

Deliberationes tudományos folyóirat

15. évfolyam 1. szám 2022/1, 73-85. oldal

Kézirat beérkezése: 2022.11.02.

Kézirat befogadása: 2022.11.17.

[10.54230/Delib.2022.1.73](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.1.73)

Deliberationes Scientifc Journal

Vol.15; Ed.No. 1/2022, pages: 73–85

Paper submitted: 2nd November 2022

Paper accepted: 17th November 2022

[10.54230/Delib.2022.1.73](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.1.73)

**AZ ANYANYELVI NEVELÉS SPECIÁLIS PEDAGÓGIAI ESZ-
KÖZEI A KULTURÁLIS
KOMPETENCIA FEJLESZTÉSÉBEN**

Katona Krisztina
Gál Ferenc Egyetem, Pedagógiai Kar

Absztrakt

A gyermekek nevelése, fejlesztése számos esetben vet fel speciális pedagógiai kérdéseket, s nincs ez másképp a nyelvi-kommunikációs területen sem. Az írás elsőként a kulturális kompetencia részét képező anyanyelv mindennapi életünkben betöltött különösen fontos szerepéről szól, majd azonosítja a téma szempontjából speciális pedagógiai eseteket. A nyelvi-kommunikációs képességekkel összefüggő problémák feltárását követően kitér a felismerés módozataira és kiemeli az anyanyelvi játékokat és az irodalmi alkotásokat mint a fejlesztés lehetséges eszközrendszerét.

Kulcsszavak: Kulturális kompetencia, anyanyelvi nevelés, speciális pedagógia

**SPECIAL PEDAGOGICAL TOOLS FOR MOTHER TONGUE
EDUCATION IN THE DEVELOPMENT
OF CULTURAL COMPETENCE**

Katona Krisztina
Faculty of Pedagogy, Gál Ferenc University

Abstract

In many cases, the education and development of children raises special pedagogical issues, and this is no different in the field of language communication. The study first discusses the particularly important role of the mother tongue in our daily lives as part of cultural competence, and then identifies specific pedagogical cases. After identifying the problems associated with language and communication skills, it goes on to discuss ways

of identifying them highlighting mother-tongue games and literary works as possible tools for their development.

Keywords: cultural competence, mother tongue education, special pedagogy

BEVEZETÉS

Változó világunkban számos olyan jelenséggel találkozhatunk, amelyek a gyermekek nevelésében, fejlesztésében speciális eljárásokat, speciális pedagógiai megoldásokat igényelnek. Ennek egyik oka, hogy három, négy, öt évtizeddel ezelőtt több területen is nagyon más tapasztalatokat szereztek a gyerekek, mint manapság. A másik ok, hogy a 21. század első két évtizedében – ahogyan ezt a statisztikai adatok is mutatják – sokszorosára nőtt a figyelemzavaros gyerekek aránya, lényegesen több gyermek küzd autizmus spektrumzavarral, nyelvi-kommunikációs fejlődés szempontjából pedig sok esetben a nyolcévesek tartanak ott, ahol 1973-ban a háromévesek voltak: 8 éves korra ugyanis ma a gyerekek 30 százalékának nincsenek meg a beszédhangjai (vö. Gyarmathy, 2021). A nyelvi képességekkel összefüggő problémák azonban már korábbi életszakaszban is jelentkeznek, a gyermekek egy jelentős része ugyanis nem kezd el csak két, két és fél vagy olykor három éves kora után beszélni. Az írás e tényekkel összefüggésben keresi a probléma gyökereit és megoldás lehetőségeit. A problémák feltárása és a megoldási lehetőségek keresése során pedig támaszkodik Pukánszky speciális pedagógia felfogására, miszerint „[az] a neveléstan (és az annak részét képező oktatástan) gyakorlatának és elméletének évezredek tradícióira épülő, de a jelen világ realitásával és a közeljövő kihívásaival számoló, azokra felkészítő gyakorlat-közeli elmélete az emberi fejlődést, kiteljesedést segítő tágabb értelemben vett nevelőtevékenységnek.” (Pukánszky, 2020: 8-9). S épít továbbá Pukánszky azon megállapítására is, hogy ez a pedagógia „egyetemes és befogadó jellegű”, valamint „közösségi orientációjú” (Pukánszky, 2020: 10).

KULTURÁLIS KOMPETENCIA

– AZ ANYANYELV KOMMUNIKÁCIÓ SZEREPE, JELENTŐSÉGE ÉLETÜNKBEN

A kommunikáció az egyik legalapvetőbb emberi tevékenység, amely nélkül a társadalmi élet el sem képzelhető. Az emberi élet szükségszerű velejárója, mely tény a kommunikáció egyik alaptételeként az 1960-as évek végén Paul Watzlawick és m.társai úgy fogalmazzák meg, hogy „lehetetlen nem kommunikálni” (Watzlawick & al, 1968). A megállapítás során abból indulnak ki, hogy a viselkedésnek nincsen ellentéte, azaz nincs olyan dolog, hogy “nemviselkedés”, s ha ezt elfogadjuk, akkor ebből az következik, hogy az interperszonális helyzetekben megvalósuló mindenféle viselkedésnek van üzenetértéke, azaz minden viselkedés egyben kommunikáció is.

A kommunikáció kezdetben ösztönösen és részben öröklött nonverbális jelzésekkel, részben pedig preverbális hangjelenségek segítségével történik. A társas kapcsolatok zökkenőmentes lebonyolításához szükséges tudásra, készségekre a fejlődés során fokozatosan teszünk szert, azaz kommunikációs kompetenciánk csak idővel teljesebbé válik. A kommu-

nikációs kompetencia kiteljesedésének pedig szerves része a nyelvi képesség kibontakozása, az anyanyelv elsajátítása. A nyelvi és kommunikációs szabályok elsajátítása pedig együtt halad. Beszélni megtanulni nemcsak azt jelenti, hogy képesek vagyunk egy elvont jel és szabályrendszer elemeiből építkezve mondatokat, szöveget alkotni, hanem azt is, hogy eltanuljuk mikor, kinek, mit illik, illetve mit lehet, vagy éppen mit kell mondani. A nyelv elsajátításával mindezekén túl egy olyan kommunikációs rendszernek, eszköznek is a birtokába jutunk, amelynek segítségével képesek vagyunk gondolatainkat mások számára is érthető, értelmezhető közléssé formálni, valamint ennek az eszköznek a segítségével további ismereteket, információkat közvetíteni, illetve mások közlését észlelni és értelmezni, megérteni. A beszéd elsajátítása ily módon nem csupán része, hanem egy-szersmind eszköze is a kultúra átörökítésének, továbbadásának, azaz a szocializációnak.

A nyelvi képesség, az anyanyelv elsajátítása a 21. században különösen meghatározó tényezője mind a gyermek fejlődésének, mind pedig felnőttként az egyén társadalomban való sikeres működésének. A nyelv, amelynek elsajátítására mai ismereteink szerint, csak az ember képes több szempontból is kitüntetett jelentőségű.

E kitüntetett szerepét egyrészt az biztosítja, hogy minden más jelrendszer használatánál pontosabb és részletesebb információcseré megvalósítására ad módot. A nyelv egy olyan jel- és szabályrendszer, amelynek segítségével véges számú készletből, végtelen számú struktúrát lehet létrehozni, nyitott rendszer és kreativitás jellemzi. Segítségével információkat tudunk tárolni, szükség esetén előhívni, strukturálni, illetve újraalkotni. A szándékos kommunikáció egy jelentős része is nyelvi úton realizálódik, s ez a kód az, amellyel a tényeket a legpontosabban, gondolatainkat a legárnyaltabban tudjuk megfogalmazni. A kommunikáció során pedig a nyelv az, amely hierarchikusan felépülő rendszerének köszönhetően a többi kommunikációs formához képest, mint például gesztus vagy mimika nemcsak a kódolás, hanem a dekódolás szempontjából is nagyobb mértékben biztosítja az egyértelműséget. A nyelv éppen e sajátosságából eredően lényegesen hatékonyabb eszköze a cselekvés összehangolásának, és az állati jelrendszerekkel szemben a közvetlen környezettől is nagyobb fokú függetlenséget tesz lehetővé. Az emberi nyelv az aktuálison túl alkalmas eszköz a lehetségesről való információátadásra is, így nyitva utat arra, hogy utasítsuk egymást különböző eshetőségekre nézve, alternatív terveket egyeztessünk, motiváljuk vagy éppen becsapjuk egymást.

Az emberek kommunikációját, társadalmi érintkezését verbálisan biztosító nyelvet azonban nemcsak használatának szándékossága és az alkalmazás során tetten érhető végtelen kombinálhatósága miatt kell kiemelnünk, hanem azért is, mert ez egy olyan eszköz az emberiség életében, amely jelentősen segíti elő az évszázadok alatt felhalmozott tudás átadását, a kulturális hagyományok átörökítését. Az ismeretek nyelvi úton történő közvetítése döntő szerepet játszik abban, hogy az újabb generációknak nem kell mindig mindent előlről kezdeni. Az egyén társadalomban való sikeres működésének egyik záloga tehát a kulturális javak elsajátítása, ami viszont nagymértékben függ attól, hogy ki milyen hatékonyan tud információt szerezni, illetve mennyire gördülékenyen képes mással kapcsolatot fenntartani a nyelv segítségével. A nyelvi képességek kibontakoztatása

terén elért eredmények pedig döntően hatással lesznek az egyén későbbi életére, ezáltal a nyelv az önérvényesítésének is kiemelkedően fontos eszköze.

A nyelv amellett, hogy verbális kommunikációt lehetővé tevő, információt közvetítő, tudást átadó, magatartást szervező szereppel rendelkezik, belső reprezentációs eszköz is, a gondolkodás- és a személyiségfejlődés közege. A nyelv reprezentációs szerepköre azonban nem választható el a kommunikációtól. Elképzelhető ugyan reprezentáció kommunikáció nélkül, csak éppen akkor nincs értelme a nyelvnek, hiszen éppen azért jön létre, hogy az emberek közötti kommunikációt megkönnyítse. *„Ha nem tudnánk nyelvünk segítségével gondolatilag megragadni és leírni a világ dolgait és tényállásait, akkor felismertetni, tehát kommunikálni, információvá formálni sem tudnánk őket; és ha a kommunikációs szükséglet nem hívta volna életre a nyelvet, mint konvencionális külső eszközt a dolgok és tényállások felismertetésére, akkor nem tudnánk létrehozni olyan külső reprezentációkat, leírásokat, amelyek strukturálisan alkalmasak a világ jelenségeinek gondolati leképezésére, a megismerésre”* (Terestyéni, 2006, 37).

A kommunikáció, a nyelv mindezen fentiekben kiemelt sajátosságai együttesen, egymást is erősítve támasztják alá a nyelvi-kommunikációs készségek birtoklásának meghatározó szerepét, s teszik az anyanyelvi kompetenciát a kulcsfontosságúnak nevezett kompetenciák közül is az első helyre.

AZ ANYANYELVI NEVELÉS-FEJLESZTÉS ELSAJÁTÍTÁSÁBAN MEGMUTATKOZÓ SPECIÁLIS PEDAGÓGIÁT IGÉNYLŐ ESETEK – A TIPIKUSTÓL ELTÉRŐ NYELVI FEJLŐDÉS EREDŐI

A különböző anyanyelvű gyermekek nyelvsajátításának összehasonlító vizsgálata alapján megállapítható, hogy a kisgyermekek beszédfejlődési folyamatában nyelvenként eltérően bizonyos törvényszerűségek érvényesülnek, ugyanakkor a fejlődés meghatározott fázisokon megy végbe, szakaszai általánosak, jellege egyetememes. A természetes nyelveket nem lehet „bemagolni”, a nyelvtani szabályok többnyire túl bonyolultak ahhoz, hogy csupán példamondatok segítségével az adott nyelv megtanulható legyen, illetve végtelen idő kéne hozzá. A nyelvet tanuló gyerekeknek nincsenek tökéletes, hibátlan forrásai a nyelv elsajátítására, ugyanakkor a gyermekek mindegyike – általános értelmi képességektől függetlenül – 7 éves korára azonban képes a nyelv bonyolult rendszerét megtanulni. A nyelv birtokbavétele a legtöbb gyermek számára tehát szinte észrevétlenül, különösebb erőfeszítés nélkül történik meg, s leggyakrabban már a születést követő 24. hónap végéig.

A korai nyelvfejlődés legfontosabb mérföldköveit tekintve, melyeket számos gyermek fejlődésének mért adatai támasztanak alá, a gyermekek 75-85%-a – noha mutat egyéni eltéréseket, de alapvetően – egy tipikus nyelvi fejlődési folyamaton keresztül sajátítja el anyanyelvét. A fennmaradó 15-25% esetében viszont a nyelvi fejlődés folyamata eltérően alakul a tipikustól, ezen csoportba tartozó gyermekek nyelvi fejlődése tehát atipikus lesz.

A tipikustól eltérő fejlődésmentnek többféle oka és eredője lehet, amelyek mindegyike azonban speciális pedagógiai szükségletet igényel.

A nyelvelsajátítás, a beszédfejlődés folyamatában az atipikus fejlődés egyik esete az egyszerű időbeli késés. Ebben az esetben arról van szó, hogy az érintett gyermek 24 hónapos korában nem éri el a szókincs, a nyelvtani fejlettség tekintetében azt a szintet, amely 18 hónapos korban átlagosnak tekintető lenne: azaz expresszív szókincse legalább 50 szó és közlései több szóból állnak (vö. Rescorla, 1989). Ez a nyelvi késés utalhat többféle fejlődési zavarra is, de oka lehet a nem megfelelő társadalmi - környezeti háttér is. Az eltérő szociokulturális háttérből adódó fejlődésbeli különbségeket, illetve ezek következményeit az alábbi két hazai kutatás eredményei jól illusztrálják.

A 80-as évek elején Sugárné Kádár Júlia végzett vizsgálatokat, melyek során a 4-6 éves, szociokulturálisan hátrányos, illetve az átlagos szociális helyzetű gyermekek beszédképességének jellemzőit tárta fel. 80 óvodás korú gyermek beszédképességét vizsgálta a következő nyelvi-kommunikációs területeken: hanglejtés, ritmuskészség, a mondathangsúly reprodukciója, szinonimavizsgálat, mesemegértés és -reprodukció. Összefoglalásként Sugárné megállapítja, hogy a vizsgált feladatok többségében nyújtott teljesítményeknél jelentős különbségek találhatók a két eltérő szociális háttérű csoport között – az átlagos szociális helyzetű csoport javára (Sugárné, 1985).

A másik kutató, Réger Zita szintén az 1980-as években folytatta kutatását, melynek során az anya-gyermek beszédkapcsolat elemzésén keresztül azt próbálta meg feltárni, hogyan beszélnek gyermekeikhez a mai magyar társadalomban élő, többszörösen hátrányos helyzetűnek számító anyák, hogyan változik esetükben a kommunikációs eszköztár a gyermek fejlődésének függvényében. Eredményeit minden esetben az iskolázott anyák beszédével vetette egybe.

Vizsgálatai azt bizonyították, hogy az iskolázott és az iskolázatlan anyák nyelvhasználata egy sor nyelvi mutató tekintetében eltérően alakul. Így pl. az iskolázatlan anyák átlagos mondathossza minden esetben rövidebb volt, mint az iskolázottaké. Az iskolázatlan csoportba tartozók általában kevesebb kijelentő mondatot, mellérendelést, jelzót, és nem jelen idejű igealakot használtak, mint az iskolázott anyák. Felszólító mondataik aránya ezzel szemben a vizsgált mintákban meghaladta az iskolázottakét.

Az anyai beszéd sajátosságait és a gyermek nyelvi fejlődését vizsgáló korrelációs számítások azt mutatták, hogy az anyai nyelvhasználatnak éppen a fent említett jellemzői szorosán összefüggnek a gyerekek aktuális nyelvi szintjével, illetve a nyelvi fejlődés későbbi alakulásával (vö. Réger, 2002).

A környezeti támogatás eltérései tehát eredményezhetnek atipikus fejlődést, a nem megfelelő társadalmi-környezeti háttér miatt pedig mind a nyelv elsajátításában, mind pedig a beszédfejlődésében mutatkozhat időbeli késés. Az időbeli késésből adódó atipikus fejlődés azonban speciális pedagógiai eszközökkel, egyéni igényeket is figyelembe vevő fejlesztéssel a legtöbb esetben behozható még a gyermek iskolába lépése előtt.

A nyelvelsajátítás, beszédfejlődés vonatkozásában speciális pedagógiai kérdéseket vet fel az is, ha az atipikus fejlődés a hallást, beszédpercepciót érintő okból következik be. Annak, hogy a beszéd hangingerei elérjék az agykéreg hallóközpontját és, hogy a beszédmozgató, valamint a beszédértő központok megfelelően működjenek, alapvető feltétele a

tökéletes hallás. Nem véletlenül fogalmaz úgy Kanizsai Dezső a logopédia tudományának professzora, hogy „az ember nem a szájával, hanem a füleivel tanul meg beszélni” (idézi Dankóné, 2016), az érzékelési formák közül ugyanis a hallás az, amely a beszéd elsajátításához nélkülözhetetlen. Ismeretes az a tény, hogy a hallásnak már kismértékű csökkenése is befolyással van az egyén testi, lelki és értelmi fejlődésének egészére, így beszédelsajátítására is. Tény továbbá az is, hogy a halláscsökkenés 1-3 ezrelékes előfordulásával a leggyakoribb születéskori defektus. *„A hallássérülés gyógypedagógiai fogalma (hallási fogyatékoság) elsősorban a beszédértéshez szükséges hallásterületen közepes vagy annál súlyosabb fokú nagyothallást, siketséggel határos vagy siketségnek diagnosztizált hallásvesztést jelent. Más megközelítésben a hallássérültek pedagógiája a hallássérült kifejezést olyan halláscsökkenésre alkalmazza, amelynek következményeként a beszédfejlődés nem indul meg, vagy a beszéd oly mértékben sérült, hogy a beszéd megindításához, korrekciójához speciális beszédfejlesztő módszerek alkalmazására van szükség”* (Farkas & Perlusz, 2000).

A halláscsökkenés mértékének függvényében eltérő az érintett személy mindennapi kommunikációban való részvétele. Az enyhe fokú hallássérülés esetén a társalgó beszéd megértése még lehetséges, de az információk feldolgozása során az egyén már támaszkodik a vizuális kiegészítésre, a szájról olvasásra. Ilyen esetben felléphetnek beszédhibák és a szókincs is beszűkülhet. Közepes fokú hallássérüléskor már csak a hangos társalgás érthető, a szájról olvasás szerepe még inkább felértékelődik, a csoportos beszélgetés erősen nehezített. Súlyos hallássérülés esetén a mindennapi kommunikációban való részvétel erősen korlátozott, a nyelv használata torzulhat, ugyanakkor a környezeti zajok észlelésének felismerése általában még lehetséges (vö. Csányi 2005).

A probléma idejekorán történő felismerését és a megfelelő orvosi ellátáson túl a speciális pedagógiai szempontok érvényesítését a gyermek fejlesztésében számtalan kutatás igazolja. Ha egy érintett gyermek hallókészülékkel történő ellátása már az első életévben megtörténik, akkor a hallás-beszéd fejlődésben ez csökkentheti vagy akár meg is szüntetheti a kommunikációs problémát, melyre az alábbi amerikai kutatás is rávilágít. Az Iowa Egyetem Boys Town National Research Hospital és az Észak-Carolina-Chapel Hill számos szakembere három vagy több éven keresztül több mint 300 gyermeket követett folyamatosan, akiknek állandó, enyhétől súlyos fokú, kétoldali hallásvesztésük van. Eredményeik egyrészt azt igazolták, hogy még az enyhe hallásvesztés is okozhatja annak kockázatát, hogy később indul a beszédfejlődés, másrészt azt is bizonyították, hogy a korai felismerés és intervenció hatása a nagyothalló gyermekek eredményeire kimagaslóak (vö. McCreery, R. W. & Walker, E. A. & Spratford, M. *et al.* 2015).

Az egyén nyelvi-kommunikációs fejlődését és fejlettségi szintjét, ahogyan azt fentebb is láthattuk egyrészt befolyásolhatják kulturális eltérések és annak a közösségnek a társadalmi helyzete, amelyben a gyermek nevelkedik. Ezen kívül a nyelvsajátításra, a beszédfejlődés alakulására hatással lehetnek olyan egyéni képességdeficitok, amelyek oka kimutatható, s nyilvánvalóan az egyénben rejlik. Ebbe a csoportba tartozik a már említett és fentiekben kiemelt hallássérülés, de itt kell megemlíteni az értelmi fogyatékosággal járó fejlődési zavarokat, mint például a Down-szindróma vagy a magzati alkoholszindróma,

s ebbe a kategóriába tartozik az autizmus is. Az itt mutatkozó atipikus nyelvi fejlődés azonban másodlagos, azaz valamilyen általánosabb fejlődési zavar következménye.

Az egyéni képességdeficitből adódó nyelvelsajátítással, beszédfejlődéssel összefüggésben álló problémákat mutató gyermekeknek van azonban egy második csoportja is. Erre a második csoportra az jellemző, hogy a nyelvi zavar anélkül jelenik meg, hogy ezt a deficitet neurológiai, szenzoros, kognitív vagy társas-érzelmi problémák magyarázhatnák. Ilyen esetekben *specifikus nyelvi zavarról* angol rövidítéssel SLI-ről („specific language impairment”) beszélünk (vö. Lukács & Kas, 2011). Ez a típusú nyelvfejlődési zavar egy olyan rejtett fogyatékoság, amely a hozzáférhető adatok alapján 14 gyermekből egyet érint.

A speciális nyelvi zavar biológiai alapjait vizsgálva Lukács Ágnes és Kas Bence arra a megállapításra jutottak, hogy a nyelvfejlődési zavar mögött az agy szerkezeti és működésbeli elváltozásai is állhatnak, noha a rendellenesség nem szembeötlő. Hangsúlyozzák továbbá, hogy a zavar azonosítása koragyermekkorban szinte lehetetlen, 2-3 éves korban csak a kockázatot jelentő jeleket lehet felismerni. Ilyen például az, hogy az első szavakat a tipikus fejlődéshez képest jóval, akár három évvel később ejtik ki, és szókinccs tekintetében nem zárkóznak fel az életkori csoportjukhoz a további fejlődés során sem; szó-készletük lassan gyarapszik, annak mérete mindvégig az életkori átlag alatt marad. Vagy például az, hogy a todalékok és mondatstruktúrák fejlődését illetően a nyelvi zavaros gyerekeknél átlagosan több mint másfél évvel később jelennek meg a produktív két- vagy többszavas kombinációk, és ehhez kapcsolódóan később jelenik meg a produktív morfológia vagy todalékhasználat is. Ebben az életkorban azonban nem állnak rendelkezésre sztenderdizált mutatók, így ezek hiányában elsősorban csak szülői beszámolókon alapuló nyelvfejlődést vizsgáló módszerekre lehet építeni (vö. Lukács & Kas, 2008). Fontos tisztában lenni továbbá azzal is, hogy négyéves kor alatt még csak nyelvi késésről beszélhetünk (ami megnyilvánulhat a beszéd megértésében, és a kimondott, azaz expresszív nyelvi területen), négy és hét éves kor között viszont már nyelvi zavarról, ha fennállnak a meghatározott tünet-együttesek.

Ugyanakkor tudni kell azt is, hogy az ideje korán felismert problémát követően a szakemberek támogatása (pl. a beszéd- és nyelvterapeuták (logopédusok), a tanítók és a tanárok által nyújtott segítség) jelentősen hozzájárulhat az állapot javulásához.

A nyelvi fejlődés folyamatában tetten érhető atipikus sajátosságoknak az eredője, ahogyan ezt a fentiekben láthattuk különféle, ugyanakkor az időben felismert atipikus nyelvi fejlődés speciális pedagógiai eszközökkel jelentős mértékben korrigálható, mozdítható el a tipikus fejlődés irányába. Kulcsszerepe van tehát az időbeli tényezőnek mind a felismerés, mind pedig a fejlesztés egészét tekintve.

A SPECIÁLIS PEDAGÓGIÁT, EGYÉNI BÁNÁSMÓDOT IGÉNYLŐ ESETEK ÉSZLELÉSE

A nyelvi-kommunikációs fejlődésben megmutatkozó atipikus jegyek kiszűrése, noha vannak rá törekvések, intézményes keretek között kellően megbízható, validált tesztekkel hazánkban jelenleg még nem valósul meg. Így 0-3 éves kor között, ha a gyermek nem jár

bölcsödébe, akkor a problémák korai felismerése igen nagymértékben a laikus szülők kezében van, az ő tájékozottságukon, gyermekük nevelése iránti elkötelezettségükön múlik a gyermek számára legmegfelelőbb szakember és fejlesztés időben történő megtalálása. Három és hatéves kor között a kötelezően bevezetett óvodáztatás következtében azonban a szülők mellett egyre nagyobb szerepet kap a problémák feltárásában az óvodapedagógus személye, kisiskolás korban pedig a tanítóé. A továbbiakban a teljesség igénye nélkül szeretnénk olyan eljárásmodokat, mérőeszközöket bemutatni, amelyek segítségével felismerhetők a fentiekben bemutatott okokból adódó, a nyelvi-kommunikációs területet érintő tipikustól eltérő fejlődési sajátosságok.

Három éves kortól a gyermekek nevelésébe a család mellett egy másodlagos közeg az óvoda is szerepet játszik. Az intézményes nevelés keretei között az óvodapedagógusnak feladata egyrészt az, hogy a felvétel folyamatában a gyermek addigi életét tekintve információkat gyűjtsön mind a beszédészlelésre, mind pedig a beszédértés fejlődésére vonatkozóan. Másrészt feladata az is, hogy az óvodában megfigyelje a gyermeket, s ha az optimális fejlődés ütemétől eltérő sajátosságokat tapasztal, akkor azt jelezze a szülők felé, illetve kezdeményezze a gyermek a hallásvizsgálaton történő részvételét.

Az óvodapedagógus nem hivatott a halláscsökkenés vizsgálatára, ugyanakkor a Gósy Mária-féle GMP-alap tesztrendszer segítségével a gyermekek beszédészlelését, beszédmegértését viszont vizsgálhatja, hiszen a tesztet úgy állították össze, hogy azt a használati útmutató elolvasása után bárki könnyen elvégezhesse. Ezen kívül a teszt alkalmas már 3 éves kortól a gyermekek beszédészlelésének és beszédmegértésének vizsgálatára, hiszen elvégzése rövid ideig tart, illetve több részletben is elvégezhető, valamint évenkénti bontásban ad egyértelmű értékelhetőséget. Mindezeken túl a teszt előnye még, hogy az eredmények birtokában eldönthető a további tennivaló, azaz, hogy elegendő-e a gyermek számára a célzott óvodai fejlesztés, avagy szükséges azonnal szakemberhez küldeni (vö. Gósy, 1997).

A percepció mellett a produkció oldalán is az egyik hatékony eszköz a megfigyelés, a másik pedig a különböző mérőtesztek alkalmazása.

A korai életszakaszban és még óvodás korban is a megfigyelés mellett alkalmazott mérésekkel, tesztek használatával kapcsolatban megoszlanak a vélemények, legalábbis, ami az óvodapedagógusok saját maguk által végzett mérés útján történő fejlesztő munkájukat érinti. Ugyanakkor figyelembe véve a szakirodalomban megfogalmazott nézőpontokat összességében megállapíthatjuk, hogy a mérés, értékelés az óvodapedagógus fejlesztő munkájának fontos része. Az egyes gyermekek teljesítményének mérése tesztekkel bizonyos esetekben megengedhető, sőt egyes esetekben szükséges. Fontos ugyanakkor, hogy az egyéni teljesítmények mérés útján történő értékelése csak olyan területeket érintsen, amelyek fejlettségi szintjének alakulása pusztán megfigyelés útján nem lehetséges. A mérés útján történő értékelés során mindenképpen fontos feladat annak elkerülése, hogy az óvoda „kisiskolává” váljék, valamint, hogy az esetleg tévesen értelmezett eredmények kárt okozzanak (vö. Katona, 2007).

A gyermekek beszédfejlődése, ahogyan arról már fentebb is szóltunk nemcsak az esetleges hallásproblémák, illetve nemcsak a speciális nyelvi zavar következtében maradhat el az adott életkorban elvárt optimális szinttől, hanem a nem megfelelő nyelvi-kommunikációs környezet miatt is. Ebben az esetben az egyik kulcsfontosságú elem a lemaradás mértéke, amely egyaránt érintheti a szókincs nagyságát, de vonatkozhat a grammatikai kifejezőeszközök nem megfelelő használatára, avagy a mondat- és szövegalkotás területére is.

Szociokulturális háttérből adódó nyelvi-kommunikációs területen mutatkozó lemaradás felismerése a kötelező óvodáztatást is figyelembe véve 3 éves kortól részben anamnézis felvételével, részben a szülőkkel való beszélgetés, részben pedig a gyermek intézményben történő megfigyelése által válik lehetségessé. A megfigyelésen alapuló, esetenként nagyobb mértékű szubjektivitást eredményező megállapítások azonban kiegészíthetők mérőeszközök bevonásával felvett objektív adatokkal, amelyek kellő kiindulási alapot nyújthatnak a tudatos fejlesztőmunka számára. A tudatos megfigyelés számára szolgálat szempontokat Katona Krisztina A mindenben anyanyelv című kötetének III. fejezetében, ahol az óvodás korú gyermekek nyelvi-kommunikációs fejlődésének főbb jellemzőit szedi csokorba életkoronként (vö. Katona, 2018).

A KORAI NYELVI-KOMMUNIKÁCIÓS FEJLESZTÉS, A KOMPENZÁCIÓ ESZKÖZEI, LEHETŐSÉGEI

A kulturális kompetencia részét képező anyanyelv birtokba vétele, ahogyan ezt már a fentiekben is hangsúlyoztuk, szinte észrevétlenül zajlik a gyermekek többsége esetében, s ennek köszönhetően kétéves korára a legtöbb gyermek már anyanyelvének „szakértőjévé” válik. A gyermekek egy kisebb százalékának viszont sokszor csak 3-4 éves korára és akkorra is csak komoly erőfeszítések árán sikerül ennek a tudásnak a birtokába jutni. Ilyenkor különösen fontos a problémák időben történő észlelése, s megfelelő, a speciális pedagógiai eszközeire is támaszkodó fejlesztő program alkalmazása, amely a szociokulturális háttérből adódó megkésett beszédfejlődésű gyermekek esetében egyértelműen sikeresen alkalmazható, a speciális nyelvi zavarból eredő problémák, valamint a hallássérülésre visszavezethető beszédbeli megkésetttség esetében pedig kiegészítő kompenzálásként hasznosítható. A fejlesztés, kompenzálás eszközrendszerének egyik elemét az anyanyelvi játékok jelentik, másik elemét pedig a megfelelő szempontok mentén kiválasztott mesék, versek adják. Jelen tanulmány keretei a kiválasztás szempontjainak számba vételére nyújtanak csak lehetőséget, anyanyelvi játékok és irodalmi alkotások gyűjteményének közzétételére nem.

ANYANYELVI JÁTÉKOK

A tipikus nyelvi-kommunikációs fejlődést mutató óvodáskorú gyermekek nevelése és fejlesztése során is alkalmazható eszközök közül külön figyelmet érdemelnek az anyanyelvi játékok, amelyek a játékra mint a gyermek legfőbb tevékenységére építve segítik a

gyermeki kommunikáció fejlődését, fejlesztését. A beszéd alapját is jelentő hallás, illetve az írás-olvasás elsajátításának feltételét képező jó beszédhanghallás, azaz összességében az auditív percepció fejlesztésére szolgáló játékok nemcsak a teljes gyermek, illetve tanulói csoportok számára szervezett különböző tevékenységekbe ágyazottan alkalmazhatók, hanem a speciális pedagógiát igénylő gyermekcsoportok fejlesztése során is. A totális kommunikációnak továbbá nincsen olyan területe, amelyet ne lehetne anyanyelvi, kommunikációs játékokkal fejleszteni, azaz a szorosán vett nyelvi szinteken túl, a vokális, a mozgásos kommunikáció valamennyi eleme, valamint a teststilizációs és a pragmatikai komponensek is. A speciális pedagógia esetek kapcsán fontos kiemelni, hogy a pedagógus általános didaktikai, nyelvi és nyelvhasználati tudásán túl ismerjen olyan anyanyelvi játékokat, amelyek jól alkalmazhatók a speciális esetekben, illetve fejlesztő személyként legyen képes az adott gyermeki szükséglet figyelembe vételével a lehető leghatékonyabban felhasználni azokat.

VERSEK, MESÉK

A gyermekek nevelésében évszázadok óta jelen vannak az irodalmi alkotások, amelyek nemcsak az érzelmi nevelésben, hanem az általános értelmi képességek kibontakoztatásában, valamint a nyelvi-kommunikációs terület fejlesztésében is meghatározó szerepet játszanak. A gyermekversek, illetve a mesék, különösen is a népmesék a beszédfejlesztést speciálisan igénylő gyermekek esetében a hátrányok kompenzálása szempontjából szintén jól alkalmazhatók. A versek ritmikus szövegének ismételtetése a beszédritmus, a beszéd zeneiségének megtapasztalásán, gyakorlásán túl a nyelv mint sajátos kifejező eszköz megismerését is magában hordozza. A mesék pedig a mesélés szituációjában hallott szöveg észlelésén, értésén túl a mesei cselekmények eljátszásának lehetőségét is magában rejt a cselekvést kiegészítő verbális megnyilatkozásokkal együtt. A mesék különböző módon történő eljátszása így növeli a gyermekek beszédbátorságát, aktivizálja a gyermek passzív szókincsét, alapvető kommunikációs helyzeteket gyakoroltat, valamint biztosítja a nonverbális kommunikáció vokális, mozgásos és statikus elemeinek együttes megtapasztalását is.

Az irodalmi alkotások speciális pedagógiai, kompenzáló célzatú felhasználása esetén fontos, hogy a pedagógus még inkább hangsúlyt helyezzen a művek kiválasztásra, az esztétikai élmény biztosításán túl nagyobb szerepet kell, hogy kapjon a művek nyelvezete, nyelvhasználata, stilisztikája, valamint a mesék esetében azok szerkezete (vö. Csertő & al, 1982).

A fent említett két terület nem ismeretlen a kisgyermekkel foglalkozó pedagógusok számára. A speciális pedagógiában való felhasználásuk sikerességét az adja, hogy a gyermekek egyéni sajátosságaira nagyobb hangsúlyt fektet, és a kiválasztott eszközöket sajátos formában használják fel a szakemberek.

ÖSSZEGZÉS

A kulturális kompetencia részét képező anyanyelv mindennapi életünket át- meg át- hatja, elsajátítása azonban, ahogyan ezt fentebb is láthattuk, esetenként speciális pedagógiai eszközök, eljárások segítségével tud csak megtörténni. Az írás a problémák feltárását követően a felismerés módozatait kiemelve az anyanyelvi játékokat és az irodalmi alkotásokat mint a fejlesztés lehetséges eszközszerét állította középpontba, s ezzel kívánja segíteni a pedagógusokat, pedagógus-jelölteket a speciális pedagógiai eljárásokat igénylő gyermekek nevelésében.

IRODALOMJEGYZÉK

- Csányi, Y. (2005). A hallássérült gyermekek korai fejlesztése. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest
- Csertő, A. & Ecsédi, A. & Nagy, J. & Puppi, J. (1982). Iskolaelőkészítő kompenzálás, Tankönyvkiadó, Budapest
- Dankó, E.-né (2016). Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában. Második, javított kiadás. Flaccus Kiadó, Budapest
- Farkas M., & Perlusz A. (2000). A hallássérült gyermekek óvodai és iskolai nevelése és oktatása. In: ILLYÉS S. (szerk.) *Gyógypedagógiai alapismeretek*. 505–535. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola, Budapest
- Gósy, M. (1997). *Beszéd és Óvoda*. Nikol gazdasági munkaközösség, Budapest
- Gyarmathy, É. (2021). <https://www.patreon.com/veiszeralinda>
- Katona, K. (2007). Adalékok az óvodai anyanyelvi fejlesztés témaköréhez, In *Diskurzus 2007*: 177-187.
- Katona, K. (2018). *Mindenben anyanyelv*, Raabe Kiadó, Budapest
- Lukács, Á. & Kas, B. (2008). A specifikus nyelvi zavar biológiai alapjai In *Pedagógusképzés 6. évf. 1-2. sz. / 2008* pp 69-78.=
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewi_stLb5PbzAhUwyoUKHVpLAmcQFnoECA0QAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.nytud.hu%2Foszt%2Fneuro%2Fkasb%2Fpubl%2Fspecifikusnyelvizavarbiol.pdf&usq=AOvVaw0T-vWUm8w5SyeglKIWsXpX
- Lukács, Á. & Kas, B. (2011). Érts és értesd meg magad! – A nyelvi fejlődés folyamata és elmaradásai. In: Balázs István (szerk.): *A koragyermekkori fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások*. Biztos Kezdet Kötetek II. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest, 180–224.=
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewjs273G8KH0AhX_hf0HHRdiCzsQFnoECAMQAQ&url=https%3A%2F%2Fmek.oszk.hu%2F14800%2F14806%2F14806.pdf&usq=AOvVaw1-WOU36C_juLVrN0L5kef
- Lukács, Á. & Kas, B. & Pléh, Cs. (2014). A specifikus nyelvfejlődési zavar. In: Pléh, Cs., Lukács, Á. (szerk.) *Pszicholingvisztika*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- McCreery, R. W. & Walker, E. A. & Spratford, M. & al. (2015). Longitudinal predictors of aided speech audibility in infants and children. *Ear and Hearing* 2015;36:24S-37S. <https://www.entandaudiologynews.com/features/audiology-features/post/lessons-from-the-outcomes-of-children-with-hearing-loss-study>
- Dr. Pukánszky, B. (2020). A speciális pedagógia a neveléstudomány rendszerében szerk: Dr. Kozma, Gábor Szeged, Gerhardus Kiadó, 83 p.
- Rescorla, L. (1989). The Language Development Survey: A screening tool for delayed language in toddlers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54 (4), pp. 587–599.

- Sugárné Kádár, J. (1985). *Nyelvi-kommunikációs gyakorlatrendszer 5-6 éves óvodások számára*. In Beszéd és kommunikáció az óvodás- és kisiskolás korban (Szerk.: Sugárné Kádár Júlia), Akadémiai Kiadó, Budapest, 202-211. o.
- Terestyéni T. (2006). *Kommunikációelmélet A testbeszédtől az internetig*. Typotex Kiadó, Budapest 348. o.
- Watzlawick, P. & Beavin, J. A. & Jackson, D. D. (1968). *Pragmatics of Human Communication*, Co.: Faber and Faber, London
2015. EüK 9. szám EMMI szakmai irányelv „a 0–18 éves korú gyermekek teljes körű, életkorhoz kötött hallásszűréséről és a kiszűrt gyermekek gondozásba, rehabilitációba vételéről” <http://www.mave.hu/uploads/file/Hallasszures.pdf> (Letöltve: 2021. 10. 07.)