

Міністерство освіти і науки України
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II
Кафедра педагогіки та психології

Реєстраційний № _____

Бакалаврська робота
Завдання для розуміння мови, ігри для дошкільного навчально-
виховного процесу

Шереш Дебора Іванівна

Студентка IV-го курсу
Спеціальність: 012 Дошкільна освіта
Освітній рівень: бакалавр

Тема затверджена на засіданні кафедри
Протокол №1/2016

Науковий керівник:

Керестень
Іштван Степанович, канд. пед. наук, доцент

Завідувач кафедрою _____

Маргітич К.Є
канд. пед. наук, доцент

Робота захищена на оцінку _____, «__» _____ 2017 року

Протокол № _____ / 201_

**Міністерство освіти і науки України
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II**

Кафедра педагогіки та психології

**Бакалаврська робота
Завдання для розуміння мови, ігри для дошкільного навчально-
виховного процесу**

Освітній рівень: бакалавр

Виконав: студентка IV-го курсу
спеціальності 012 Дошкільна освіта

Шереш Дебора Іванівна

Науковий керівник: Керестень Іштван Степанович,
канд. пед. наук, доцент

Рецензент: Ешпан Маргарета С., асистент

Берегове
2017

**Ukrajna Oktatási és Tudományügyi Minisztériuma
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola**

Pedagógia és Pszichológia Tanszék

**A beszédértést segítő feladatok és játékok az óvodai oktatói-
nevelői folyamatban.**

Szakdolgozat

Készítette: Seres Debóra

IV. évfolyamos Óvodapedagógia

szakos hallgató

Témavezető: Keresztény István

Recenzens: Espán Margaréta

Beregszász – 2017

Tartalom

I. Bevezetés	6
1.1. Célok, feladatok, módszerek, hipotézis.	6
1.2. A felhasznált szakirodalom áttekintése.	7
II. A gyermeki nyelvfejlődés folyamata	8
2.1. A beszédkészség-fejlesztés részterületei.	14
2.1.1. A beszédprodukción	17
2.1.2. A beszédészlelés.	19
2.1.3. A beszédértés.	21
2.2. A beszédértés folyamata 1-7 éves korban	22
III. A beszédértést segítő feladatok, játékok az óvodai oktatói-nevelői folyamatban	25
3.1. A kommunikációs kompetenciák fejlesztése és a gyakorlati alkalmazásának igénye	28
IV. Összefoglalás	30
Felhasznált szakirodalom.....	34
Mellékletek.	34

Зміст

I. Вступ.....	6
1.1. Мета , завдання , методи , гіпотези.....	6
1.2. Огляд використаної літератури.....	7
II. Процес мовного розвитку дитини.....	8
2.1. Розвиток мовних навичок.....	14
2.1.1. Прояв мовлення.....	17
2.1.2. Сприйняття мови.....	19
2.1.3. Розуміння мови.....	21
2.2. Процес розуміння мови від 1 до 7 років.....	22
III. Процес розуміння мови засобами ігор для днз.....	25
3.1. Розробка і практичне застосування вимог до комунікативних навичок.....	28
IV. Резюме.....	30
Використана література.....	34
Додатки.....	36

I. Bevezetés

A beszédértésnek a fejlesztése napjainkban is igen fontos feladat, ennek hiánya nyelvi és kommunikációs zavarokat okozhat, illetve nehézségeket a társadalomba való beilleszkedés során. Azért is választottam ezt a témát, hogy még több ismeretet szerezzek a beszédértésről és annak fejlesztéséről. Magam is tapasztaltam óvodai gyakorlatom során, hogy igen rövid idő alatt, sok játékkal és feladattal, komoly fejlődéseket lehet elérni - ennek kapcsán - a gyerekeknél. Tehát nagyon fontos már óvodás korban elkezdni a beszédértés fejlesztését, hogy ezáltal a gyerekek gördülékenyebben beilleszkedjenek a társadalomtól elvárt normákhoz.

1.1.Célok, feladatok, módszerek, hipotézis

Szakedolgozatom tárgya a beszédértést segítő feladatok és játékok szerepe az óvodai oktatói-nevelői folyamatban. Célja bemutatni a beszédértést segítő feladatokat és játékokat illetve azok mibenlétét. Írok arról, mindezt hogyan lehet alkalmazni módszertanilag az óvodai oktatói- nevelői folyamatban. Munkámban taglalom, hogyan érvényesülnek az óvodában a beszédértést segítő feladatok és játékok.

Hipotézisem, hogy a beszédértést segítő játékok léteznek és alkalmazhatóak. Ezen játékok pozitív hatással vannak a gyerekek nyelvi és kommunikációs fejlődésére. Fontos, hogy minél több ilyen feladatot és játékot alkalmazzunk az óvodai oktatói- nevelői folyamat során, a gyerekek annál hamarabb tudják majd megérteni a beszédet és ezáltal tágul a szókincsük.

A nyelvelsajátítás problémája már az ókorban felvetett néhány kérdést. Például, hogy hogyan kerül birtokunkba a nyelv? Mennyire befolyásolja a nyelvelsajátítást a szocializálódás és a társadalom? Milyen összefüggés van a nyelv és a gondolkodás között? Többek között ezen kérdéseket vizsgálja az 1950-es években önálló tudománnyá fejlődő pszicholingvisztika.

Dolgozatom témájául a beszédalképség kutatási területét választottam, azon belül is a beszédészlelés, beszédértéssel és beszédprodukcióval foglalkoztam. A gyermeknyelv fejlődése kapcsán különösen a 1- 7 éves korú gyerekek beszédértése, szókincsének fejlődése érdekelt. A szakirodalom segítségével levont következtetéseim előtt munkámban igyekszem kifejteni a fentebb említett kérdéseket.

Napjainkban a vizuális média térhódításának köszönhetően a hallott szövegre történő koncentráció képessége az általános iskolásoknál nem fejlődik megfelelően. A Pizza felmérést 2000-ben indították el. Ennek keretében az olvasás-szövegértés, a matematika és természettudományok területén mérik a diákok - főként a gyakorlati - ismereteit. A felmérés során arra a következtetésre jutottak, hogy összefüggés van egy diák iskolai teljesítménye, valamint családi háttere, az iskola típusa és földrajzi elhelyezkedése között. A magasabb színvonalú iskolából jövő gyerekek, akiknek a szülei magasabb színvonalú végzettséggel rendelkeztek, jobban kitöltötték a tesztet.

Azok a gyerekek akikkel otthon foglalkoznak, sokkal jobb eredményekkel rendelkeznek. A beszédértés kompetenciájának fejlesztése kiemelt szerepű a pedagógiai gyakorlatban, hiszen e részterület fejlődése más képességek fejlődésére is kihatással van, a tanítás és a tanulás elengedhetetlen feltétele, továbbá ez az alapja a későbbi tájékozódásnak az élet minden területén. Ezt már óvodás korban fejleszteni lehet, amit munkámban is részletesen kifejtek.

1.2. A felhasznált szakirodalom áttekintése

Szakedolgozatom megírásához segítségemre voltak Gósy Mária: *A beszédészlelés és a beszédmegértés fejlesztése iskolásoknak*, *Beszéd és óvoda és a A beszédprodukciónak főbb szakaszai az anyanyelv-elsajátításban*, *Az anyanyelv elsajátítás folyamatairól* című könyvei, Lengyel Zsolt: *Bevezetés a pszicholingvisztikába*, *Az anyanyelvi nevelés pszicho- és szociolingvisztikai vonatkozásai*, Sugárné Kádár Júlia: *Beszéd és kommunikáció az óvodás- és kisiskoláskorban*. Timárné Hunya Tünde: *Az anyanyelvi fejlesztő játékok*, Jarovinszkij Alekszandr: *Korai szókinccs a gyermeknyelvben* valamint Adamikné Jászó Anna: *Az olvasás múltja és jelene*, Előd Nóra: *Add tovább! Drámajáték nagyóvodásoknak – kisiskolásoknak* című könyvek.

II. A gyermeki nyelvfejlődés folyamata

Ebben a fejezetben a gyermeki nyelvfejlődés folyamatáról írok. Többek között azt tárgyalom, hogyan válik egyre strukturáltabbá a gyermek nyelvi tudása, milyen fejlődési stádiumokon esik át az óvodás kor elérését megelőzően illetve 3-6 éves korban.

A kisbabák passzív szókincse rendszerint hamarabb kialakul, mint az aktív, tehát már azelőtt megértik a környezetükben használt egyes szavakat, mielőtt használnák azokat. A gyermek első hangsorai, melyeknek jelentést lehet tulajdonítani, a szómondatok már általában az első életév végén megjelennek, de ez nem minden gyermek esetében van ez így, vannak gyerekek, akik csak a második életév felé közeledve alkotják az első szavakat. Ezek a közlések formájukat tekintve a felnőtt nyelv szavaihoz, funkciójuk tekintetében azonban a felnőtt nyelv mondataihoz hasonlítanak. A kisbaba közlései akaratától függetlenül jelentenek valamit, és magától értetődő, hogy az artikulációs korlátok miatt még nem tudja pontosan ejteni sem azokat. Pár hónap eltelte után azonban, egyre többet hallva a körülötte lévők beszédét, egyre gyakrabban kezdi köznyelvi értelemben és formában használni a lexémákat. [27: 22-25]

A gyermek csak a környezettel való interakció és kommunikáció során képes elsajátítani a nyelvet. Amennyiben nem érik kívülről nyelvi ingerek, szinte lehetetlen a verbális kódrendszer megtanulása, hiába rendelkezik a gyermek annak biológiai feltételeivel. [13: 91-101]

12-24 hónapos korban már feltűnnek a többszavas közlések, megjelenik a viszonyító elemeket még nem tartalmazó távirati stílusú beszéd. Kétéves kor körül a globális beszédmegértést a kulcsszó stratégia váltja fel. Ebben a fázisban a gyermek már képes kikövetkeztetni egy vagy néhány közlésből felfogott szó alapján, hogy miről is szólnak a hallottak. Megfigyelhető, hogy ebben a szakaszban már bonyolultabb agyi működések is hozzájárulnak a feldolgozáshoz, valamint a produkcióhoz, és nagyobb az a világra vonatkozó ismeretanyag is, amely a gyerek rendelkezésére áll. [9: 11-16]

Jó néhány kutató foglalkozott az óvodás korú gyermekek nyelvi jellemzőivel. Wundt beszédfejlődési elméletében a 3 és 6 éves kor közötti szakasz a beszédtanulás kora, amikor a gyermek eljut az szavaktól a mondatokig. Ennek a fejlődési állapotnak fő jellemzője a beszéd grammatizálódása, azaz az egyes beszédrészek megjelenése és különválása. Ez azt jelenti, hogy a gyermek egyre összetettebbnek látja az őt körülvevő világot, és ezt próbálja is leképezni a verbális közléseiben. Minél többet használja a viszonyító elemeket (toldalékok, igekötők, névutók stb.) érzékeli környezete tárgyainak, személyeinek egymáshoz viszonyított

elhelyezkedését. Egy 3 éves gyermek nyelve alapfokon már kialakult, nagyon sok mindent ki tud fejezni, egyre könnyebben hívja elő a megfelelő elemeket a mentális lexikonból, illetve a beérkező szavak, toldalékok azonosítása.

Számos nézőpont létezik azzal kapcsolatban, hogy mely szófajok azok, amelyek először bukkannak fel a gyermek közléseiben, segítve ezzel gondolatainak beszédbeli megformálását. Stern úgy véli, hogy először a gyermek számára a személyek és a tárgyak kategóriája válik világossá, majd csak ezután fogja fel a személyekkel és tárgyakkal végzett cselekvéseket, még később a köztük lévő viszonyokat és a rájuk jellemző tulajdonságokat. Ennek megfelelő a szófajok megjelenési sorrendje: főnév, ige, határozószó, melléknév.

Kenyeres Elemér a Stern-féle stádiumelmélet bírálatában azt hozza fel a fentiek cáfolására, hogy a gyermek értelmes beszédének első fázisaként számon tartott holofrázisokat, bármely szófaj képviselheti. Hurlock a szókészlet vizsgálata során nemcsak szófajteni, hanem jelentéstani szempontokat is figyelembe vesz, ennek alapján megkülönböztet „általános tartalmú” szavakat és „speciális szavakat”.

Először az „általános tartalmú” szavak elsajátítása történik meg, azoké az elemeké, amelyeket a legtöbb szituációban fel tud használni a gyermek, ilyen például a néni, szép, megy stb. Ezen a csoporton belül is érvényesül egy megjelenési sorrend: főnevek, igék, melléknevek és határozószók, névmások és viszonyszók. A jóval kisebb elemszámú „speciális szavak” csoportjának (pl. etikai kifejezések, színek, számok stb.) használata szituációtól, beszédhelyzettől függ.

Bakonyi Hugó a *Gyermek* 1918-as évfolyamában közölt *A gyermeknyelvi szókincs fejlődése* című írásában néhány külföldi és hazai kutató vizsgálatainak eredményeit vetette össze. A szerzők hasonló tendenciájú szófajmegoszlási adatai alapján Bakonyi arra a következtetésre jutott, hogy a főnév van jelen a legnagyobb számban a szókincsgyarapódás minden szakaszában. Az igék mennyisége mindig alul marad a főnevekéhez képest, ám az idő múlásával némileg megközelítik a főnevek számát. A kutatók véleménye szerint annak ellenére, hogy fokozatosan nő a többi szófaj részaránya is, egy 6 éves gyermek szókincsében maximum 20%-os arányban szerepelnek. [22 149- 151]

Az emberek szókincsének nagyságát szinte lehetetlen felmérni, csupán becslések állnak a tudósok rendelkezésére. Nemcsak a felnőttek által használt szókincsre lehetetlen pontos adatokat megállapítani, hanem már a gyermekek által alkalmazott szavakra nézve is, hiszen az adott beszédhelyzettől, a beszélő egyedtől, annak tárgyi és személyi környezeti feltételeitől függően eltérő része aktiválódik a szókincsnek. 3-6 éves korú óvodás

gyermekektől különböző beszédsszituációból nyert nyelvi anyagok vizsgálata során beigazolódhat a külső körülmények által nagyban meghatározott szóhasználat.

S. Kádár Júlia és munkatársai 10 kiscsoportos, 10 középső-csoportos és 10 nagycsoportos gyermeket figyeltek meg négyféle 22 szituációban: szabadjáték, a gyermekek közötti kommunikációs szituáció, és exploráció, gyermek és felnőtt közötti kommunikációs szituáció közben, valamint a Cat-s vizsgálati anyagának (képleírás, azaz vizuálisan exponált esemény megfogalmazására felszólító feladat) és a Düss-vizsgálat (egy-egy mese kiegészítése, amely verbálisan exponált eseményhez kapcsolódó verbális megoldást igényel) alkalmazása közben. A vizsgálatokban felhasznált összes szómennyiség a kiscsoportosoknál volt a legkevesebb (437,1), 244 szóval kevesebb, mint a középső- csoportban (680,7). A középső- és nagycsoportban (706,7) feljegyzett elemek közötti számbéli különbség már elenyésző.

A beszédsszituációk közül a legkisebb számú nyelvi elemet mindhárom korcsoportban a szabad óvodai játék adta, míg a legmagasabbat az exploráció és a Düss-teszt. A kötött témájú négy szemközti felnőtt-gyermek beszélgetésnek (exploráció) a szabadjátékkal szembeni nagyobb sikerességét indokolhatja az, hogy az utóbbi szituációban a beszéd mellett cselekvés is folyik, a gyerekek nem elsősorban a verbális aktusra koncentrálnak, illetve az is, hogy a gyermek-felnőtt kommunikációban a felnőtt bizonyos nyelvi elemekkel segíti a gyermek megnyilatkozásait, csakúgy, mint a mese kiegészítés során.

Érdemes összevetni az „alapvető szófajok” (főnév, névmás, ige) kategóriáját a többi szófajjal. A szabadjátékon belül lassú növekedést mutat a főnévhez, igéhez és névmáshoz képest a viszonyt és minőséget jelző többi szófaj (kiscsoport: 41,5%, középső-csoport: 42,5%, nagycsoport: 46,5%). Az explorációs fázisban hasonló arányú az „alapvető szófajok”-on kívüli elemek száma (kiscsoport: 53,5%, középső- csoport: 54%, nagycsoport: 50%). A kiscsoportban még nagyon nagyszámú a hézagöltő, mellérendelő kötőszavak (és, meg) előfordulása (18%, míg a másik két csoportban 16%, illetve 15%). A Düss-vizsgálat adatai szerint a főnév, névmás és ige mellett a kiscsoportban 48%, a középsőben 49%, a nagyban pedig 49,5% marad a többi szófajnak.

Gyakori jelenség az, hogy a nagycsoportosok nyelvi anyagában ennek a vizsgálatnak a során ugrásszerűen megnő a melléknevek, a kötőszók és a módosítószók aránya, a hézagöltő kötőszavak száma pedig lecsökken. A Cat-s vizsgálatban a következő megoszlásra lehetünk figyelmesek: kiscsoportban az „alapvető szófajok” mellett 30%-ban, középső-csoportban 40%-ban, nagycsoportban pedig 50%-ban található meg az egyéb szófajok. A kiscsoporttól a nagycsoport felé haladva fokozatosan nő a minőséget és viszonyt jelölő szófajok (melléknév,

határozószó, számnév, módosítószó, kötőszó, névelő) részaránya, azonban ennek a feladatnak az elvégzése során igen alacsony szómenyiséget használtak fel mindhárom korcsoportba tartozó gyerekek. [22: 152- 158]

A gyermeknyelv fogalma alatt pszicholingvisztikában egy olyan gyermekkorban elsajátított kommunikációs eszközt kell érteni, amely segítségével a gyermek képes észlelni és megérteni a környezete hangos közléseit.

Különböző elméletek köthetők a gyermeknyelv elsajátításának módszeréhez, már több évszázaddal ezelőtt eltérő nézeteket vallottak a tudósok azzal kapcsolatban, hogy vajon a nyelv ismeretével együtt születünk-e vagy sem. Ellentmondó állításokat fogalmaztak meg az empiristák és a racionalisták. Az empiristák azt mondják, hogy az ideák tapasztalat útján kerülnek birtokunkba, míg a racionalisták szerint kell lennie a tudatunkban valaminek, amivel már születésünkkel rendelkezünk.

Az empirista felfogás a 17. századi filozófus, John Locke eszméire vezethető vissza. Szerinte leginkább egy üres laphoz lehetne hasonlítani a tudatot születéskor (tabula rasa). A racionalista nézetek sokkal korábbra nyúlnak vissza. Már Arisztotelész is elképzelhetetlennek tartotta, hogy minden tapasztalás során kerül a tudatba, bizonyos alapismeretek velünk születnek (innata hipotézis). Az alapismeret fogalma Platón és Descartes nevéhez fűződik. Nézeteik alapján a tapasztalás az ész, az értelem révén csupán feléleszti a velünk született ismereteket.

Chomsky teóriája valamilyen szinten összevonja a racionalista és az empirista felfogást. Úgy gondolja, hogy az alapismeretek bizonyos formái már a születés pillanatában léteznek az emberi tudatban. A nyelvre vonatkozó gondolatok velünk születettek, univerzálisak. Ez az univerzális grammatika és a tapasztalás segíti a gyermeket az anyanyelv elsajátításában. A 19. században Schultze fogalmazta meg a legkisebb fiziológiai erőfeszítés törvényét. Ez azt jelenti, hogy a gyermek először a könnyebben, később a nehezebben ejthető hangokat sajátítja el.

A 20. század hatvanas éveitől kezdett általánossá válni az a nézet, miszerint a nyelvelsajátítás alapkategóriája nem a szó, hanem a mondat, és a nyelvelsajátítás során a gyermek az adatokból kiinduló szabályokat sajátítja el. A szabályalkotással szemben a másik pólust az analógiás elméletek képviselik. Az általánosítás azt jelenti, hogy a gyermek minden hasonlóra alkalmazza az elsajátított jelenséget. Mac Whinney szerint mindkét elmélet helytálló, hiszen a gyermek kezdetben analógiákat alkalmaz, majd már a fejlettség egy magasabb fokán képes szabályokat is alkotni.

A kognitív nyelvfejlődési hipotézisek azt állítják, hogy van egy bizonyos előzetes „kognitív” osztályozás, amely segít a gyermeknek a nyelvi kategóriák kialakításában. [11: 151- 157]

A társadalomnak is jelentős szerepe van a nyelvelsajátításban, mivel az ember nem lenne képes megtanulni egy nyelvet társas környezet nélkül.

Jól ismert az aveyroni vad fiú, Viktor esete. A 11 év körüli Viktort 1800 januárjában találták meg Franciaországban, az aveyroni erdőben. A kisfiú éveken át tartó tanítás ellenére sem volt képes elsajátítani az emberi nyelvet, kivéve egy-két szóra emlékeztető tagolt közlést. Viktor példája is alátámasztja, hogy amennyiben nem éri a gyermeket olyan külső inger, amely a nyelvelsajátítást segítené, egy bizonyos kor után már képtelenné válik annak tökéletes megtanulására. Az erdőben talált, sokáig a szocializációtól távol élő kisfiú már túlhaladt azon az időpontra megtalálásakor, amíg még maradéktalanul elsajátíthatta volna anyanyelvét. 6-7 éves korban lezárul egy fontos szakasz a nyelvelsajátításban, ez az első biológiai sorompó. [11: 157- 162]

A közelmúltban egyre nagyobb hangsúlyt fektettek a kisgyermek nyelvi és társas környezetére. Lenneberg amerikai pszichológus rámutatott arra, hogy a szociális és érzelmi tényezők fontosabbak a nyelvelsajátítás szempontjából, mint az életkornak megfelelő értelmi képességek (a normálnál jóval alacsonyabb értelmi szinten álló gyerekek megfelelő szinten képesek elsajátítani anyanyelvüket, míg a náluk magasabb szellemi szintet képviselő, de az érzelmi és szociális fejlődés zavaraiiban szenvedő autista gyerekek nem). A gyermek és környezete közötti kapcsolat alakulása kulturálisan meghatározott, hiszen az egyes kultúrákban más-más lehet a tanulás természetes sorrendje, az ismeretátadás módja. És természetesen egy nyelv elsajátítása együtt jár az adott kultúra megismerésével, tehát egyfajta szocializációs folyamat.

Elmondható, hogy már az újszülött csecsemő is érdeklődést mutat a felnőttek, a környezete iránt, sőt még a meg nem született babák is felismerik édesanyjuk hangját. Schieffelin és Ochs két, a gyermek és gondozója között feltételezhető kommunikációs viszonyt különít el: gyermekközpontú és helyzetközpontú kommunikáció. A helyzetközpontú kommunikációban a felnőttek a gyermektől várják el, hogy igazodjanak a felmerülő beszédhelyezethez, a nálunk is érvényes gyermekközpontú modell pedig azt jelenti, hogy a felnőtt a témaválasztásban, a beszédmódban és a beszédmegértési stratégiák megválasztásában a gyermek fejlettségi szintjéhez igazodik. [20: 9-18]

Hatéves kor után érdemleges nyelvi változások nem mennek végbe, de ennek ellenére minden nyelvi szinten megfigyelhető a további fejlődés, amely lényegében életünk végéig tart. [11: 188- 189]

Az újszülött kortól meglévő kifejező sírás már egyfajta kommunikáció, a gyermek jelzéseket küld a környezetének az állapotáról (pl. éhségsírás, fájdalomsírás). A kifejező sírás részleges funkcióvesztését a gögicsélés, gagyogás megjelenése idézi elő. A gagyogásnak meghatározó szerepe van a beszéd kialakulásában és fejlődésében, mivel ez a beszédprodukciónak fejlődésének első állomása. A 6–9 hónapos csecsemő már kommunikációs céllal gögicsél. A csecsemő az első életév során begyakorolja azokat a hangképző szervekhez kapcsolódó mozgássorokat, amelyek a beszédhangok létrehozásához szükségesek. Az első szavak (kb. egyévesen) azokból a hangokból épülnek fel, amelyek a gyermek gagyogása során kialakultak. [4: 10]

A gyermekek többnyire másfél éves koruk tájékán jönnek rá arra, hogy mindennek neve van. Ilyenkor az eddig lassú szótanulási folyamat nagy léptekben felgyorsul, bekövetkezik a szórobbanás. Az első szavak általában alapszintű kategóriákat jelölnek (pl. kutya, kocs). Az első szavakkal a gyermek egy egész gondolatot is kommunikálhat, teljes mondatot jelölhet, ezért ezt a fejlődési szakaszt az egyszavas mondatok korszakának, vagyis „holofrasztikus szakasznak” nevezzük. [17: 23- 27]

A holofrázisok szakaszát a kétszavas, majd a többszavas közlések megjelenése követi. A gyermek fokozatosan birtokba veszi és alkalmazza a magyar nyelv fonológiai, alaktani és morfológiai jellemzőit, szabályait, ezzel párhuzamosan biztosabbá válnak a beszédhangot létrehozó artikulációs mozgások .

Általában a harmadik életév tájékán alakulnak ki a 4–5 tagú közlések, a gyermek kezd szabályosságokat felfedezni a nyelvben. A gyermek szókinccse folyamatosan bővül, a mondattani szerkezetek bonyolultabbá válnak. Ebben az életszakaszban a kisgyermekek képesek lesznek a nyelv segítségével kifejezni érzéseiket, információt szerezni, a környezettel verbális kapcsolatot kialakítani.

A gyermekek 4 éves korukban már összefüggően beszélnek, jelentősen fejlődik a szófelismerésük, egyre helyesebben használják a nyelvi toldalékrendszert, kialakul az időbeliség fogalma. Az 5 éves gyermekek beszédében az összes szófaj és alaktani jelenség előfordul, grammatikai rendszerhasználatuk folyamatosan fejlődik, szívesen és sokat kommunikálnak.

A nyelvi képesség a személyközi kapcsolatokon, a kommunikáción keresztül fejlődik, ezért a gyermekek beszédmegértésében fontos szerepe van az előzetes tapasztalatoknak, az

érzelmeknek, az események sorrendjének és a beszéd feldolgozási gyakorlatának. A gyermek nyelvi fejlettségét meghatározza az, hogy környezetétől milyen beszédmintát és mennyi nyelvi ingert kap. A fejlődés a hangképzés, a jelentés, a grammatika és az interakciós képességek területén, együttesen fejlődik. A később felfedezett nyelvfajlárdési problémák nehezítik a gyermek fejlődését és fejlesztésének esélyeit.

Az iskoláskor kezdetére a gyermekeknek rendelkezniük kell az alap kultúrtechnikák (olvasás, írás, számolás) elsajátításához szükséges nyelvi fejlettséggel (szókincs, grammatika, szövegalkotási képesség, beszédértés és - észlelés), illetve ki kell, hogy alakuljon a fonológiai tudatosság, azaz a szavak hangokra történő bontásának képessége. [8: 13-17]

2.1. A beszédképesség-fejlesztés részterületei

Ebben a fejezetben először a pszicholingvisztika kialakulásáról írok, mivel a gyermeki nyelvtanulás fejlődését is vizsgálom, illetve a beszéd észlelését és megértés folyamatát.

Az 1950-es évek elején a nyelvészeti és pszichológiai módszerek együttes alkalmazásával egy új tudományág fejlődött ki, a nyelvészet és pszichológia határterületein kialakult pszicholingvisztika. 1952 októberében pedig már megalakult egy bizottság az Egyesült Államokban, amely a nyelvi viselkedés témaköréhez kapcsolódó kutatásokat indított el. [11:7]

A kutatásokat vizsgáló tudósok számára nyilvánvalóvá vált, hogy a megnyilatkozás alkalmával használt nyelvi formák által lehet tájékozódni az adott megnyilatkozó agyában végbemenő folyamatokról. A beszédtevékenység során egyaránt fontos a produkció, azaz a nyelvi üzenet megformálása, illetve a percepció, az üzenet dekódolása. Az üzenet létrehozása és annak megértése már feltételezi azt, hogy képesek vagyunk az üzenet nyelvi kezelésére. Az üzenet feladójának az átadandó ismeretek helyes megfogalmazásához, az üzenet befogadójának pedig az üzenetben foglalt ismeretek értelmezéséhez, tárolásához mentális műveletekre, folyamatokra van szüksége. Ez alapján is látszik, hogy milyen szoros összefüggés és kölcsönösség áll fent nyelv és gondolkodás között. [16:1]

A pszicholingvisztikai vizsgálatok alapvetően négy nagy területre terjednek ki: a beszédértésre és magának a beszédnek a folyamatára, az anyanyelv elsajátítására, a különböző beszédserülések nyomán fellépő beszédkárosodási jelenségekre, és a kétnyelvűségre. [15:9] A nyelvelsajátítás képessége öröklött emberi sajátosság, egyedül az ember rendelkezik olyan biológiai és pszichikai tulajdonságokkal, amelyek ezt lehetővé teszik. [20:12]

Charles Darwin elmélete, hogy a gesztusnyelv filogenetikusan a hangzó nyelv „őse”, tehát a hangzó nyelv a gesztusnyelvből fejlődött ki. Állítását azzal támasztja alá, hogy a gyermeki közlésben kezdetben azonos értékű jelzéseként használatosak a hangzó nyelv elemei, valamint a gesztusok, mozdulatok.

Már a 19. században vannak előzményei a mai, modern beszédértési és - észlelési vizsgálatoknak. Pillsbury kísérletei azt kutatták, hogy az emberek miként érzékelik az olyan írott formában megadott szavakat, amelyekből kimaradt egy-egy betű vagy valamelyik betű valahogyan meg van változtatva. [11: 31-32]

Néhány szó Vigotszkij elméleteiről, ő műveiben először is a gyermeki fejlődéssel foglalkozott. Szerinte kiemelkedő jelentőséggel bír a gyermeki fejlődés szempontjából a társadalom és a motorikus cselekvés. Ezek mellett a belső beszéd sajátosságait, kialakulását, valamint annak gondolkodással való összefüggését dolgozza fel. Azt állítja, hogy állandó különbözőség jellemzi a gyermek beszédét és gondolkodását, kezdetben egy hangsor jelölheti még magát a cselekvést és annak végrehajtóját is (pl. a vau hangsor jelentheti a kutyát és magát az ugatást is).

A beszédprodukción és a beszédmegértés feltételez egy mentális lexikont, azaz egy az egyénhez kötött, mindig változó, a személy mindenkori beszéd- és nyelvi jeleit tároló agyi szótárat. Mindkét folyamat során beszélhetünk lexikális hozzáférésről. A verbális aktus létrehozásánál ez a megfelelő lexikai egység megtalálását jelenti, a hallottak feldolgozásánál pedig ez az a műveletsor, amely során létrejön a megfeleltetés a szót reprezentáló akusztikai jelsorozat és az egyén mentális lexikonának egy adott egysége között.

A lexikon a nyelvi elemeket, azok tulajdonságait és a köztük kialakuló kapcsolódási szabályokat tartalmazza.

A kommunikációs helyzetben megfelelő nyelvi elemek előhívása, és a közlésben elhangzott egységek értelmezése többféleképpen képzelhető el. Néhány gondolat a Levelt féle beszédmegértési modell teóriájáról.

Levelt szóprodukción elmélete két fő lépésben mutatja be a szó létrehozását. A lexikai megvalósulás kiválasztása az első lépés, tehát előhívjuk a szintaktikai és a szemantikai információt. Ez a lemma szintje, melyet a lexéma szintje követ. Ez a modell hierarchikus felépítésű és működésű. A fogalmi előkészítésnek, azaz egy adott fogalomnak megfelelő nyelvi jelnek mint lexikai fogalomnak megtalálása (pl. mókus) után következik a már nyelvspecifikus lexikai válogatás, amikor is az adott beszédhelyzetnek, kontextusnak megfelelően a beszélő a lexikonban rendelkezésre álló nyelvi jelekből (pl. mókus, mókuska,

mókuci, móki) válogat. A lemma szintet maga a kiválasztott nyelvi egység, egy önálló morféma képviseli (pl. mókus).

Ezt a szintet gyakran követi a morfológiai kódolás (toldalékoljuk a kiválasztott elemet, itt: a mókus szóhoz illesztjük a -ból ragot). Az így létrehozott lexikai egység a fonológiai kódolás szintjére kerül, létrejön a fonológiai szó (itt: mókusból), ahol különböző fonológiai folyamatok érvényesülhetnek (itt: magánhangzó-illeszkedés és zöngéesség szerinti részleges hasonulás). Ezeknek a folyamatoknak a hatására az elmében megtörténik a lexéma fonetikai kódolása (itt: mókuzsból). A legutolsó fázis az artikuláció. Többek között a „nyelvem hegyén van” jelenség is alátámasztja a lexéma és lemma szintjének elkülöníthetőségét, ugyanis ebben az esetben a lemma előhívható, azonban a lexéma megjelenése valamiért gátolt.

A Taft két részre osztja magát a beszédmegértési folyamatot. A hangjelenségek észlelését, a percepciót bemenetnek (input) nevezi, a kódrendszer azonosítását, értelmezését pedig kimenetnek (output). Számos kutató szerint mindkét szakasz további fázisokra bontható. Eltérően attól, amit Saussure vallott (a megértés passzív folyamat), ma már tudjuk, hogy a percepció és az értelmezés is egyaránt aktív elmebéli működést feltételez. [11: 121-133]

2.1.1.A beszédprodukción

Ebben a fejezetben a gyermek nyelvi fejlődésének egyes fázisait szeretném bemutatni. Jól nyomon követhető, hogy a gyermeki nyelv fejlődése fokozatosan jut el a kezdetleges hangjelektől a szavakon keresztül a mondatokig.

A szociális-interaktív elmélet a gyermek környezetét tartja fontosnak. Az öröklött tényezők fontosak, de nem elégségesek a nyelv kifejlődéséhez. A nyelvi környezet önmagában sem elégséges. Az interakció a fontos, a gyermek igénye a kommunikálásra. A gyermekhez alkalmazott beszéd (child directed speech - CDS) nem szegényíti el a gyermek nyelvét. A felnőtt által alkalmazott változtatások - lassabb tempó, ismétlések, egyszerű mondat szerkezet, magasabb hangfekvés - segítik a gyereket a megértésben. A felnőtt indirekt módon javítja a gyereket: helyes formában ismétli meg a mondottakat.

A felnőttek követik a gyerek fejlődését: bonyolultabb és hosszabb mondatokat alkalmaznak, ha úgy ítélik meg, hogy a gyermek érettebb. A nyelvelsajátítás gyorsaságára a CDS pragmatikus tartalma hat, az a lényeges, hogy a felnőtt interakcióban legyen a gyerekkel, kérdésekkel, utasításokkal, elismerésekkel, utalásokkal. Nagyon fontos tehát a gyermeknek a környezetéhez való viszonya. Fontosak a tárgyak és az események, ismétlődően, szinte

rituáliszerűen, melyekkel kapcsolatban a nyelvet használják. Nagyon fontos a felnőtt szerepe, különösen a játékban, ekkor ugyanis tisztázódik a cselekvő és a tárgy különbsége. [1:205]

A megszületés utáni, a preverbális hangjelenségek időszaka két nagy szakaszra bontható. Ezalatt említhetjük a nem fiziológiás eredetű hangjelenségeket (köhögés, tüsszentés, csuklás stb.), többnyire a második héttől pedig beszélhetünk a kifejező sírásról (fájdalom-sírás, éhség-sírás, diszkomfort jelzésére szolgáló sírás, unalom-sírás).

A harmadik-negyedik héttel veszi kezdetét a gögicselés, amely előkészíti a beszédet. A csecsemő megpróbálja az első hangadásokat követően hangoztatni a hangokat, s ezzel tulajdonképpen beszédszerveit készíti elő a későbbi beszédre [11: 163-065]. Az anyai beszéd mind hangzó sajátosságaiban - a gyermeknek szóló beszéd az átlagosnál jóval magasabb hangfekvésű - mind tartalmi szempontból igazodik a babához. Az anya is választ vár csecsemőjétől, ám lehetséges, hogy a nyelvi válasz híján visszajelzést csupán gögicselés, mosoly, ásítás, köhögés, böfizés formájában várhat. [20: 18]

A 6-9 hónapos csecsemő órákon át képes gögicsélni, és mindezt már kommunikációs szándékkal teszi. A 10-12. hónapra tehető az első szókezdemények megjelenése, ám ekkor még a baba sokat és változatosan gögicsél egészen körülbelül 15 hónapos koráig. Az anyanyelv elsajátításának kezdeti szakaszaiban a nyelvelsajátítás folyamatos vagy ugrásszerű fejlődési menetben zajlik. A 8 és 15 hónapos kor közötti időszak átmenetet képvisel a gögicséléstől a szómondatokhoz, mondatszókhoz, holofrázisokhoz. A szómondatok és szóhangsorok a gyermek első jelentéssel bíró hangsorai.[11: 166-170]

A 12-24 hónapos korban a szómondatoktól, mondatszóktól fokozatosan eljut a gyermek a távirati stílusú, telegrafikus beszédhez, amely már a mondatszerű közlések előkészítője. A telegrafikus beszéd a kétszavas közléseket váltja fel (pl. apa bú — 'apa haragszik'). Nem könnyű elkülönítenie a kisgyermeknek a szótövet és a toldalékot, előfordul, hogy szótóként értelmez egy már toldalékos alakot.

A gyermek a szavak egyszerűbb kiejthetősége miatt sokszor használja azok alaki egyszerűsítését. A „gyermeknyelvi hangtörvények”-nek négy fő kategóriája van: hasonulós folyamatok, helyettesítő folyamatok, metatézisek és időzítési folyamatok. A gyermeknyelvi hasonulós folyamatok természetesen nem azonosak a felnőtt nyelvi rendszer hasonulásaival. Ez azt jelenti, hogy a gyerek egy hallott hangsorban lévő beszédhang(ok)hoz hasonlít más beszédhangokat (pl. ábba — 'ágyba', pikkos — 'piszkos', labbázunk — 'labdázunk', anaka — 'anyuka', baján — 'banán'). Ez a folyamat nemcsak egy adott szón belül mehet végbe, hanem morfémahatáron is.

Az ejtési képtelenségek miatt alakulnak ki a helyettesítő folyamatok, melyekre jellemző, hogy a gyermek az eredetihez artikulációban, akusztikumban hasonló hangot választ helyettesítő hangnak (pl. motoj – 'motor', holnabra – 'holnapra', Balás – 'Balázs'). A metatézisek létrejöttét elsősorban az észlelési bizonytalanság okozza. Ezek a torzítási folyamatok másfél éves kor körül a leggyakoribbak, hároméves kor után csak elvétve fordulnak elő (pl. bodosz – 'doboz', tonyo – 'torony', balla – 'labda', tájos – 'tojás', hummlázik – 'hullámzik').

A beszédészlelés és a beszédprodukciónak fiziológiailag korlátozott működésével vannak kapcsolatban a magánhangzókat és a mássalhangzókat egyaránt érintő időzítési folyamatok torzításai, amelyek más torzításokkal is együtt járhatnak. A két fő típusa a rövidülés (pl. cipömet – 'cipőmet', szapa – 'szappan') és a jóval gyakoribb nyúlás (pl. cippömet – 'cipőmet', róssz – 'rossz'). Többszörös torzítások is előfordulnak (pl. pacsú – 'papucs'). [11: 170- 182]

Két éves korára a gyerekek már szinte az összes magán- és mássalhangzó jelen van kommunikációjában. Az idő előrehaladtával bővül a szókincs, egyre több alaktani és mondattani szabályt ismer fel a gyermek. Ekkor még a szófajok közül a főnevek dominanciája figyelhető meg, de már növekszik az igék, illetve az egyéb szófajok száma is a közlésben. Erre az időszakra tehető az első összetett mondatok megjelenése. Az időviszonyok (múlt, jelen, jövő) felismerése, egymáshoz való viszonyítása, kifejezése még nehézséget okoz.

A nyelv alapfokon körülbelül 3 éves korban, tehát az óvodáskor kezdetén alakul ki. Robbanásszerűen gazdagodik a szókincs, csökkennek a túláltalánosítások, minden gyereknél megfigyelhető az igék használatának túlsúlya, tapasztalható az utolsóként elsajátított szófajok (pl. névutó) megjelenése és a legnehezebb grammatikai szerkezetek (pl. feltételes mód) használatának kezdetei. A gyermek már képes a tegnap, a ma, a holnap megkülönböztetésére, kifejezésére. [11: 182. 187]

Ötévesen már jellemzően megfelelően használják a toldalékokat, a nyelvi tudatosság jól építhető ebben a korban, amely megalapozza az írási-olvasási és a tanulási folyamatokat. [8: 17- 23]

2.1.2. A beszédészlelés

Nemcsak az egyes hangok, hanem hangkapcsolatok, hangsorok helyes észlelése is elengedhetetlen a gyermek életkorának megfelelő továbbmeneteléhez. Vannak gyermekek, akiknek a hangsorok felismerése és felidézése nehézséget okoz, és még óvodáskorban is a

kulcsszó stratégiát használják. Az ép fejlődésű óvodáskorú gyermek szófelismerését viszont segítik a fentebb már említett, ekkorra nagyrészt kialakuló grammatikai viszonyok. A mondatok felismerése azonban még ebben az időszakban is könnyebben megy a gyerekek számára a grammatikai összefüggések nyújtotta fogódzók miatt, mint a szavaké.

A szónak a szókapcsolatban elfoglalt helye a gyermek számára meghatározóbb, mint a felnőtteknek. A hatévesek beszédészlelése már egészen fejlett. Normális esetben pontosan kell tudniuk ismételni olyan szavakat is, amelyeknek nem ismerik a jelentését, valamint képesnek kell lenniük szavak, rövid mondatok szótagolására. Elvárható a koruknak megfelelő közlések feldolgozása még gyorsabb beszédtempó esetén is. [9: 30-33]

A kutatási tapasztalatok szerint az óvodás évekre tehető a szándékos figyelemmel kísért észlelés megjelenése és megerősödése, az óvodás mind jobban képes kontrollálni saját pszichés folyamatait. Az érzelmek irányította fantáziavilágból fokozatosan jut el a gyermek a mások által is elfogadott reális élményhez.

A kutatók érdekes összefüggéseket figyeltek meg a vizuális észlelés és a beszéd fejlődése között. N. G. Agneszov kimutatása alapján az óvodás gyermekeknél az életkorral növekszik egy egyszerű kép (rajz, fotó, festmény stb.) megszemlélésének ideje. Az óvodások képészlelésének fejlődésében egyre fontosabb a beszéd. A gyermek vizuális és verbális készségének fejlődése sok tekintetben analóg. Mind a rajzolás, mind pedig a beszéd segíti az egyre bonyolultabb asszociációs rendszerek kialakulását az emberi agyban, és mindkét rendszer elsősorban kommunikációs célt szolgál. [21: 77-80]

A gyermek percepciójának fejlődéséről összességében néhány gondolat. A hallásérzékenység jelentős mértékben változik az egyedfejlődés során. Selnes és Whitaker megállapította, hogy a hallás öt éves kortól egyre jobb, az érzékenység 12–13 éves korban a legnagyobb. 14 éves korra kialakul a felnőttkorra jellemző hallásérzékenység. A fejlődés a beszéd szempontjából releváns, 100 Hz és 4 000 Hz közötti tartományban a legjelentősebb. [7- 45- 57]

Az olvasástanítás szempontjából az a megállapítás fontos, hogy az egy-két éves gyermek percepciója globális, mégpedig fejletlensége miatt; valamint a felnőtté globális, mégpedig gyakorlottsága miatt, hiszen a szó felismeréséhez nincsen szüksége minden felismerési kulcsra, elegendő egy-két jellegzetes jegy. A 3,5–6 éves gyermek már képes a logatomok visszamondására, vagyis „képesé vált az anyanyelvre jellemző akusztikus felismerésre és azonosításra”. Tehát a gyermek képes a beszédhangok szegmentálására, és képes emlékezni a hangok sorrendjére. Ez azt jelenti, hogy a hatéves beiskolázási kor reális, és a gyerek tanítható az olvasásra- írásra. [1:209]

Gósy Mária 1989-es kísérletben igazolta, hogy a szófelismerés hatékonysága erősen függ az életkortól. Kísérletében a gyermekek mindennapi életében előforduló szavakat rögzített. Míg az iskola előtti korosztály, 3 és 5 évesek ezeket a szavakat legfeljebb felerészben ismerték fel helyesen, az iskolába járó 7 évesek már 63%-ban, a 40 év körüli felnőttek pedig 84%-ban (a 10, 14 és 20 éves korosztályok teljesítménye ezen értékek között volt, növekvő tendenciával). A kétszótagú szavak felismerése minden korcsoportban jobb, mint az egyszótagúaké, ami a nagyobb akusztikus információadagnak köszönhető.

A vizsgált mondatok felismerése, amelyek egy három éves gyermeket szókincsük, jelentésük és nyelvtani szerkezetük alapján elfedés nélkül is nehéz feladat elé állítottak, növekvő életkorral szintén egyre javult. Ugrásszerű változást a 3. és 5., valamint a 14. és 20. életév között lehetett megfigyelni. [2- 28- 35]

2.1.3. A beszédértés

A beszédértés folyamata már gyermekkorban elkezdődik. A beszédmegértés folyamata két nagy szakaszból áll. Az első a beszédhangok, a hangkapcsolatok felismerését jelenti. A másik nagy szakasz a nyelvi jelek, vagyis a szavak, a mondatok, illetve a szöveg megértése. Ez utóbbi már a jelentés felismerését is tartalmazza, ezért nem észlelésnek, hanem megértésnek nevezzük. A beszédmegértés komplex folyamat, működésének jelentős részéről még kevés pontos ismeret van. [11:90]

A beszédfeldolgozás az elsődleges hallási elemzéssel indul, amelyet egy felismerési terv követ a beszédészlelés és a beszédmegértés szintjein. A beszédmegértés egyszerre három síkon folyik: az észlelés szintjén, majd a szintaktikai és a szemantikai elemzés szintjén.

A beszédmegértés szemantikai szintje visszahat a beszédészlelésre és a szintaktikai műveletekre, illetve ez utóbbi a beszédészlelés szintjeire is hatással van. Az ép hallás biztosítja a hierarchikusan ráépülő szintek működését. Ennek tükrében a beszédmegértés nem más, mint az adott nyelv szerkezeteinek, illetőleg szavak, szókapcsolatok, mondatok és szövegegységek jelentésének, tartalmának a megértése. Az asszociációk szintjén a hallott és a megértett közlés összekapcsolása történik meg az emlékezetben már korábban tárolt ismeretekkel és tapasztalatokkal. [12: 113- 130]

Több dologra is szüksége van ahhoz, hogy a gyermek megértse a beszédet. A megértés alapvető feltétele, hogy a gyermek jól hallja a beszédet. Csak akkor képes figyelmét közvetlenül a hallott dolgokra irányítani, ha a beszéd szavait tisztán hallja. Ezután fel kell ismernie a kimondottakat, tehát értelmeznie kell a hallásingert. Ehhez meg kell

különböztetni a hasonló hangokat, mint például a (s) vagy a (sz), máskülönben soha nem tud különbséget tenni a sál vagy a szál között.

Ezt követően a hallott szó hangalakját össze kell kapcsolnia a megfelelő jelentéssel, például a banán szót egy hosszúkás, sárga színű, illatos, finom gyümölccsel. Vagyis tudnia kell, milyen egy banán. Ennek pedig elengedhetetlen feltétele, hogy az adott szó szerepeljen a gyermek szókincsében, sőt, képzet is társuljon hozzá.

Nem utolsó sorban lényeges a szövegkörnyezet, amelyben a szó megjelenik. Nem mindegy, hogy valaki azt mondja: "Egyél egy banánt!", vagy "Adjál egy banánt!". A megértés tehát több, egymással összefüggő részfunkcióból áll.

A beszédértés szakaszokat valamilyen szinten tájékoztatnak a gyermek fejlődéséről, s a fejlettség megállapításában is segítségünkre lehetnek. Első fejlődési szint: már a születést követő első napokban másképpen reagál az újszülött a beszédhangokra, mint más hangingerekre. A beszédre erőteljesebb arcmimikával és mozgással válaszol. Hat hónapos korában felismeri saját nevét, s egyértelműen reagál, ha a nevén szólítják. Tíz hónapos korában megért egyes ismerős tárgyakat jelölő szavakat (labda, baba, maci). Fejét a megnevezett tárgy felé fordítja. [18: 20- 31]

2.2. A beszédértés folyamata 1- 7 éves korban.

Az anyanyelv-elsajátítás, vagyis a beszédészlelés és - megértés az újszülött korban kezdődik és folyamatosan fejlődik. A csecsemők születésüktől kezdve értelmezik a környezet hangjait, és az első pillanattól kezdve alkalmasak a beszédfeldolgozásra, a kommunikációra. A háromnapos csecsemők felismerik az édesanyjuk hangját, kéthetesen pedig már képesek az emberi hangot más hangtól (pl. csengő, kutyaugatás) elkülöníteni. [4: 120- 134]

Egyéves kor körül az ún. globális beszédmegértés a jellemző, azaz a gyermek csak az elhangzó beszéd egy részét képes felismerni, és a megértést még nagyban segítik a külső tényezők például: beszédhelyzet, gesztusok, mimika [9:28]. Rendszerint a gyermek egyetlen szót különféle mondatok kifejezésére használ, tehát a közlések általában mondatszerepűek. A gyermek által megalkotott hangsorok nem feltétlenül egyeznek meg a felnőttek által használt szavak formájával, jelentésével, funkciójával. Jellemzően a gyermek eleinte csak a hallott hangsor egy részletét ismétli meg.

Kétéves kor körül az ún. kulcsszó stratégia váltja fel a globális megértést. Ez azt jelenti, hogy a gyermek egy vagy néhány szót megért a közlésből, és ezek alapján találja ki a közlés többi. [9: 29]

A hároméves gyermek beszédfeldolgozása még alapvető eltéréseket mutat a felnőttek beszédmegértési folyamataihoz képest. A gyermek még nagymértékben felhasználja a megértés során az ún. vizuális információt, tehát a hozzá beszélő felnőtt szájmozgását, hangképzését, mimikáját. Ezek mellett jelentős szerep jut a logikának, a gyermek értelmező képességének, beszéd-feldolgozási „gyakorlatának”, az érzelmeknek, valamint a gyermek általános fizikai és pszichés állapotának.

Az óvodáskor elején megfigyelhető a magyar beszédhangok felismerése. A kísérleti adatok szerint az ép beszédfejlődésű gyermekek esetében is vannak még eltérések például a magánhangzók felismerésében. A 4 év körüli óvodásoknak könnyebb az ún. mély magánhangzókat felismerni, mint a magasakat. A gyermek valószínűleg nagy hátránnyal indul az iskolában, ha ezek a hangfelismerési különbségek 5-6 éves korra nem tűnnek el. [9: 30-33]

A hatéves gyereket nem szabad csecsemőként kezelni, de ugyanakkor a felnőtt stratégiáját sem szabad ráerőltetni. Ezen a ponton a percepciós kutatások következtetései és az olvasástanítás történetéből leszűrhető tapasztalatok megegyeznek. A kisgyerekeknek meg kell figyelnie minden részletet, aprólékosan kell dekódolnia a szót, nem szabad siettetni, sem pedig találgatásra kényszeríteni. A dekódolásnak pedig a nyelv szabályainak megfelelően — a szó- tagstruktúrát követve — kell történnie. Ez azt jelenti, hogy a gyerek természetes, magával hozott szótagolási készségét nem szabad az iskolában visszafejlesztetni, ellenkezőleg ápolni kell.

A beszédészlelés és a beszédmegértés fejlesztése mind a szülőknek, mind az óvodának elsőrendű feladata. A memória szerepére nagyon határozottan fel kellene hívni a szülők és a pedagógusok figyelmét. Ezzel kapcsolatban is sok a félreértés, általában az értelem nélküli magolással azonosítják. Az olvasás szintje a gyerek emlékezetén és munkamemóriáján múlik, azon, hogy emlékszik-e a hangsorra, emlékszik-e az egy-két szóval vagy sorral előbb olvasottakra; azután azon múlik, hogy milyen gyors a hang-betű azonosítási készsége, hogyan működik a hosszú távú memóriája, őriz-e benne ismereteket, s szükség esetén gyorsan elő tudja-e hívni őket. S mindez a beszédre is vonatkozik. Memória nélkül nincsen sem beszéd, sem olvasás. [1: 210]

Tehát, összegezve a gyerek egyéves korában már figyelmesen fülel szülei beszédére. Ő is szeretne részt venni a párbeszédben, megpróbálkozik az első rövidebb szavak kimondásával. Már képes utánozni a szótagokat, az egyszerű szavakat, elkezdí a nyelvet céltudatosan használni azért, hogy valamit megkapjon, vagy valamire rámutasson.

Másfél éves koráig mindent előszeretettel utánoz. Az elhangzottak ismétlése remek lehetőség a tanulásra és megértésre. Megérti az egyszerűbb kérdéseket és felszólításokat, mint például "Kérsz még egy kis innivalót?" Kétévesen jelentős passzív szókincsrel rendelkezik. Ezek azok a kifejezések, amelyeket még nem használ, de már megért. Két és fél évesen megérti a legtöbb hétköznapi kifejezést.

A háromévesek megértik az ellentéteket („Mi a nagy ellentéte?" "A kicsi".) és a fokozatokat (kicsi-icipici, nagy-hatalmas). A hallott szavak képzeteket idéznek fel bennük. A szó már nem csupán egy tevékenységet kísér, hanem saját jelentése van. Az értelmetlen kijelentésekre kérdő pillantással, tagadással reagálnak, vagy magukban kijavítják úgy, hogy értelmes legyen. Óvodás korára a gyermek mindent megért saját kis életterületén. Az elkövetkező években tovább nő a passzív szókincs. Ez a folyamat a felnőttkorban is tart. [18: 28-31]

III. A beszédértést segítő feladatok, játékok az óvodai oktatói-nevelői folyamatban

A játékon belüli tanulás a leghatásosabb tanulási forma, amely igazodik a gyermek szükségleteihez, vágyaihoz, és szabad teret nyújt a próbálgatásoknak. A nyelvi, kommunikációs játékok alkalmazásával a gyermekek játékosan, élményekbe és tapasztalatokba ágyazva ismerik meg anyanyelvüket. Az anyanyelvi játékok fejlesztik a beszédpercepciót, a beszédmegértést és a beszédprodukciót, valamint elősegítik az ösztönös nyelvi ismeretek rendszerezését és tudatos alkalmazását. A játékok közben a gyermekek gondolkodási műveleteket végeznek, kreatívabbá válnak, és a beszédgátlásokkal küzdők is oldódnak, megnyilatkoznak. [7:35- 37]

Az anyanyelvi és kommunikációs játékok a fejlesztő hatásokon túl a pedagógusok számára további lehetőségeket is kínálnak. A közös játéktevékenységben közvetlen tapasztalatot szerezhetnek a gyerekek nyelvi és kommunikációs kompetenciáiról. A beszédben akadályozott gyermek esetében pedig – a logopédus instrukciói alapján – segíthetik a terápiás munkát. Alkalmazásuk számtalan pedagógiai előnnyel jár.

A játékok multifunkcionálisak: pozitívan fejlesztik a részképességeket, a szociális kompetenciákat, a morális fejlődést és a kreativitást. Többször is eljátszhatók, így az ismeretek, jártasságok, készségek mélyebben rögzülnek. Lehetőséget adnak a differenciált, személyre szabott fejlesztésre, az egyéni bánásmódra. A pedagógus feladata a csoporthoz és

az egyénhez igazodó válogatás, a játékfeltételek kialakítása, az eszközök biztosítása, a játéktevékenység kezdeményezése, segítése és irányítása. [25: 199-210]

Célszerű minden nap alkalmazni, és fokozatosan növelni a játékok nehézségi szintjét a gyerekeknél. Ha jól élünk a lehetőségekkel, akkor a nyelvi és a kommunikációs kompetencia megerősítésének különböző játékos formái a jó teljesítményekre képes, sikeres személyiség zálogává válhatnak.

A játék nem csak örömforrás a gyermekek életében, hanem hangsúlyos eleme a fejlődésnek. Olyan tevékenységeket, viselkedésformákat tanulnak meg és gyakorolnak be általa, amelyek későbbi életükben fontos szerepet töltenek majd be. Lehetővé teszi a felderítést és a felfedezést a való életbeli lehetséges negatív következmények nélkül.

A játék sajátosságai: A játék a gyermek által szabadon választott, külső kényszertől mentes tevékenysége. A játék örömforrás. A játék céltudatos tevékenység, azonban nem hasonlítható össze a munkával vagy a tanulással, célja mindig a belső készlet kiélése. A játék a gyermek számára komoly tevékenység. Jellemzője a játéktudat, tehát a gyermek tisztában vele, hogy a játék végén "visszalép" a valóságba, ahol a tárgyak eredeti rendeltetésük szerint működnek majd. - Velejárója az utánpótlás. [13: 47-53]

Gyermekkorban a játék és a tanulás "kéz a kézben jár", hiszen a gyerekek a játékos tevékenységek révén jutnak ismeretekhez, tesznek szert tapasztalatokra. Óvodás korban ez a játékos tanulás erőteljesen érzelmi alapon motivált, az iskolai évek alatt pedig egyre erőteljesebb lesz a tudatunk akaratlagos működtetésének képessége. [31]

A szerepjáték, bábozás, dramatizálás: elindítja a fantázia működését, segít a szociális világ bonyolult rendszerének kitapogatásában, segít az érzelmek feldolgozásában, gyakoroltatja a társas igazodást, a szociális szerepeket, fejleszti a nyelvi és a kommunikációs képességeket.

Léteznek tehát olyan játékok, amelyek a nyelvi és kommunikációs kompetenciához szükséges részképességeket fejlesztik (pl. a figyelmet, a gondolkodást, az emlékezetet, a beszédészlelést, a beszédértést, a szókincsfejlesztést, az olvasást, a szövegalkotást, a helyesírást), valamint lehetőséget teremtenek a tapasztalat útján szerzett jártasságok és képességek megalapozására. Erre játékok találhatók a mellékletben, amelyeket a problémamentes és a nyelvi zavarral küszködő gyerekek fejlesztésében egyaránt hasznosak lehetnek. Végezhetők frontális, egyéni, páros vagy csoportmunkában.

Itt pedig konkrétan beszédfejlődést segítő feladatokat tüntet fel, mellyel a gyermekek beszédértését fejleszthetjük.

Bővítsük a gyermekek szókincsét! A beszédértési nehézségekkel küzdő gyermekeknek gyakran túlságosan szegényes a szókincsük. Mivel nem ismerik a dolgok nevét, nem is értik meg, miről van szó. Próbáljuk meg a tárgyak, cselekvések neveit megismertetni a gyermekekkel! Kerüljön elő a szó minél gyakrabban, hogy a gyermek emlékezetébe vésődjön.

Beszélgünk lassan és érthetően! Csak így hallja a gyermek, hogy pontosan mit mondunk, és csakis így képes az új szavakat megjegyezni, s később újra felismerni.

Az érthetetlen beszéd megzavarja, ráadásul a rosszul értett szót pontatlanul vagy hibásan jegyzi meg. Ezeket a szavakat később nehezen ismeri fel, és ha a mondatból egy szót nem ismer fel, akár az egész mondat érthetlenné válhat. A lassú és érthető beszéd megkönnyíti a beszédértést, ugyanakkor a gyerek szókincse is új szavakkal bővül, mivel a gyermek ezt a beszédet tekinti mintának, a kiejtése is javul.

Játsszuk el a gyermekeknek a szavakat! Ahhoz, hogy a nyelvet megértsék, a gyerekeknek - talán még a felnőtteknél is jobban - kiegészítő verbális, illetve nonverbális információkra van szükségük. Erősítsük meg kijelentéseinket gesztikulációval (mutogatással), arc mimikával (például szemöldökünk felemelése) és hanglejtéssel (érdeklődést felkeltő hanghordozás, pl.. "Nézd csak, micsoda óóóóóriási maci!"). Ezzel nagymértékben segíthetjük a gyermekek beszédértését.

Mutassunk rá az apró nyelvi különbségekre! Sokszor éppen azok a rövid szavak szükségesek az egész mondat megértéséhez, amelyek a gyermekek számára lényeges szavak (főnevek) között helyezkednek el. Nem mindegy például, hogy a mondatban a mellett vagy mögött szót használjuk, ráadásul a kicsi gyerekek számára a névutók használata nem egyértelmű, sokszor nehézségeket is okoz. Ilyen esetekben érzékeltsük az apró, finom különbséget úgy, hogy a megfelelő szavakat többször is elismételjük. "Nem, a maci nem az ágy mellett (a megfelelő helyre mutatunk), hanem az ágy mögött (a macira mutatunk) van. Tessék, itt van! A maci az ágy mögött van." [18]

A hallási (auditív) észlelés fejlesztése: Zajok, zörejek: a gyerekek csukott szemmel ülnek, a pedagógus különböző tárgyak, hangszerek (vagy akár mozgások) segítségével hangokat ad ki, amelyeket a résztvevőknek fel kell ismerniük.

Ébresztő: a gyermekek csukott szemmel fekszenek a földön, vagy lehajtott fejjel ülnek az asztalnál. A pedagógus egy hangszerrel körbejár, csak az a gyerek kelhet fel, akinek a feje felett szólalt meg a hangszer.

Auditív figyelem fejlesztése: Koppints, ha egyforma! Szavakat sorolunk egymás után, a gyermeknek jeleznie kell, ha egyforma szavakat hallott egymás után. Nehezítése fokozatok:

teljesen különböző szavak, hasonló hangzású szavak (gond-gomb, kedd-kedv, láng-lánc), értelmetlen szósorok.

Koppints, ha a megadott szót hallod! Ebben a feladatban már az emlékezetnek is szerepe van, hiszen az előre megbeszélte szavakat (eleinte egy, majd egyre több lehet) kell fejben tartani, és jelezni ha meghallották a szósorban.

Hosszú-rövid magánhangzók, mássalhangzók megkülönböztetése szavakban, szövegben. Ebben az esetben is dolgozhatunk szó párokkal, amelyek csak egy hangban térnek el (kor - kór), vagy teljesen egyformák (köp - köp). A gyermeknek jelezniük, ha egyformát hallottak.

Fülejünk! Teljes csöndben figyelünk a beszűrődő zajokra, majd egy-két perc elteltével megbeszéljük, hogy mit hallottunk.

Koncentrációs gyakorlatok

Tűz, víz, repülő: a gyerekek sétálnak, majd a pedagógus mondja a vezényszavakat. Víznél le kell feküdni, tűznél padra kell állni, levegőnél "repkedni" kell.

Repül a, repül a, a gyerek futnak vagy sétál és ha egy madár vagy egy repülő tárgy nevét hallják meg kell állniuk.

Jákob mondja...: a pedagógus utasításokat mond a gyerekeknek, de csak azt szabad megtenniük, ami úgy kezdődik, hogy "Jákob mondja..."

A beszédészlelés, a beszédértés és a beszédprodukciónak fejlesztéséhez a következő lehetőségek alkalmazhatók. Egymással kapcsolatban álló szavak gyűjtése, adott főfogalom alá tartozó szavak gyűjtése, adott betűvel, betűkkel kezdődő szavak gyűjtése, szólánc: előtte lévő szavakat felsorolni, szólánc: előző szó utolsó betűjével, vagy utolsó szótagjával kezdődjön a következő szó.

Hangtalálás: a kimondott szóban egy konkrét hangra kell figyelni, és meg kell mondani, hogy a szó elején, közepén vagy végén hallottuk.

Hangidőtartamok jelölése ponttal, vonallal; szótagolás; hangokból szóalkotás: m-e-s-e = mese; szavak "elfogyasztása": vagy a szó elejétől vagy pedig a végétől kezdve mindig egy hanggal kevesebbet mondunk ki (cipő, ipő, pő, ő vagy pipa, pip, pi, p) ;

Szavak körülírása, magyarázata. Nehezebb változat, amikor "tiltott szavak" is szerepelnek a kártyán és úgy kell magyarázni, hogy ezeket nem szabad kiejteni. [23: 9-16]

3.1. A kommunikációs kompetenciák fejlesztése és a gyakorlati alkalmazás igénye

"A folyamatosan fejlődő szövegértő és szövegalkotási képességek teszik lehetővé, hogy az egyén önállóan és másokkal együttműködve képes legyen a verbális, valamint a nem verbális (hangzó és képi) kommunikáció eszközeinek és kódjainak a különböző információhordozók üzeneteinek megértésére és feldolgozására" [29]. Az anyanyelvi kommunikációs kompetencia birtoklása tehát nagy területet fog át, hiszen a hangok (fonémák) meghallásától a nyelvtani szabályok használatán át a szövegolvasásig, a szöveg megértéséig, alkalmazásáig és alkotásáig terjed. Zavarának oka – normál, ép intellektus esetében és fogyatéék fennállásakor is – bizonyos részképességek hiányának együttes előfordulásában rejlik. Nem csak a sajátos nevelési igényű gyermekeknek vannak kommunikációs, olvasási, írási és szövegértelmezési gondjai. A problémák hátterében az általános nyelvi és kommunikációs alapok hiánya és diszfunkcionalitása húzódik meg. A nyelvi és kommunikációs képességek hiányosságai, valamint ezek felismerése, pótlása, javítása, helyreállítása a tanulási zavarok körébe sorolhatók. A közoktatás gyakorlatában tehát a nyelvi, kommunikációs kompetenciák hiányosságainak felismerése, feltárása és fejlesztése kiemelt jelentőségű [5: 47-58]

Az alábbiakban olvasható néhány gondolat a kompetencia felismeréséről és kezeléséről. Egyre több pedagógiai kezdeményezés irányul arra, hogy a problémás gyerekek együtt, integráltan nevelődhessenek a többi gyermekkel. A tanulási zavarhoz kötődő szakmai és gyakorlati ismeretek mind szélesebb körben terjednek el a pedagógusok között, akik nagy számban ismerik és alkalmazzák a fejlesztő eljárásokat. A módosított közoktatási törvény biztosítja a törvényi keretet ahhoz, hogy a tanulási nehézséggel küzdő és a sajátos nevelési igényű gyermekek megkaphassák a számukra legmegfelelőbb ellátást [31]

A nyelvi és kommunikációs képességek feltérképezésekor, majd a terápia alkalmazásakor komplex szemlélettel kell gondolkodni, mert a nyelvhasználat rendkívül összetett és bonyolult folyamat. A fejlettség és a működés feltárása, a zavarok vizsgálata és differenciáldiagnózisa, a zavarokból eredő hátrányok megelőzése és leküzdése, a tennivalók megfogalmazása és megszervezése, valamint a prevenciók eljárások alkalmazása szakértelmet igényel. Mindezek megvalósításához gyakran teammunkára – tanító, logopédus, orvos (foniáter, audiológus, neurológus), gyógypedagógus, pszichológus, fejlesztőpedagógus és nyelvész együttműködésére – van szükség. [26: 37-45]

Összefoglalás

Szakedolgozatom megírása során az alábbi következtetésre jutottam: számos forrást találtam a beszéd-készség témakörében, amelyek alátámasztják a beszédértés fejlesztés fontosságát. A szakirodalom segítségével sikerült a munkámban kitűzött célok elérése. Részletesen kifejtettem a gyermeki nyelv fejlődést, boncolgattam a beszéd-készség fejlesztés részterületeit, azon belül is a beszéd-alkotást, beszédészlelést és beszédértést. Különösen kitértem a beszédértés fejlődésére 1-7 korban.

Dolgozatom következő nagy fejezetében számos játékot és feladatot tüntettem fel a beszédértés kapcsán. Illetve írtam még ezen játékok mibenlétéről az óvodai oktatói - nevelői folyamatban. Elmondhatom, hogy a szakirodalmak segítségével hipotézisem beigazolódott, miszerint, minél több beszédértés segítő feladatot és játékot alkalmazzunk az óvodai oktatói-nevelői folyamat során, a gyerekek annál hamarabb tudják majd megérteni a beszédet, tágul a szóincsük, hamarabb lesznek iskolaérettek, készek a tanulásra és a társadalomba való beilleszkedésre.

Azért választottam ezt a témát, mert régóta érdekelt, hogyan lehet fejleszteni a gyerekek beszédértési képességeit játékos módon. Ebben segítségemre voltak számomra Gósy Mária könyvei és kutatásai a beszédészleléssel és beszédmegértéssel kapcsolatban. Sugárné Kádár Júlia: *Beszéd és kommunikáció az óvodás- és kisiskoláskorban* című könyve, Tímárné Hunya Tünde: *Az anyanyelvi fejlesztő játékok* című könyve, valamint Adamikné Jászó Anna: *Az olvasás múltja és jelene*, melyben olvastam a gyermek nyelvi fejlődéséről, illetve a beszéd-alkotás, beszédészlelés és beszédmegértés folyamatáról.

A beszédértéshez a játékokat és feladatokat a következő forrásokból gyűjtöttem: Szili Katalin: *Nyelvi kifejezőképességet segítő játékok alkalmazása kiscsoportos foglalkozásokon*, Előd Nóra: *Add tovább! Drámajáték nagyóvodásoknak – kisiskolásoknak*, Kerékgyártó Éva – Kőrösi Kálmánné: *Feladatgyűjtemény a tanulási képesség fejlesztéséhez*.

Jelenleg a vizuális média széleskörűen terjeszkedik, így a hallott szövegre történő koncentráció képessége nem fejlődik megfelelően az embereknél. Ennek a kiküszöbölését már kisgyerekkorban el lehet kezdeni, úgy a családban, mint az óvodában. A munkámban feltüntetett játékok egyszerű módon tudják belecsempészni a gyermekek tudatába a szövegértés képességét, úgy hogy a gyerek közben nem teherként tekint a feladatra.

A beszédértési képességek befolyásolják az óvodai és az iskolai érvényesülést, a sikerességet, valamint a gyermek elégedettségét és önbecsülését. Hatásuk beépül a felnőttkori szocializációba, a nyelvhasználat és a viselkedéskultúra minőségébe.

Резюме

Під час написання моєї бакалаврської роботи я дійшла до наступного висновку: знайшла декілька джерел з теми розмовних навичок, що лежать в основі важливості розвитку мови. Література допомогла досягти моїх цілей в моїй роботі. Представила докладно мовний розвиток дитини в окремих напрямках: мовні навички, прояв мовлення, сприйняття мови та її розуміння. Зокрема, торкнулася розвитку мови дітей віком від 1 до 7 років.

Також в роботі відобразила велику кількість ігор і завдань для розуміння мови. Представлені методики проведення ігор в дн. Я можу відмітити, що моя гіпотеза була підтверджена в результаті проведеного дослідження, що включали в собі завдання сприйняття мови на слух та інші ігри, які ми використовували в дошкільному навчальному процесі, тому діти рано можуть зрозуміти мову, розширювати свій словниковий запас, будуть готові вчитися та інтегруватися в суспільство.

Я вибрала цю тему, тому що вже давно зацікавлена в тому, як розвивається розуміння мови в дітей і їх здатність до гри. В цьому допомогли мені літературні джерела і дослідження Гоші Марії, Шугарне Кадар Юлії: Мова і спілкування в дитячому садку, Тімарне Хуня Тюнде: книга іграшок та Адамікне Ясо Анна: Читання про минуле і сьогодення, які я прочитала з розвитку сприйняття і розуміння мови дітей та прояв мовлення.

Завдання, сприйняття мови в іграх я збрала з таких джерел: Сілі Каталін: Використання мови виразності в грі з малими групами дітей, Елод Нора: Передай далі! Драматична гра дитячий сад-школярі, Керекдярто Ева - Короші Калманне: Збірник завдань для розвитку навичок навчання. В даний час візуальні засоби інформації широко розповсюджуються, тому зосередити увагу на здатності слухача не розвивається належним чином серед населення.

Ті діти, з якими працюють вдома, мають набагато кращі можливості для їх розвитку. Розвиток мовлення відіграє ключову роль в освітній практиці, як частина цієї галузі серед розвитку інших навичок, які впливають на виховання і навчання. Це вже в дошкільному віці можна розробляти так, як представлено в моїй роботі.

Навички розуміння впливають на дійсність дошкільного та шкільного успіху, почуття власної гідності дитини та задоволення. Їх вплив реалізується в соціалізації, використанні мови та належної культурної поведінки.

Felhasznált irodalom:

1. Adamikné Jászó Anna: *Az olvasás múltja és jelene*, Trezor kiadó, Budapest 2006
2. Büki, B., Egyed, A., & Pléh, Cs. : *Nyelvi képességek – fogalomkincs – megértés*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1984
3. Előd Nóra: *Add tovább! Drámajáték nagyóvodásoknak – kisiskolásoknak*, Candy Kiadó. Veszprém, 2003
4. Fehérné Kovács Zsuzsanna és Sósne Pintye: *Mária Játsszunk beszédet!* Sanoma Kiadó, Budapest, 2010
5. Gereben Ferencné: *Tanulási sikeresség – (anya)nyelvi kompetencia*, 2009
6. Gósy Mária: *A beszédprodukciónak főbb szakaszai az anyanyelv-elsajátításban*, Budapest, 2007
7. Gósy Mária: *A beszédészlelés és a beszédmegértés fejlesztése (szóban és írásban) iskolásoknak*, Nikol Kkt, Budapest, 1994
8. Gósy Mária: *Az anyanyelv elsajátítás folyamatairól*, Nikol Kkt, Budapest, 2007
9. Gósy Mária: *Beszéd és óvoda*, Budapest, 1997
10. Gósy Mária: *Beszédészlelés*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1989
11. Gósy Mária: *Pszicholingvisztika*, Corvina, Budapest, 1999
12. Gósy Mária: *Pszicholingvisztika*, Osiris Kiadó. Budapest, 2005.
13. Jarovinszkij Alekszandr: *Korai szókinccs a gyermeknyelvben*, 1995
14. Kerékgyártó Éva – Kórosi Kálmánné: *Feladatgyűjtemény a tanulási képesség fejlesztéséhez*, OKI PTK, Budapest, 2000
15. Lengyel Zsolt: *Az anyanyelvi nevelés pszicho- és szociolingvisztikai vonatkozásai*, Budapest, 1987
16. Lengyel Zsolt: *Bevezetés a pszicholingvisztikába*, Veszprém, 1997
17. Lukács Ágnes és Kas Bence: *Érts és értesd meg magad! – A nyelvi fejlődés folyamata és elmaradásai*, Budapest, 2011
18. Martina Hasselman: *Hogy szebben beszéljek... Hogyan segíthetik a szülők gyermekük beszédfejlődését*, Egmont, Budapest, 2001
19. Noé Krisztina: *Játékban a tudás*, A Boldog Iskolás Évekért Munkaközösség. Paks.
20. Réger Zita: *Utak a nyelvhez*, Budapest, 1990
21. Reök György: *Vizuális élmény és beszéd, nyelvi és grafikus kifejezés*, Budapest, 1985
22. Sugárné Kádár Júlia: *Beszéd és kommunikáció az óvodás- és kisiskoláskorban*, Budapest, 1985

23. Szili Katalin: *Nyelvi kifejezőképességet segítő játékok alkalmazása kiscsoportos foglalkozásokon*, 2007
24. Tímárné Hunya Tünde: *Az alsó tagozatos gyermekek anyanyelvi kompetenciájának fejlesztési lehetőségei*, Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja, 2010
25. Tímárné Hunya Tünde: *Az anyanyelvi fejlesztő játékok*, Okker Kiadó, Budapest, 2000
26. Ványi Ágnes – Róth Márta: *Inkluzív nevelés. Útmutató beszéd fogyatékos gyermekek, tanulók együttneveléséhez*, Sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht, Budapest, 2007
27. Vértes O. András: *A gyermek nyelve*, Budapest, 1953
28. Zsolnai József: *Beszédművelés kisiskolás korban*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1978

Felhasznált forrás:

29. Nemzeti alaptanterv: *Művelődési és Közoktatási Minisztérium*, Budapest, 2007
30. OM-rendelet: *A sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról*, 2005
31. <http://www.tofk.elte.hu/>