

Szóaktiválási és szótanulási folyamatok működése tanulásban akadályozott gyermekeknél

MACHER MÓNKA

macher.monika@barczy.elte.hu

Absztrakt

Ahogy mentális lexikonunk terjedelme sem állandó, egyes elemeinek kombinatorikája és a hozzáférési stratégiák is változnak az életkor előrehaladtával. A hozzáférés módjait a tanulási képesség nagymértékben befolyásolhatja. A bemutatásra kerülő kutatás célja, hogy rámutasson az integrált oktatási keretek között tanuló 7 és 10 éves tanulásban akadályozott gyermekek szótanulási és szóaktiválási folyamataira, jellegzetes hibáikról képet adva. A vizsgálat célcsoportjában 50–50 fő tanulásban akadályozott gyermek vett részt. A kontrollcsoport a tanulásban akadályozott gyermekekével azonos osztályokban vagy évfolyamon tanuló gyermekekből tevődött össze. A vizsgálat eredményeit elsősorban az anyanyelvi nevelés, illetve a kommunikációs képességfejlesztés módszertana hasznosíthatja.

Kulcsszavak: szókincs elsajátítás, szótanulás, lexikális előhívás, tanulásban akadályozott tanulók, szókincsfejlődés

1. Elméleti háttér

Ahogy mentális lexikonunk terjedelme sem állandó, egyes elemeinek kombinatorikája és a hozzáférési stratégiák is változnak az életkor előrehaladtával. A hozzáférés módjait nemcsak tapasztalati tényezők, hanem egyéb körülmények is befolyásolhatják. A lexikon felépítésének kérdése és az elemei közti kapcsolatok kérdése szorosan összefügg, hiszen az előhívási folyamatokat alapvetően ezek együttesen határozzák meg. OLDFIELD (1966, idézi VARGHA 2010: 6) hangsúlyozza, hogy csak ezekből kiindulva vizsgálható a mentális lexikon működése, s bár minden kérdésre kielégítő válasz a témában még nincs, a mentális folyamatok megértéséhez egyre közelebb kerülünk.

A mentális lexikon működését tárgyalhatjuk a beszédprodukción és beszédpercepción szempontjából. A produkciós és percepció modellek három típusát különböztethetjük meg attól függően, hogy a mentális lexikonban lejátszódó folyamatokat – a szemantikai

és szintaktikai kódolás, valamint a fonológiai kódolás között – milyen módon képezik le. Az első csoportba tartozó szeriális vagy moduláris modellek szerint a folyamat lineáris, a feldolgozás különböző szintjei egymást követően lépnek működésbe, az információt egymásnak átadva. A második csoportba tartozó paralel vagy zuhatagszerű elméletek szerint egyszerre több szint működhet, akár több lexikai elem aktivizálódhat. A harmadik csoportba sorolható interaktív modellek pedig lehetővé teszik az egyes feldolgozási szintek közötti visszacsatolást, azok nemcsak felülről lefelé, hanem alulról felfelé is hathatnak (PLÉH 1989; PLÉH 2003; EYSENCK – KEANE 2003; GÓSY 2005).

A mentális szótár kutatása a pszicholingvisztikában érinti a szavak felismerésének és a szavakhoz való hozzáférésnek, a szótár és nyelvtan viszonyának, a mentális szótár szerveződésének, illetve a szókincs elsajátításának mechanizmusát (LUKÁCS – PLÉH – KAS – THUMA 2014). A felnőtt lexikon a legtöbb becslés szerint 50–100 000 szót tartalmaz, általában ismerve a szó hangalakját, jelentését, azt, hogy azokból miként lehet frázisokat, mondatokat építeni, melyek a használatának pragmatikai szabályai (LUKÁCS 2014).

A gyermek szókinccse a beszédészlelés-megértés működése során jön létre, időben jelentősen megelőzve a produkciót. A lexikon elemeinek száma és azok kapcsolati mechanizmusainak változása nem feltétlenül alakul lineárisan a gyermek életkorával, továbbá meglehetősen nagy egyéni különbségek tapasztalhatók. A négy-öt éves korú gyermeknél a szófelismerés biztonságában eleinte még meghatározó a szó más szavakkal létesített grammatikai viszonya, illetve annak a szókapcsolatban elfoglalt helye (BÜKY 1984; GÓSY 2000). Hat-hét éves kor között feltűnő mennyiségi különbségek az előző életkori szakaszokhoz képest nem tapasztalhatók, bár a szókincs a leggyakrabban idézett becslések szerint – hat éves korig – napi kilenc új szóval folyamatosan bővül. Az intézményes oktatás megkezdését követően a kognitív képességek fejlődésével párhuzamosan fejlődik tovább a nyelv. Az iskolába lépő gyermek esetében átlagosan 2000–3000 szavas produktív szókinccs szerepel a hazai és nemzetközi statisztikák adatai között (BÜKY 1984). Az utóbbi évtized kutatásai megerősíteni látszanak azt a feltételezést, hogy a szókinccs kiépülésében az artikulációs és akusztikai lenyomatok mellett a fonológiai leképződések is szerepet játszanak. A mentális lexikon nagysága, valamint elemeinek aktivizálhatósága – megfelelő ingerre való előhívása – döntő jelentőségű az iskolai sikeresség szempontjából (GÓSY 2005).

A lexikális hozzáférés folyamata a beszédprodukcióban az adott szándék szerinti beszédjel megtalálása; a beszédmegértésben pedig az a műveletsorozat, melynek során megféleltetés történik a szót reprezentáló akusztikai jelsorozat és az egyén mentális lexikonának egy adott egysége között. A lexikális hozzáférés során töltődik fel az éppen aktivált szókinccs. A hozzáférés folyamata, a szófelismerés függ az akusztikai szerkezettől, a szógyakoriságtól, az artikuláció tempójától, a kontextustól (GÓSY 2000; GÓSY 2005). A lexikális hozzáférés sikertelensége fokozott érzelmi állapotban, különösen szorongás vagy fáradtság esetén még szembetűnőbb lehet. A lexikális hozzáférést a szavak használatának gyakorisága is nagymértékben befolyásolja, ennek megfelelően általánosságban kimondható, hogy a nagy gyakoriságú szavakhoz gyorsabban hozzáférünk (PLÉH 1989).

A tanulásban akadályozott gyermekek beszédét tartalmi szempontból általában a szókinccs terjedelmével, összetételével, a mondatszerkezettel, illetve a szövegalkotás

fejlettségével jellemzik a szerzők. ILLYÉS (1967) szerint szókincsük terjedelme jelentősen kisebb, mint az ép értelmű társaké, és szóképzésükben a konkrétumot jelölő szavak fordulnak elő nagyobb számban. BAUDISCH (1985) kiemeli, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek esetében a produktív és receptív szókincs lassabb kiépülése az egész iskoláskorra jellemző, a gyermekek egy részénél verbális sztereotípiák figyelhetők meg. MERCER és MERCER (2005) a nehezen tanuló gyerekeknél megfigyelte, hogy igen korlátozott a szóképzés, amelyet használnak, különösen a jelzők, határozók és névmások terén. Más vizsgálatok (MACHER 2007; MACHER 2013) alapján megfogalmazható, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek szókincs aktiválási folyamatai mind mennyiségi, mind minőségi szempontból elmaradnak a tipikus fejlődésű gyermekek szintjétől.

2. A kutatás célja és hipotézisei

A kutatás célja, hogy rámutasson az integrált oktatási keretek között tanuló 7 és 10 éves tanulásban akadályozott gyermekek szótanulási folyamataira és szókincsük állapotára, jellegzetes hibáikról képet adva. A felmérés keretében vizsgált készségek az iskolai sikerességet nagymértékben befolyásolják.

A hipotézisek a következők:

1. A tanulásban akadályozott gyermekek a kognitív területeken tapasztalható elmaradások miatt – életkoruk és iskolai előrehaladásuk ellenére – kisebb-nagyobb mértékű szótanulási és aktiválási problémával küzdenek.
2. A szókincs és a tanulási képességek mechanizmusai között szoros kapcsolat található.
3. A jelentős individuális különbségek ellenére ugyanazoknak a jellegzetes hibáknak a megjelenése található a vizsgált csoportokban.

Az eredmények jelentős mértékben segíthetik a tanulásban akadályozott gyermekek megértését, és a gyakorlatban megvalósuló komplex fejlesztő programok tervezését elsősorban az anyanyelvi nevelés, illetve a kommunikációs képességfejlesztés módszertana esetében.

3. Módszer

A vizsgálat során alkalmazott eljárások

A Meixner-féle aktív szótanuláspróba (MEIXNER 1989; KUNCZ 2007) felvételével jól nyomon követhető a gyermek nyelvi rugalmassága. A módszer követi a szókincsgyarapodás természetes módját: a tárgyképre mutatva mondjuk a konvencionális jelet, azaz szót, ami az adott tárgyat jelenti. Ennek megfelelően a 30 képből álló sorozatot előzetes ismertetést követően összesen háromszor mondatjuk el a gyermekkel úgy, hogy hibás megnevezéseit javítjuk. Az eredményeket mennyiségi és minőségi szempontok alapján értékeljük.

A vizsgálat készítője az átlagidőt 60–90 mp-es sorozatonkénti értékben adta meg, a hibaszámot pedig 30–40%-nál tekinti magasnak. A vizsgálat a 7 évesek esetében a 6–8 évesek számára összeállított „szövet”, a 10 évesek esetében a 9–10 évesek számára összeállított „szendvics” képsorozattal folyt le.

Az expresszív szókinccs képmegnevezéses vizsgálóeljárása (LAPP) során a gyermektől a bemutatott kép megnevezését várjuk. A teszt készítői (LÓRIK – AJTONY – PALOTÁS – PLÉH 1997) szerint a 7 éves korban elvárható átlagteljesítmény 70,2%, míg 10 éves korban 85%. A főnévi és igei teljesítmény alapján az ép fejlődési szint megbízhatóan elkülöníthető az elmaradottól, a beszűkülöttől. Az eljárás nem azt vizsgálja, hogy mennyire adekvátan írják le a gyermekek a képeket, hanem hogy ismerik-e ezeket a szavakat, a beszédprodukciónál elő tudják-e hívni azt a mentális lexikonjukból. A példatár egyértelműen körülírja az elfogadható válaszokat.

A vizsgálatban résztvevők bemutatása

A vizsgálat során nem 1–1 évfolyam, hanem életkor alapján soroltam csoportba a tanulókat, mert a tanulásban akadályozott gyermekek jellemzően 1–2 évvel idősebbek a velük azonos évfolyamon tanuló társaiknál. A felmérések 2010 és 2014 közötti időszakban készültek.

A vizsgálat célcsoportjában 50 fő 6;10–7;4 éves és 50 fő 9;10–10;4 éves korú tanulásban akadályozott gyermek vett részt, mindannyianenyhe fokú intellektuális képességzavarral küzdenek. A csoportok átlagéletkora 7;3 és 10;2 volt. A 7 évesek között a nemek aránya megközelítően azonos, a csoportot 21 lány és 29 fiú, míg a 10 évesek között 24 lány és 26 fiú alkotta.

A kontrollcsoport a tanulásban akadályozott gyermekekével azonos intézményben tanuló, az osztályfőnök által tipikusan fejlődő gyermekeknek tekintett tanulóból tevődött össze. A csoportok átlagéletkora 6;11 és 10;1 volt. A kontrollcsoport tagjai között a nemek aránykiegyenlített, mindkét korcsoportban 25 lány és 25 fiú vett részt a vizsgálatban.

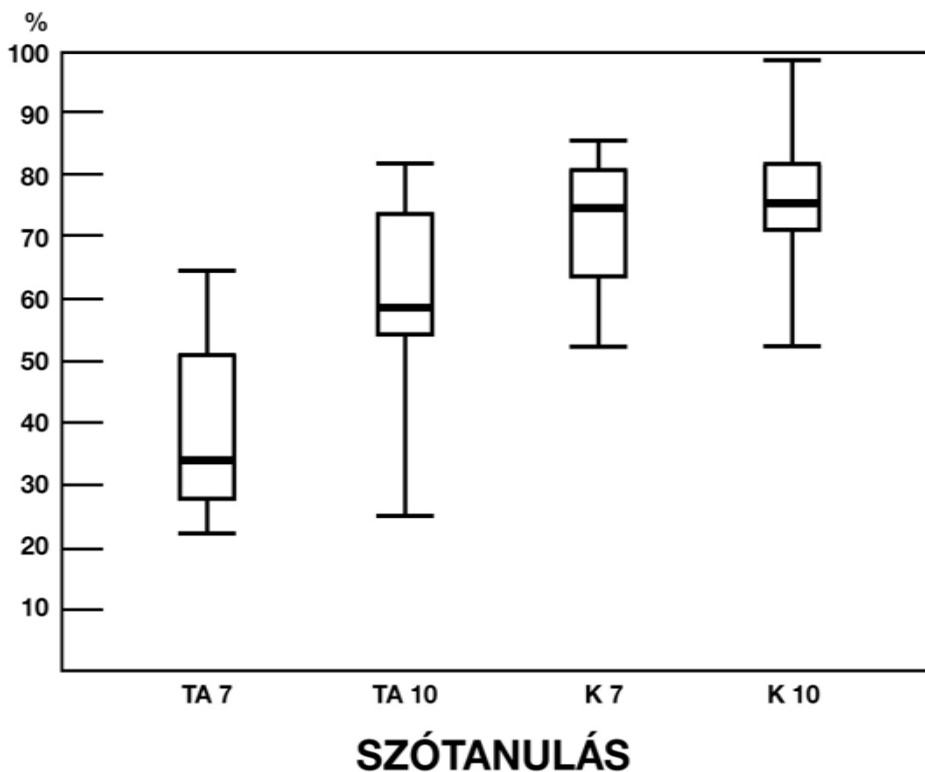
A szótanulás és szókinccs vizsgálat felvétele között – minden gyermek esetében – legfeljebb néhány hét telt el.

4. Eredmények

Összesített eredmények, összefüggések a folyamatok és csoportok között

A vizsgált csoportok teljesítményeit szemlélteti az 1. és 2. *ábra*. Látható, hogy a szótanulás vizsgálata során az elvárható 100%-os teljesítményt egyetlen vizsgált gyermek sem érte el. Megfigyelhető, hogy a kontrollcsoport teljesítményeiben az *ábra* a grafikon felső szélé felé mozdul el, a tanulásban akadályozott gyermekekéhez képest kisebb egyéni eltéréseket mutatva. Az átlagteljesítmény a 7 éves tanulásban akadályozott gyermekek

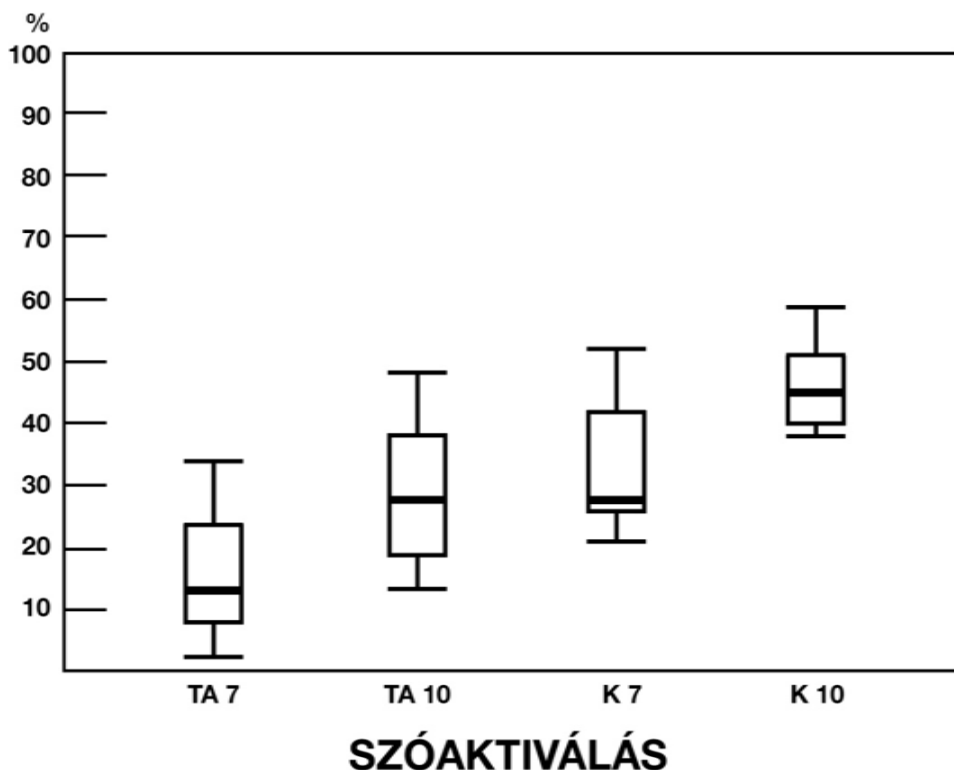
esetében 34,1%, míg 10 éves korban 59,2%. A teszt készítője a 30–40%-os hibázási arányt már magasnak tekinti a szótanulás vizsgálatában. A 7 éves tanulásban akadályozott gyermekek 65,9%-os hibázása igen magas hibázási aránynak, míg a 10 éves gyermekek 40,8%-os hibázási aránya mérsékelten magasnak tekinthető. A kontrollcsoport két korosztályának szótanulási átlageredményeit összevetve a *kétmintás t-próba szignifikáns különbséget mutat csoportszinten a 10 évesek javára*. Az eredmény: $t(98) = -7,419$, $p < 0,001$.



1. ábra. A szótanulás vizsgálatának eredményei (szóródás és medián százalékban)

Az expresszív szókincs vizsgálatának eredményeiből szintén megállapítható, hogy az elvárt életkori szint alatt teljesített minden gyermek, az átlageredmények a kontrollcsoportban magasabbak, míg az individuális különbségek alacsonyabbak a tanulásban akadályozott gyermekekéhez képest. A tanulásban akadályozott 7 éves gyermekek csoportjának produktív szókincsét vizsgáló teszt sorozat statisztikai átlagteljesítménye 12,94%. Ebben a vizsgálati csoportban a legalacsonyabb az értékek szórása, illetve az értékek minimuma és maximuma. A 10 éves tanulásban akadályozott gyermekek csoportjának statisztikai átlageredménye 27,8%. Az értékek szórása nő a fiatalabb tanulásban akadályozott gyermekekéhez viszonyítva, a minimum és maximum értékek szintén. A szó-

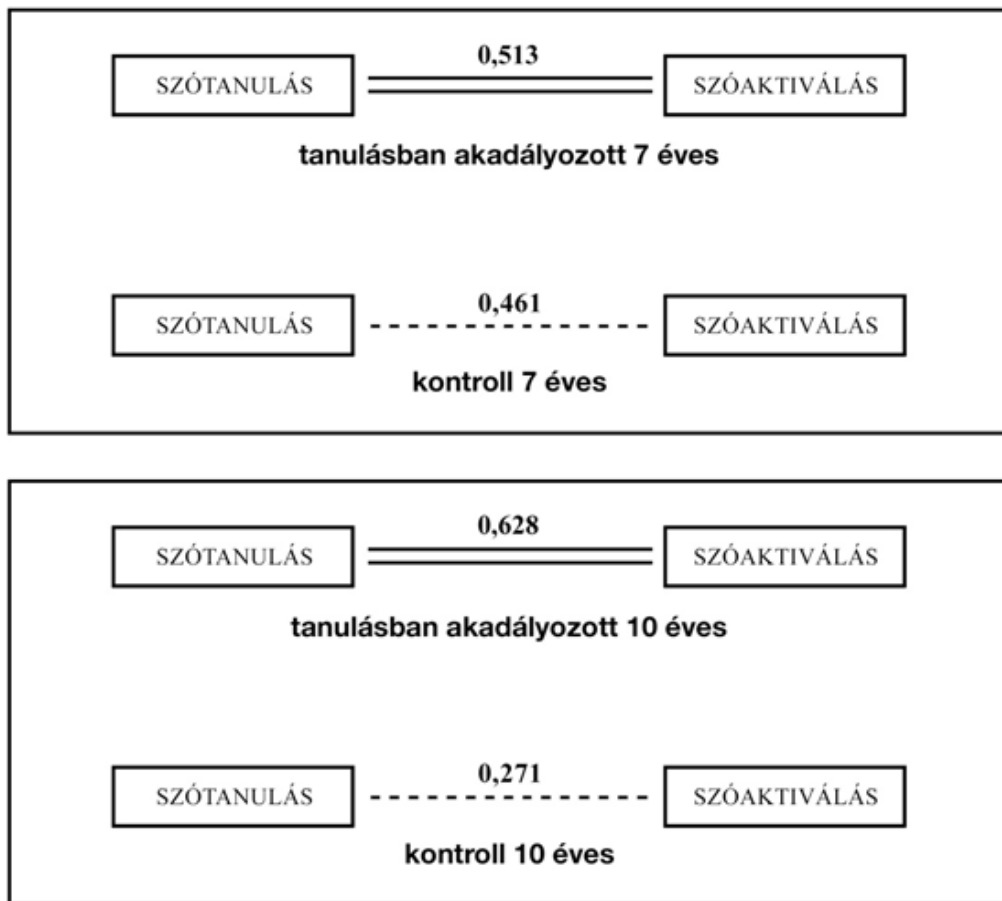
kincsre vonatkoztatott átlageredményekből számított statisztikai mutatók a következőképpen alakultak: atanulásban akadályozott gyermekek átlageredményeit összevetve a kétmintás *t*-próba szignifikáns különbséget mutat csoportszinten a 10 évesek javára. Az eredmény: $t(98) = -8,083, p < 0,001$.



2. ábra. Az aktív szókincs vizsgálatának eredményei (szóródás és medián százalékban)

A szótanulás és a szóaktiválás mechanizmusainak összefüggéseit mutatja be a 3. ábra. A két vizsgált terület átlageredményeiből készített *Pearson-féle korreláció analízis* eltérő erősségű összefüggéseket bizonyított.

A tanulásban akadályozott gyermekek mindkét életkori csoportjának eredményei közepes mértékű, jelentős korrelációt mutatnak ($r=0,513$ és $r=0,628$) 99%-os szignifikanciaszinten a vizsgált területek között. A 7 és 10 éves kor között erősödő együttjárást mutatnak. A kontrollcsoport eredményei gyengébb és gyengülő kapcsolatot mutatnak ($r=0,461$ és $r=0,271$) 99%-os szignifikanciaszinten a szótanulás és a szóaktiválás mechanizmusai között.



A Pearson-féle korreláció értéke és jelölése:

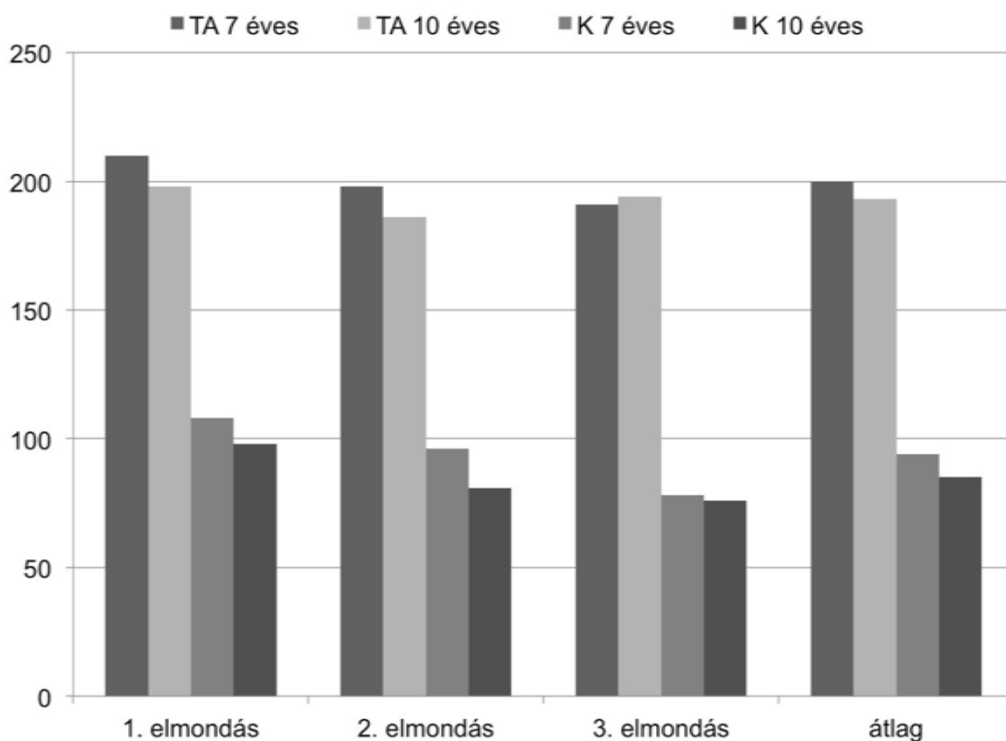
gyenge kapcsolat - - - - - közepes kapcsolat ————— erős kapcsolat = = = = =

3. ábra. A vizsgált folyamatok összefüggése

Jellemző hibák

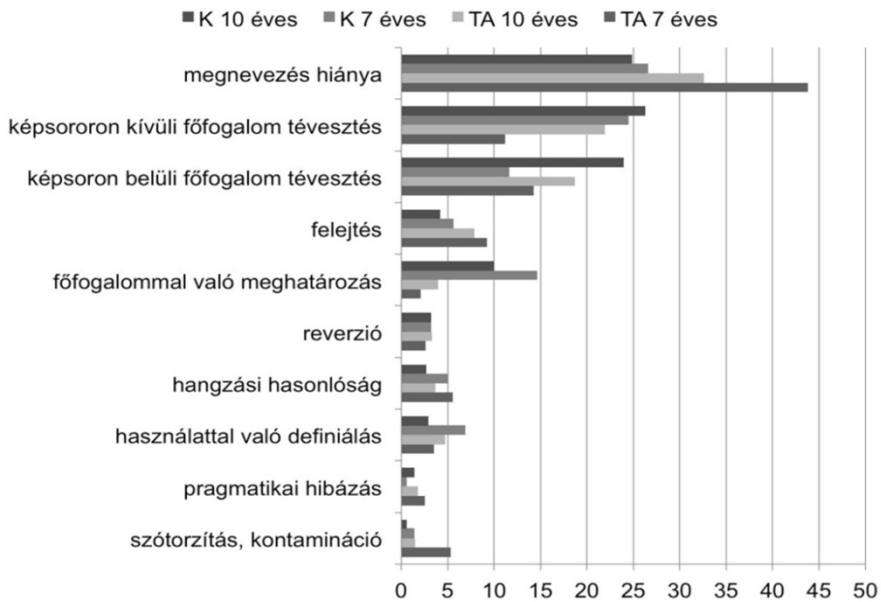
A szótanulás vizsgálata során a tanulásban akadályozott gyermekek 7 évesen átlagosan 200 másodpercet, míg 10 évesen 193 másodpercet használtak fel egy-egy sorozat megnevezésére. A tanulásban akadályozott gyermekek *az elfogadható időintervallumnak átlagosan több mint 2,5-szeresét vették igénybe* elmondásonként, míg a kontrollcsoport közel a sztenderd eredményeknek megfelelően teljesített. Az *egyéni különbségek kiemelkedően nagyok a tanulásban akadályozott gyermekek esetében*: a leggyorsabban teljesítő gyermek 3,7, míg a legtöbb időt felhasználó gyermek 17,6 perc alatt hajtotta végre a képmegnevezéseket. Ahogy a 4. ábra is mutatja, az elmondásonkénti átlagidő a kontrollcsoportban a sztenderd eredményekhez hasonlóan csökkenő, míg a 7 éves tanulásban

akadályozott gyermekek esetében növekvő, a 10 évesek csoportjában csökkenő, majd növekvő tendenciát mutat. A tanulásban akadályozott gyermekek közül 38 fő mutatott javulót, 19 fő részben javulót, míg a kontrollcsoport tagjai között 54 fő az elvárható javulót, 17 fő részben javulót mutatott.

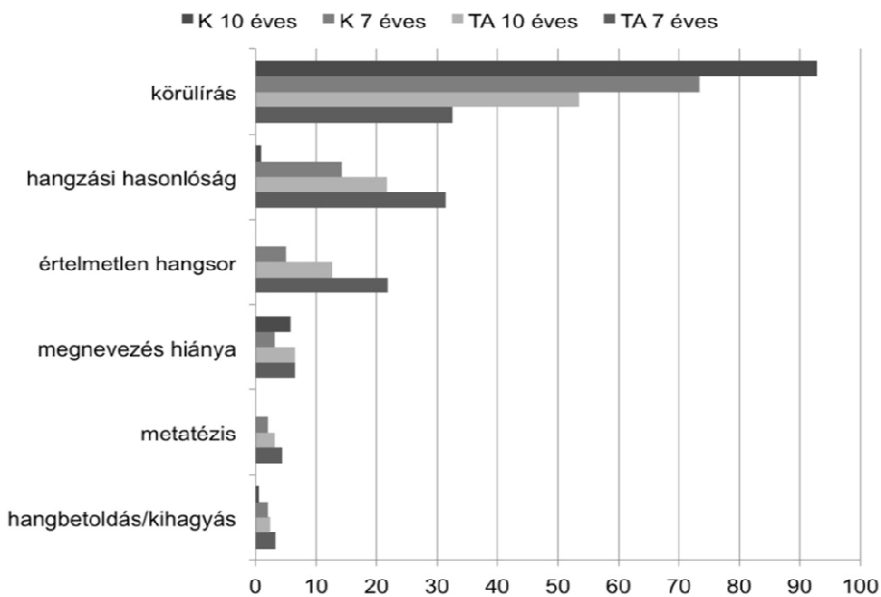


4. ábra. Összesített időeredmények sorozatonként (másodpercben)

Ahogy az 5. ábra is szemlélteti, a szótanulás vizsgálata során a jellemző hibák közül a leggyakrabban a megnevezés hiánya, a főfogalmon belüli tévesztések – képsorozaton kívüli/belüli szóval való cserélés –, illetve a felejtés fordult elő vizsgált csoporttól függetlenül. A főfogalmon belüli tévesztések esetében látható, hogy a tanulásban akadályozott gyermekekre nagyobb arányban 10 éves korban voltak ezek jellemzők. A meg nem nevezett képek 7 éves korban leggyakrabban a *kucsma*, *vész*, *makk*, *kasza*, míg 10 éves korban a *petróleumlámpa*, *kökörcsin*, *karaván* és *lampion* voltak. A 'főfogalmon belüli tévesztés egy képsorozaton kívüli szóval' hiba leggyakrabban a *szegfű*, *vész*, *zsinór* és *kancsó* helyetti megnevezéseket érintette, mint *rózsa*, *fűrő*, *zsinór*, *cérma*, *kötél* és *váza*, *üveg*, *korsó*. A képsorozaton belüli hibázás jellemzően a *makk-mogyoró*, *gereblye-kasza*, *kancsó-köcsög*, *kaméleon-gyík*, *málna-szeder* és *pipacs-pitypang* megnevezéseket érintette. A hibatípusok közül legkisebb arányban a pragmatikai hibázások, szótorzítás és kontamináció fordult elő.



5. ábra. A hibák típusainak eloszlása a szótanulásban (százalékban)



6. ábra. A hibák típusainak eloszlása a szóaktiválásban (százalékban)

Amint a 6. ábrán látható, a csoportszinten regisztrált hibák típusaiban megfigyelhetők bizonyos jellegzetességek a szókincsaktiválás vizsgálatában is. A hibázásokra jellemző, hogy a megnevezés helyett elhangzó körülírások aránya a legmagasabb minden vizs-

gált gyermekcsoportban, ezt követik a hasonló hangzású szavak, illetve az értelmetlen hangsorok, majd amikor a gyermek meg sem kísérel a szó megnevezését. Az ötödik, lényegesen ritkábban előforduló hibatípus a metatézis. Továbbá egy-egy példa adódott a hangbetoldásra és kihagyásra is.

A szókincsvizsgálat részletes elemzése is azt mutatja, hogy a tanulásban akadályozott gyermekeknek és a kontrollcsoportba tartozóknak ugyanazon szavak bizonyultak nehezebben és könnyebben megnevezhetőnek. A célcsoportban nem volt minden gyermek által hibátlanul megnevezett szó, míg a kontrollcsoportban 13 darab (ebből 9 főnév és 4 ige). A legkönnyebben megnevezett szavak a következők voltak: *pók, vizsgál, dominó, kifli, fésű, lámpa, fényképez.*

A vizsgálat során voltak olyan szavak, amelyek csak a tanulásban akadályozottak számára jelentettek komolyabb problémát, ezek: *cél, súly, pincér, fazék, gyík, véd, sas, síp* és *tükör*. A legnehezebben megnevezett szavak is megegyeztek a vizsgált csoportokban. A tanulásban akadályozott gyermekek között a szavak közötti nehézségi sorrendben az alábbiak vezetnek: *gyűszű, WC-pumpa, fecskendő, gereblye, orrszarvú* főnevek, illetve *ültet, kalapál* igék.

A vizsgálatban szereplő főnevek fogalomkörökbe rendezhetők. A legkönnyebben és legnehezebben megnevezett szavak között számos egyezés volt tapasztalható (lásd *1. táblázat*). Legtöbb nehézséget minden csoportban a hangszerek, műszerek megnevezése okozta, közöttük legkönnyebbnek bizonyult a *dob*, míg legnehezebbnek a *cintányér* és *xilofon* szavak.

<i>Rangsor</i>	<i>Tanulásban akadályozott 7 éves</i>	<i>Tanulásban akadályozott 10 éves</i>	<i>kontroll 7 éves</i>	<i>kontroll 10 éves</i>
1.	hangszer	hangszer	műszer	műszer
2.	műszer	műszer, szabadidő és sport	állat, hangszer	hangszer
3.	szabadidő és sport	növény	növény	növény, ház és háztartás
4.	növény, ház és háztartás, állat	ház és háztartás	ház és háztartás	szabadidő és sport
5.	ruha	növény, ruha	szabadidő és sport	állat
6.	foglalkozás	állat	iskola	foglalkozás
7.	iskola	foglalkozás	foglalkozás	ruha
8.	étel	étel	étel, ruha	étel
9.		iskola		iskola

1. táblázat. A vizsgált fogalomkörök nehézségi rangsora csoportonként

A tanulásban akadályozott gyermekeknél jellemzően megjelentek a beszédképzési nehézségek is. Esetükben mindkét vizsgálóeljárásban gyakori volt a lassú, akadozó megnevezés, ami összefüggésben állhat a finommotoros koordináció zavarával, hiszen a hangképzés a beszédszervek összehangolt mozgásának eredménye. Erre utal, hogy a tanulás-

ban akadályozott gyermekeknek nagyobb arányban, míg a kontrollcsoportba tartozóknak kisebb arányban okozott nehézséget a szótanulás vizsgálatában a *karalábé*, *petróleumlámpa*, *pitypang*, *metszőolló* szavak, illetve a szóaktiválás vizsgálatában a *kulcscsomó*, *fecskendő*, *cintányér* szavak hibátlan kiejtése.

5. Következtetések

A sikeres iskolakezdés egyik feltétele, hogy a gyermek tiszta artikulációval, megfelelő szókinccsel rendelkezzen. Ezek fejlődési elmaradása nehezíti az olvasást, szövegértést, és ezáltal a tankönyvek nyelvezetének megértését is. MEIXNER (1989) értelmezésében a gyenge olvasás egyik oka, hogy kicsi a tanuló expresszív szókincese, és nehezebb a ritkábban használt szavak megértése, illetve lassabban sajátít el új szavakat. A szókincs nagysága általában pozitív összefüggésben van a szövegértés milyenségével. A gyermek szókincsének folyamatos bővülése sokféle tanulási előnnyel jár. A nagyobb szókészlet többféle változóval függ össze, és iskolás korban nagyon fontos forrása az olvasás. A még nem, vagy a dekódolás nehézségei miatt nem szívesen olvasó gyermek esetében ez a forrás a felolvasás. Ha a felolvasást megbeszélés követi, hatékonyabban érvényesül annak szókinccset bővítő hatása. A köznevelés időszaka alatt a gyermekek átlagosan napi 7 új szót sajátítanak el. Minden iskolai tantárgy esetében érvényes, hogy javasolt kevesebb új szót tanítani, de azokat minél több kontextusban bemutatni (NAGY 2005; Cs. CZACHESZ 2014).

Az empirikus adatok vizsgálati eredményeit összefoglalva és a hipotézisekre reagálva a következők jegyezhetők meg.

Az *első hipotézis*, amely szerint a tanulásban akadályozott gyermekek a kognitív területeken tapasztalható elmaradások miatt kisebb-nagyobb mértékű szótanulási és aktiválási problémával küzdenek, beigazolódott.

Csoportszinten a tanulásban akadályozott gyermekek jelentős mértékű szótanulási és aktiválási problémával küzdenek. Az eredmények a szókincsre vonatkozóan megfelelnek a témában korábban elvégzett vizsgálatok eredményeinek (MACHER 2007; MACHER 2013). A diagnosztizált tanulásban akadályozott gyermekek mindegyikénél tapasztalható a szótanulásnak és szókincs aktiválásának nehézsége, amely veszélyezteti az iskolai előmenetelt. A szótanulás folyamatában hibáik aránya magas szintet ér el, a szóaktiválásban teljesítményük kb. 6 éves elmaradást mutat. Ez az eredmény megfelel annak az általános tapasztalatnak, miszerint a tanulásban akadályozott gyermekek az elemi alapkészségek működésében többségi társaikhoz képest átlagosan 2–3 évnyi, de akár 5–7 évnyi fejlettségbeli elmaradást mutathatnak. A tanulásban akadályozott gyermekek szótanulási és szókincs aktiválási folyamatai jelentősen eltérnek a kontrollcsoportban résztvevő gyermekek teljesítményszintjétől. A fejlesztés szükségessége azonban mindkét vizsgált csoport esetében bizonyított. Az elmaradások mértéke mind csoportos, mind pedig egyénre szabott fejlesztő tevékenységek kivitelezését indokolja. Amennyiben ez nem történik meg, az alapvető kultúrtechnikák elsajátításának sikertelensége várható.

A *második hipotézis*nek megfelelően a jelen kutatás adatai szerint a szótanulás és a mentális lexikon aktiválásának minősége között szorosabb együttjárás bizonyítható

a tanulásban akadályozott gyermekek körében a kontrollcsoporthoz képest. Feltételezhető, hogy a gyengébb kognitív képességek ilyen módon tudják az új szavak elsajátítását és későbbi felidézését – még ha alacsony szinten is – biztosítani.

A *harmadik hipotézis* szintén megerősítést nyert. Jelentős individuális különbségek mellett ugyanazoknak a jellegzetes hibáknak a megjelenése volt található a vizsgált csoportokban. Mind a szótanulás, mind a szóaktiválás vizsgálata során lejegyzett hibatípusok közül a válaszcsoport hiánya, illetve a felejtés jellemzőbb volt a tanulásban akadályozott gyermekekre. Ez jelzi, hogy többszöri ismétlés ellenére sem képes előhívni szókinccséből a gyermek a kívánt szót, továbbá, hogy az intellektus állapotának megfelelően a munkamemória és figyelem működése érintett lehet. A főfogalmon belüli tévesztések a leegyszerűsített nyelvhasználatra utaló hibafajták, a kognitív képességek nehezített működésére hívják fel a figyelmet, mint a megtapadás egyszerűsítő megnevezésénél. A körülírás, használatvaló definiálás szintén a differenciálatlan nyelvhasználatból ered, alkalmazása arra utal, hogy a fogalom önmagában még nem, csak a hozzá kötődő cselekvés felidézése révén nyer értelmet. A szavak körülírása során gyakran a tárgy funkciójához, avagy egy eseményhez kapcsolva próbálja felidézni a gyermek a konkrét szót. A hangzási hasonlóság szerinti tévesztés az észlelés elégtelen működésére hívja fel a figyelmet, a hibás hallási differenciálás, a hangsorra való pontatlan visszaemlékezés előfordulására. A várt és elhangzott szavak szótagszáma ilyenkor majdnem minden esetben megegyezett, az esetek többségében a magánhangzók is. Minden vizsgált csoportban jellegzetes volt az első hang, szótag nyújtása, ismétlése is a kép felismerését követően.

A vizsgálati eredmények megerősítették azt a tényt, hogy az iskolába lépést megelőzően elengedhetetlen egy alaposan előkészített, komplex kommunikációs fejlesztés, amely az írott nyelv elsajátításának előkészítését célozza meg. A nehezen tanuló gyermekek gyakran a kommunikációnak az iskolában elvárt, illetve a gyermek által alkalmazott szintje közti eltérés miatt küzdenek nehézségekkel.

A vizsgált célcsoportokban kirajzolódott kép a fejlődés üteméről arra hívhatja fel a figyelmet, hogy *megfontolandó a más típusú terhelésen és a tapasztalatokon alapuló iskolai tananyagelsajátítás, továbbá a tanulás szervezési módok széles skálájának – differenciálásra épülő – használata*. Ez utóbbit indokolja az elvégzett vizsgálat azon eredménye is, amely rámutat a tanulásban akadályozott gyermekcsoportok heterogenitására a szótanulás és szóaktiválás minőségében. Az eddigieknél fokozottabb mértékben kell hangsúlyt fektetni arra is, hogy a gyakorló szakemberek tájékozottak legyenek a szókinccsel összefüggő jelenségekről, figyelmüket érdemes az ezen a területen felmerülő problémákra felhívni, valamint ezek megoldásának lehetőségeivel megismertetni őket.

A vizsgálat során a szemlélet és fejlesztés szempontjából dinamikus, a kommunikációs kompetencia egyik befolyásolható területének bemutatására törekedtem. A vizsgált célcsoportban a tanulási képesség kihat a beszéd közlésének és befogadásának vonatkozásaiban, nehezítve a kommunikációt, továbbá egyre súlyosbítva a kognitív érintettséget. A vizsgálat fontos tanulsága, hogy a tanulási akadályozottság meglététől függetlenül valamennyi vizsgált csoportban található gyermekek, akiknek teljesítménye jóval elmarad az elvárható eredménytől.

Irodalomjegyzék

- BAUDISCH, W. (1985): *Deutschunterricht in der Hilfsschule*. Volk und Wissen, Berlin.
- BÜKY B. (1984): Az anyanyelvi képességek fejlettsége és továbbfejlesztése életkoronként. In: BÜKY B. – EGYED A. – PLÉH Cs. (szerk.): *Nyelvi képességek – Fogalomkincs – Megértés*. Tankönyvkiadó, Budapest, 3–122.
- CS. CZACHESZ E. (2014): A szókincs és az olvasás kapcsolata az iskoláskor előtt. In: *Könyv és Nevelés*, XVI./2. 64–72.
- EYSENCK, M. W. – KEANE, M. T. (2003): *Kognitív pszichológia*. Hallgatói kézikönyv. Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt., Budapest, 11–45; 313–433.
- GÓSY M. (2000): *A hallástól a tanuláshig*. Nikol, Budapest.
- GÓSY M. (2005): *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó, Budapest.
- ILLYÉS S. (1967): *Tanulmányok az értelmi fogyatékosok nevelés- és oktatáslelektanából*. Főiskolai Jegyzet. Tankönyvkiadó, Budapest.
- KUNCZ E. (2007): *A Meixner-féle szókincs-, szótanulás-vizsgálat bemuattása, alkalmazásának lehetőségei*. Szakszolgálati Füzetek. Fogyatékos Gyermekek, Tanulók Felzárkóztatásáért Országos Közalapítvány, Budapest.
- LÓRIK J. – AJTONY P. – PALOTÁS G. – PLÉH Cs. (1997): *Az aktív szókincs vizsgálata* (LAPP 3–8). Kézirat, Budapest.
- LUKÁCS Á. (2014): Szótanulás. In: PLÉH Cs. – LUKÁCS Á. (szerk.): *Pszicholingvisztika 1–2*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 521–550.
- LUKÁCS Á. – PLÉH Cs. – KAS B. – THUMA O. (2014): A szavak mentális reprezentációja és az alaktani feldolgozás. In: PLÉH Cs. – LUKÁCS Á. (szerk.): *Pszicholingvisztika 1–2*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 167–250.
- MACHER M. (2007): Tanulásban akadályozott gyermekek aktív szókincsének vizsgálata. In: GÓSY M. (szerk.): *Beszédkutató 2007*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 142–151.
- MACHER M. (2013): *Beszédpercepció és szóaktiválási folyamatok elemzése tanulásban akadályozott gyermekeknél*. Doktori Disszertáció. ELTE BTK, Budapest.
<http://doktori.btk.elte.hu/lingv/machermonika/diss.pdf> (Letöltés ideje: 2015. január 19.)
- MEIXNER I. (1989): *Útmutató a szókincspróba alkalmazásához*. Kézirat, Budapest.
- MERCER, C. D. – MERCER, A. R. (2005): *Teaching students with learning problems*. Prentice-Hall, Upper Saddle River, New Jersey.
- NAGY, W. E. (2005): Why vocabulary instruction needs to be long-term and comprehensive. In: HIEBERT E. H. – KAMIL, M. L. (szerk.) *Teaching and learning: bringing research to practice*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, New York, 22–44.
- PLÉH Cs. (1989): *A beszédmegértés és beszédprodukción pszichológiája*. Szöveggyűjtemény. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
- PLÉH Cs. (2003): Kritikus periódusok a nyelv elsajátításában. In: OSVÁT A. – SZARKA L. (szerk.): *Anyanyelv, oktatás – közösségi nyelvhasználat. Újratanítható-e a kisebbségek anyanyelve a magyarországi nemzetiségi iskolákban?* Gondolat Kiadói Kör. MTA Kisebbségkutató Intézet, Budapest, 26–42.
- VARGHA F. S. (2010) *A lexikális hozzáférés útjai az első és a második nyelv esetében*. Doktori Disszertáció. ELTE BTK, Budapest.
http://frufu.web.elte.hu/disszertacio/VarghaFru_PhDdissz_honlapra_nagy.pdf
(Letöltés ideje: 2015. június 19.)