1998): *A nyelv enciklopédiája*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Diebold, Richard (1961): *Incipient bilingualism*. In: *Language* 37: 97–112.
- Gósy Mária (1999): *Pszicholingvisztika*. Budapest, Corvina.
- Grosjean, François (1989): *Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person*. *Brain and Language* 36: 3–15.
- Hernádiné Hámoszky Zsuzsanna (1995): *Tanítói kézikönyv az ABC-ház tankönyvcsalád használatához az általános iskola 1. osztályában tanítók számára*. Szeged, Mozaik Oktatási Stúdió.
- Karmacs Zoltán (2007): *Kétnyelvűség és nyelvelsajátítás*. Ungvár, PoliPrint.
- Kernya Róza szerk. (1995): *Az anyanyelvi nevelés módszerei. Általános iskola 1-4. osztály*. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola és a Móra Ferenc Könyvkiadó Rt.
- Lengyel Zsolt (1997): *Bevezetés a pszicholingvisztikába*. Kézirat. Veszprém
- Lengyel Zsolt (1993a): *Nyelvelsajátítási és nyelvtanulási formák*. Kézirat. Veszprém
- Lengyel Zsolt (1993b): *Pszicholingvisztika nyelvszakosoknak: beszédértés, beszélés, írás-olvasás idegen nyelven*. Veszprém, OOK Press Kft.
- Lengyel Zsolt (1999): *Az írás. Kezdet-folyamat-végpont. Az írástanulás pszicholingvisztikai alapjai*. Budapest, Corvina.
- Lesiak, J. L. (1997): *Research based answers to questions about emergent literacy in kindergarten*. *Psychology in the Schools* 34.2: 143–160.
- Lesznayk Márta: *Kétnyelvűség és kéttannyelvű oktatás*. In: *Magyar Pedagógia* (1996) 96. évf. 3. szám 217–230.
- Nagy József (1980): *5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Budapest: Akadémia Kiadó.
- Navracsics Judit (1999): *A kétnyelvű gyermek*. Budapest: Corvina.
- Selikowitz, Mark (2005): *Dislexia és egyéb tanulási nehézségek*. Budapest, Medicina Könyvkiadó Rt.
- Strickland D.-L. Morrow (1988): *New perspectives on young children learning to read and write*. *The Reading Teacher* 42: 70–71.
- Szinger Veronika: *Az óvoda feladata az írás és olvasás előkészítésében*. http://www.mentor-konyvesbolt.hu/mentor/news/beszedgyogvitas_szinger.pdf
- Szinger Veronika (2006): *Az iskoláskorú testvér, mint példakép a kisgyermek literációs tevékenységében*. In: *Iskolakultúra* 2006: 151–165 o. Anyanyelvi nevelési tanulmányok II. Pécs, Molnár Nyomda és Kiadó Kft.
- Velki Magdolna: *Anyanyelv idegen nyelvi környezetben (Pszicholingvisztikai megközelítés)*. 1–6.o. <http://www3.sympatico.ca/mvelki/atelierhongrois/Magyar/Kutatas/Megkozelitesek/pszicholing.htm>
- Velki Magdolna (2001): *Az anyanyelv oktatásának problémája idegen nyelvi környezetben kisiskolás korban (Megfigyelések, tapasztalatok, módszerek)*. 1–10. o. <http://www3.sympatico.ca/mvelki/atelierhongrois/Magyar/Kutatas/Nyelvek/anyanyelv.htm>