

A FONOLÓGIAI ÉSZLELÉS ÉS TUDATOSSÁG ALAKÍTÁSA AZ ISKOLA-ELŐKÉSZÍTŐ OSZTÁLYOS TANTERVEN ÉS MUNKÁLTATÓ KÖNYVEKBEN

AN ANALYSIS OF THE DEVELOPEMENT OF PHONEMIC AWARENESS IN SCHOOL-PREPARATORY CLASS CURRICULUM AND TEXTBOOKS

Szántó Bíborka

Abstract: Children use a variety of linguistic awareness (metalinguistic) skills (phonemic awareness, morphological awareness, syntactic awareness) to develop and engage in literacy acts (reading and writing). Of these linguistic awareness skills, phonemic awareness is indispensable in the development of reading capacity. Phonemic awareness means the ability to consciously and explicitly talk about and manipulate speech sounds. A thorough and extended preparation (development of linguistic awareness) can prevent reading difficulties. This is made possible in the Romanian education system by the introduction of the school-preparatory class starting from school year 2013/2014. The study analyzes the ways how vernacular language curriculum and textbooks for preparatory class prepare reading skills by developing phonemic awareness.

Keywords: linguistic awareness, phonemic awareness, school-preparatory class

1. A fonológiai tudatosság szerepe az olvasás képességének alapozásában

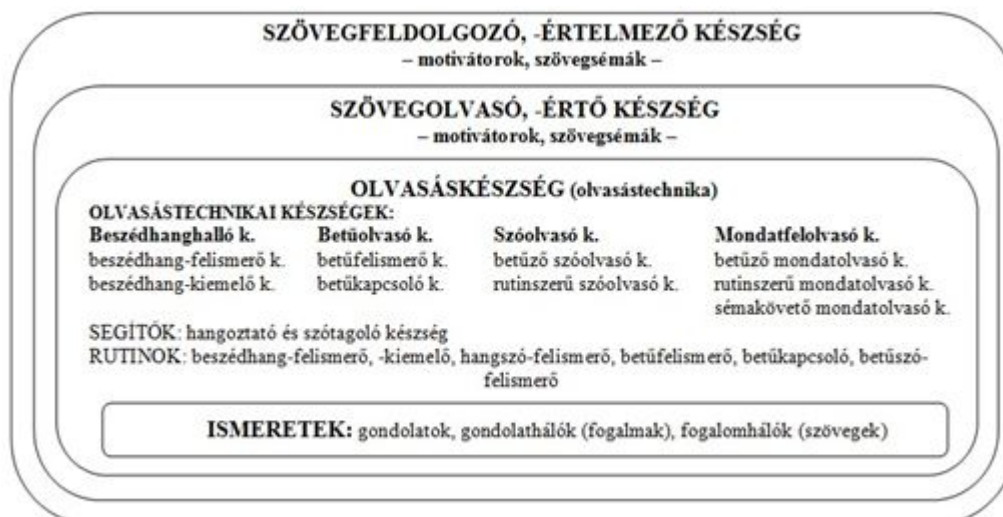
Az olvasás- és írástanítás előkészítése folyamatában fejlesztendő részkészségek között két csoportot különböztethetünk meg: általános és speciális részkészségeket. Az általános részkészségek – mint amilyenek az emlékezet, a logikus gondolkodás, a figyelem, az érzélemvilág, a képzelet vagy a tempó- és ritmusérzék – minden tantárgyat alapoznak. A speciális részkészségek közvetlenül készítik elő az írás és az olvasás tanulását. Ezek a következők: a kommunikációs magatartás alakítása, a jelfunkció tudatosítása, a relációs szókincs, valamint a nyelvi tudatosság fejlesztése (Adamikné Jászó, 2006). A tanulmány témája szempontjából a nyelvi tudatosság fejlesztése érdemel kitüntetett figyelmet. A nyelvi tudatosság olyan analízáló képesség, melynek segítségével megfigyeljük és alkotórészeire bontjuk beszédünket, elkülönítjük a mondatokat, a mondatokon belüli nagyobb egységeket (pl. az alanyi és az állítmányi részt, anélkül hogy ezt így elemi tagozaton megneveznénk), továbbá a szavakat, a szóelemeket, a szótagokat és a hangokat. Következésképpen a nyelvi tudatosságon belül megkülönböztetünk mondat-, szerkezet-, szó-, szótag- és fonématudatot.

Az olvasás-írás megtanításának alapozó szakaszában a nyelvi tudatosság fejlesztésének részeként fontos szerepe van a fonológiai tudatosság (fonématudat, beszédhanghallás) alakításának. Csépe (2006) meghatározása szerint a fonológiai tudatosság a szavak belső szerkezetéhez való hozzáférést, a szavak eltérő méretű egységeire történő bontás képességét jelenti. Lőrík (2006) szerint is a fonológiai tudatosság a szótagokkal, beszédhangokkal kapcsolatos szándékos tevékenységben nyilvánul meg. Általa képesek vagyunk például szótagokat, hangokat kiemelni, elkülöníteni a hangorból, más szótagokkal, hangokkal helyettesíteni, a szótagok, hangok sorrendjét megváltoztatni, szótagokat, hangokat újrendezni, különálló hangokból szavakat létrehozni (Lőrík, 2006). Adamikné Jászó (2006)

az amerikai olvasási szótár – *The Literacy Dictionary* – alapján a következőképpen írja le a terminust: „A fonématudat a szavakat alkotó hangok (fonémák) tudatát jelenti.” Mindegyik leírásban hangsúlyozódik, hogy a fonológiai tudatosság nem jelenik meg akkor, amikor a kisgyerek beszélni tanul, hiszen ez a képesség nem szükséges a beszédhez és a beszéd megértéséhez. Ezzel szemben ez a fajta tudatosság nagyon fontos az olvasás- és írás tanulásakor. „A betűíró nyelvekben a betűk – illetve betűkapcsolatok – a fonémákat jelölik, ezért a hang-betű megfeleltetéshez a gyermeknek valamiféle fogalmának kell lennie arról, hogy a szavak hangokból állnak. Ezt a képességet azonban nem könnyű megszerezni. A fonémák absztrakt egységek, a szavak kiejtések nem elkülönült fonémák sorozatát hozzuk létre, hanem a hangokat egybevegyülve ejtjük ki, mert kiejtéskor egymásba olvadnak. A legtöbb gyerek a szavakat könnyedén lebontja, de a hangokra bontás sokuknak már nehezebben megy. Ugyanilyen nehezen bontják a szavakat hangokra mind az analfabéta felnőttek, mind azok, akik olyan írást ismernek – mint pl. a kínai –, amelynek az írása nem a hang-betű kapcsolatokra épül” (Adamikné Jászó, 2006, 151).

Különösen a múlt század hetvenes éveitől figyeltek fel arra, hogy azok a gyermekek, akik nehezen tudatosítják a szavak fonológiai komponenseit, nehezen sajátítják el az olvasást is, így pl. Liebermann és mtsai (1974) szerint az olvasásban és írásban gyenge gyermekeknek nehézségeik vannak a hangosan kimondott szavak hangsorrendjének megőrzésével (idézi Lőrík, 2006). Az utóbbi évtizedekben a magyar nyelvű pszichológiai, nyelvészeti, pedagógiai és logopédiai irodalomban is számos tudományos munka jelent meg a jelenségről (pl. Cs. Czachesz, 1998; Adamikné Jászó A., 2001; Tóth L., 2002; Gósy, 2009; Fazakasné Fenyvesi, 2006; Nagy, 2006; Jordanidisz, 2009). Lőrík (2006) felhívja a figyelmet, hogy azért fordult a figyelem a nyelvi, különösen pedig a hangtani tudatosság felé, mert egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy rendkívül sok olyan gyermek van, akinek az olvasás- és íráselsajátítási nehézségét nem lehet visszavezetni érzékszervi sérülésre vagy érzékelési-észlelési eltérésekre (például auditív-vizuális differenciálási problémákra), és magyarázni sem lehet szerzett zavarokkal, pl. idegrendszeri károsodással vagy környezeti tényezőkkel. Kiderült, hogy a beszédtechnék megfigyelésében és manipulálásában gyengén teljesítőknek jelentős nehézségeik vannak az írásban-olvasásban, az elhangzó beszéd elemzése nélkül tehát nem lehetséges az írott (grafikus) jelek megfejtése és alkalmazása.

Az olvasásképeségről mint pszichikus komponensrendszerrel megállapították, hogy sajátos rutinokból, készségekből és ismeretekből szerveződik (Nagy, 2006, 2015), és azt is, hogy ennek a hierarchikus komponensrendszernek az alsó szintjén elhelyezkedő olvasáskétség (-technika) tartalmazza – a betűző és szóolvasó rutinok mellett – a beszédhang-felismerő és -kiemelő rutinokat is (1. ábra).



1. ábra Az olvasáskétség komponensrendszere, szerveződése (Nagy, 2006, 21)

Az olvasás komponensrendszerként történő meghatározása azért kiemelt fontosságú, mert felhívja a figyelmet arra, hogy az olvasás mint aktuális tevékenység valamilyen belső rendszer működésének köszönhető. Tehát nem az olvasást mint tevékenységet (viselkedést), hanem ennek a tevékenységnek a belső feltételeit szükséges elsajátítani, azok kialakulását kell elősegíteni. Az olvasáskétség tehát az

olvasást lehetővé tevő sajátos pszichikus rendszer. Ha tudjuk, hogy az olvasásképeség milyen komponensekből szerveződik, akkor világosan látszik, hogy mely komponensek fejlesztésére van szükség a képesség kialakításához, olvasási nehézség esetén pedig mely komponensek működését/működésének hiányát szükséges megvizsgálni, értékelés során mely komponensek elsajátítását/működését mérjük stb.

A rutin a funkcióját a másodperc tört része, legfeljebb egy másodpercnyi idő alatt teljesítő, automatikusan működő/viselkedő pszichikus komponens. Az olvasásképeség hatfajta rutinja (beszédhang-felismerő, beszédhang-kiemelő, hangszó-felismerő, betűfelismerő, betűkapcsoló, betűszó-felismerő rutin) úgynevezett egységfelismerő rutin, amely funkcióját a felismerendő dolog néhány sajátosságáról párhuzamosan felvett információ alapján teljesíti. A készség rutinokból, egyszerűbb készségekből (részkészségekből), ismeretekből szerveződő pszichikus rendszer, amely a felismerő rutinoktól eltérően funkcióját egy másodpercnél hosszabb idő alatt szeriálisan (egymást követő lépésekben) teljesíti. Az ismeret mint pszichikus rendszer: gondolat, gondolatháló, fogalomháló. A képesség rutinokból, készségekből, ismeretekből szerveződő pszichikus komponensrendszer, amely komponenseinek aktiválásával, működésével sajátos funkciójú tevékenységet, viselkedést tesz lehetővé (Nagy, 2006, 20–21.). Az 1. ábráról leolvashatjuk, hogy a beszédhanghalló készség, amely a beszédhang-felismerő és a beszédhang-kiemelő készségekből tevődik össze, az olvasásképeség egyik alapvető komponense.

A beszédhanghallás teszi lehetővé a szóbeli közlések vételét, továbbá az artikuláció folyamatának szabályozásában is döntő szerepet játszik. Ennek alapja a beszédhang-felismerő rutin (a beszédhang auditív képzetének kialakulása), amely a beszélés folyamatában referenciaképként működik. A hallás nem megfelelő működése vagy a hibásan rögzült auditív referenciakép esetén az artikuláció szabályozása nem felel meg a nyelv normáinak, és a beszédhang-felismerés is hibásan működik. Ha egy kisgyermek a 'harisnya' helyett azt mondja: 'karisnya', akkor vagy a hallásával van probléma, vagy hibásan rögzült a 'harisnya' szónak a felismerő rutinja. Ha több ilyenfajta beszédhibát észlelünk, célszerű megvizsgáltatni a gyerek hallását, s ha a gyermek hallása rendben van, előbb-utóbb megtörténik a spontán önkorrekción. A beszédhangok tulajdonságainak megítélésére a helyes beszédartikuláció mellett az olvasás technikai és tartalmi fejlődésében, a helyesírásban és az idegen nyelvek tanulásában is szükség van. Az olvasástanulás kezdeti időszaka a dekódolás, azaz a hang-betű megfeleltetés: a beszédhang akusztikus tulajdonságait ekkor tudatosítják az olvasni tanuló gyermekek, és a tulajdonságok ismeretében egyeztetik a hangot vizuális képével, a betűvel (Józsa és Steklács, 2012). „A betű-felismerési bizonytalanságok, tévesztések mögött a beszédhanghallás működési hibája is feltételezhető” (Fazakasné Fenyvesi és Józsa, 2015, 65).

A beszédhanghallás két szinten működik: implicit (spontán, nem tudatos) és explicit (szándékos, tudatos) szinten. A beszédhanghallásnak tehát két összetevője van: a beszédhang-felismerés (fonológiai észlelés), illetve a beszédhang-kiemelés (fonológiai tudatosság). Beszédhang-felismerés nélkül nem létezik beszédhang-tudatosság, és megfordítva: ha kialakult a beszédhang-tudatosság, akkor a beszédhang-felismerés is működik (Nagy, 2015). A fonológiai tudatosság később alakul ki, mint a fonológiai észlelés. A magyar nyelv fonetikus írást használ, ezért az olvasás és írás eredményes elsajátításához nélkülözhetetlen a hangzódifferenciálás és a beszédhangoknak megfelelő betű (betűk, betűkombinációk) kifogástalan elsajátítása. „A fonológiai tudatosság abban az esetben javul jelentősen, ha az olvasástanulás kezdetét megfelelő hangtani előkészítés kíséri” (Józsa és Steklács, 2012, 145).

A beszédhang-felismerés problémái különösen a hasonló képzésű hangzók felismerésében érhetőek tetten, amikor két szóban a hasonló képzésű fonéma szerint van csak különbség: például: *vonal – fonal, köt – köd, rózsza – Róza, öt – őt, meggy – meggy* stb. Az ilyen szó párok zöngésség, képzéshely, képzésmód, időtartam és hangkihallás szerint különböznek.

Egy Magyarországon végzett feltáró, reprezentatív mérés eredménye szerint az iskolába lépő gyermekek 46 százalékánál a spontán elsajátításnak köszönhetően optimálisan működik a beszédhanghalló készség. Az iskolába lépők további 47 százaléka a felismerendő beszédhangok legfőbb 20 százalékában követ el hibát, a fennmaradó 7 százaléknál azonban ennél jóval több beszédhang-felismerő rutin nem működik. Az első évfolyam végén a tanulók 78, a harmadik évfolyam végén 96 százalékában működik optimálisan a beszédhanghalló készség az írás-olvasás tanításának köszönhetően (Fazakasné

Fenyvesi, 2007, idézi Nagy, 2015). A részlegesen fejlett beszédhanghallás rejtve marad, a gond csak az olvasás tanításakor jelentkezik, amikor a betűknek megfelelő fonémákat a kialakulatlan beszédhanghallási készséggel olvasni tanuló gyerekek nem képesek felismerni (Fazakasné Fenyvesi, 2000).

A beszédhang-kiemelés (az explicit beszédhang-felismerés) a kimondott szóban lévő valamennyi/bármely beszédhang tudatos felismerését, pontosabban szólva: kiemelő felismerését jelenti. Az egyes fonémák kiemelő felismerése megfelelő pszichikus komponensrendszerek, rutinok létezését feltételezi. Nagy (2015) ezeket beszédhang-kiemelő rutinoknak, teljes készletüket, illetve aktuális készletüket mint pszichikus komponensrendszert pedig beszédhang-kiemelő készségnek nevezi. A beszédhang-kiemelés féltucatnyi különböző formában lehetséges, például: a kimondott szó egyik (első, második, utolsó, utolsó előtti) fonémájának, két szó közös beszédhangjának, a hangszót alkotó fonémák számának megnevezésével, a kimondott szó beszédhangjainak felsorolásával stb. Ez azért nehéz, mert – amint erről már szó esett –, a szóban a fonémák egymásba olvadva léteznek, hangzanak, továbbá azért, mert a hangszó-felismerés érdekében nem kell minden fonémát külön-külön észlelni, felismerni, és főleg: nem kell kiemelni. Hangsúlyozom: a beszélt nyelv működéséhez nincsen szükség beszédhang-kiemelő rutinokra, készségre. Ezért ezek spontán tanulással nem jönnek létre, elsajátításuk direkt tanítást, gyakorlást igényel. Ezt pedig minél több ideig és minél játékosabban kell végeznünk az óvodában és előkészítő osztályban. A gyermekek ugyanis akkor tanulnak meg helyesen olvasni és írni, ha nemcsak globálisan észlelik a szót, hanem hallási figyelmüket annak elemeire, a beszédhangokra is összpontosítani tudják, és képesek a hangsor analizálására. „Az olvasási zavart/gyengeséget alapvetően meghatározza a »fonológiai deficit«. Az ilyen gyermekek a hallási ingereket rosszul elemzik, beszédhanghallásuk fejletlen, zavart” (Csépe, 2005, idézi Józsa és Steklács, 2012, 145). A hang–betű kapcsolások (dekódolás) időszakában bizonytalan hangképzetre nem épülhet gyors és stabil hang–betű asszociáció, a kategoriális percepció hiányos működése miatt nem alakulnak ki éles kategóriahatárok, ezért a fonémák megkülönböztetése elégtelen lesz (Csépe, 2005, idézi Fazakasné Fenyvesi, 2006). A (helyes)írás gyengesége vagy zavara (diszgráfia) mögött is ott húzódhat a beszédhangok jellemzőinek hibás észlelése, ami főképpen az időtartamok helytelen megválasztásában és a különböző hang-(betű-)cserékben, kihagyásokban nyilvánul meg (Fazakasné Fenyvesi, 2006).

Az optimálisan működő beszédhanghalló (beszédhang-felismerő, beszédhang-kiemelő) készség nemcsak az olvasáskészség (az olvasástechnika), hanem az (helyes)írás-készség eredményes tanításának kritikus készsége, fontos előfeltétele és eszköze is (Nagy, 2015, 211). A beszédhang-halló és -kiemelő készség fejlesztése tehát az olvasás és írás alapozásának folyamatában igen fontos helyet foglal el, ezért ebben az időszakban (óvodában és előkészítő–II. osztályban) az anyanyelvi nevelés kiemelt részterülete. Az olvasási készség optimális elsajátításának a megfelelő szinten elsajátított beszédhanghallás, beszédhangképzés, fonématudat és beszédhang-kiemelés a kritikus előfeltétele.

2. A fonológiai észlelés és tudatosság alakítása az előkészítő osztályos tantervben

Az elemi tagozatos anyanyelvi tantervek meghatározzák az öt év alatt fejlesztendő alapkompétenciákat (szóbeli közlés megértése, szóbeli kifejezőképesség, az írott szöveg megértése, írásbeli kifejezőképesség), majd ezeket sajátos kompetenciákra bontva fejlesztési kritériumokat (tulajdonképpen: képességek-kritériumokat) adnak meg, amelyekhez olyan tevékenységpéldákat rendelnek, amelyekkel fejleszthető az adott sajátos kompetencia vagy részképesség. A tanterv meghatároz ugyan konkrét tananyag-tartalmakat, de a cselekvéses tapasztalatszerzést helyezi előtérbe az elméleti ismeretek tanítása és a fogalomalkítás helyett. A magasabb évfolyamok tantervei – a spirális tantervi műfajra jellemző módon – az előző osztály követelményeit ismétlik magasabb szinten, illetve az ott kialakított készségekre és képességekre építve bővítik, differenciálják azokat, részletesen kidolgozva a fejlesztendő részkompétenciákat.

A következőkben a fonológiai észlelés és tudatosság alakításának követelményeit vizsgálom az előkészítő osztályos tantervben. Előkészítő osztályban a szóbeliségre tevődik a hangsúly, az írott szöveg megértésének (olvasástanulásnak) és az írásbeliségre (írásstanulásnak) csak az alapozása történik. Ebben az osztályban a tanterv fontos szerepet tulajdonít a fonématudatosság alakításának, valamint a szóbeli szöveg alapvető elemei (mondat, szó, szótag, hang) intuitív felismerésének. Az iskola-előkészítő

osztály bevezetésének egyik előnye, hogy egy teljes tanévet lehet szentelni az olvasási képesség alapos, elnyújtott előkészítésének, így megelőzhetőek a későbbi olvasási nehézségek, illetve könnyebbé válik az olvasás-írás jelrendszerének az elsajátítása majd I. osztályban.

1. táblázat – A fonológiai észlelés és tudatosság alakításának követelménye a 2008-as és a 2013-as tantervben

I. osztály (2008-as tanterv)	
<i>Fejlesztési követelmény</i>	1. A szóbeli közlés megértése
<i>Részletes követelmény</i>	A gyermek legyen képes: 1.4. a szavakat szótagokra és a szótagokat hangokra bontani
<i>Tanulási tevékenységek</i>	- szavak szótagolása - játékos gyakorlatok a szótagok helyének felismerésére különböző szavakban - hangleválasztási gyakorlatok, a hallott hang helyének megállapítása a szavakban - hangösszevonási gyakorlatok - a magánhangzók és mássalhangzók köznyelvi normának megfelelő ejtése
Előkészítő osztály (2013-as tanterv)	
<i>Alapkompetencia</i>	1. A szóbeli közlés megértése (beszédészlelés)
<i>Sajátos kompetencia</i>	1.1. Fonológiai jelenségek felismerése
<i>Tanulási tevékenységek</i>	-a hallást és a beszédhanghallást elősegítő tevékenységek: - a közvetlen környezet hangjainak felismerését segítő gyakorlatok - hangfelismerést, hangdifferenciálást célzó gyakorlatok - két hang differenciálását célzó gyakorlatok - a hanganalízist (hangok helyének lokalizálása a szavakban, szótagokban; szótagokra és hangokra bontás; szavak felismerése magánhangzók alapján) fejlesztő gyakorlatok - az auditív ritmus fejlesztésére irányuló játékos gyakorlatok
<i>Sajátos kompetencia</i>	1.2. Szintaktikai és szemantikai jelenségek felismerése rövid szóbeli szövegekben
<i>Tanulási tevékenységek</i>	- az egymásutániség, a sorrendiség érzékelését célzó feladatok
<i>Alapkompetencia</i>	2. A szóbeli kifejezőképesség (beszédprodukción)
<i>Sajátos kompetencia</i>	2.1. Fonológiai jelenségek alkalmazása
<i>Tanulási tevékenységek</i>	- hangleválasztási gyakorlatok - a hangok helyének meghatározását célzó gyakorlatok szavakban, szótagokban - szótagolási és hangoztatási gyakorlatok - hangdifferenciálási gyakorlatok a fonémák minősége szerint - szófelismerő gyakorlatok magánhangzók alapján - mondatritmus, szóritmus, szóhangsúly érzékelését fejlesztő játékos gyakorlatok
<i>Alapkompetencia</i>	3. Az írott szöveg megértése (az olvasás tanulása)
<i>Sajátos kompetencia</i>	3.1. Az írott szöveg alapvető elemeinek intuitív felismerése
<i>Tanulási tevékenységek</i>	- mondat, szó, szótag, betű szimbólumainak felismerését és megkülönböztetését célzó játékos gyakorlatok - szóképek és szóképek szimbólumainak felismerését és megfeleltetését célzó gyakorlatok - a szóképanalízis gyakoroltatása
<i>Sajátos kompetencia</i>	3.2. Fonématudatosság: szimbólumokkal jelölt fonémák felismerése
<i>Tanulási tevékenységek</i>	- a fonémajelölés gyakorlása szimbólumokkal: - fonémaszegmentáció (szavak hangokra bontása) gyakorlása - fonémaszámlálás (hangszámlálás) - adott hang szóhoz rendelésének gyakorlása - hangelkülönítési gyakorlatok - fonémahelyettesítési gyakorlatok (a hangok helyettesítése, cseréje, elhagyása, a hangsorrend megfordítása) - gyakorlatok a magánhangzók és mássalhangzók felismerésére hívóképek alapján - szótagkopogási gyakorlatok - szótagjelölési gyakorlatok szimbólumokkal: szótagszámlálás, szótag-elkülönítés, szótag-helyettesítés, szótagok összeillesztése - játékos rímfelismerési gyakorlatok - hangösszevonási gyakorlatok (hívóképek segítségével)

Amint az látható, a 2008-as tanterv fejlesztési követelményekben fogalmazta meg a képességfejlesztés lehetőségeit, azt, hogy az elemi tagozat egyes évfolyamainak végére milyen ismereteket, készségeket, képességeket, attitűdöket és magatartásformákat kell a tanulókkal elsajátíttatni. A tanterv a fejlesztési követelményeket részletes követelményekre bontotta, amelyek a tanulók tervezett fejlődésének legfontosabb részterületeit, szintjeit határozták meg.

A 2013-as új tantervet a kompetenciaalapú oktatásnak megfelelően dolgozták ki. A kompetencia-központúság szemléletesen is megjelenik a tanterv szerkezetében. Először a fejlesztendő alapkompenciákat határozza meg (A szóbeli közlése megértése, A szóbeli kifejezőképesség, Az írott szöveg megértése és Az írásbeli kifejezőképesség), majd a sajátos kompetenciákat táblázatba foglalja, és ezekhez tanulási tevékenységeket társít.¹ A tanulási tartalmakat a táblázatot követően fogalmazza meg a tanterv *Szóbeli kommunikáció, Olvasási készség fejlesztése és Íráskészség fejlesztése* címek alatt, ezt követően pedig témaköröket ajánl a magyar és egyetemes gyermekirodalomból. Az új tanterv *Módszertani útmutatót* is tartalmaz, amelyben a táblázatbeliekhez képest még több tanulási tevékenységet ajánl az egyes sajátos kompetenciák fejlesztésére.

A következőkben a fonológiai észlelést és tudatosságot fejlesztő tanulási tevékenységeket válogattam ki az útmutatóból.

A szóbeli közlés megértése (beszédészlelés)

A hallást és beszédhanghallást fejlesztő játékos tevékenységek:

A közvetlen környezet hangjainak felismerése (Például: kulcs csörgése, csengő csengése, az autó burrogása, egymás hangjának felismerése stb.)

Hangfelismerés, hangdifferenciálás – a hangok tulajdonságainak megkülönböztetése: hosszú-rövid, zöngés-zöngétlen hangok felismerése (például: a „k” hangra a gyermekek koppantanak, „sz” hangra sziszegnek, „Ha hosszan hallod a hangot a szóban, mondd utánam, ha nem, ne mondd utánam!”), visszhangjáték (például: „Mondd ki azt a hangot, amelyiket a szóban hosszan hallod!”)

Két hang differenciálása (például bemutatjuk a vonat és a kígyó képét. „Minek a hangját hallod: s-sz?” Hasonlóan történik a c-cs, z-zs, d-t, k-g, k-t, m-n, b-g hangok differenciálása.)

Hanganalízis (például: „A hangot a szó elején/végén/belsejében hallod?”, szógyűjtés (kiválasztott hanggal a szó elején, végén, belsejében)

Az auditív ritmus fejlesztését szolgáló játékos gyakorlatok – mozgást, zenét és ritmust összekapcsoló tevékenységek: a gyermek beszél, miközben ritmusosan mozog.

A szóbeli kifejezőképesség fejlesztése (beszédprodukción)

A magánhangzók és mássalhangzók akusztikus megkülönböztetését és a helyes artikulálást fejlesztő játékos gyakorlatok – a magánhangzók és mássalhangzók elkülönítése, artikulálása változó hangkörnyezetben (Például: hangoztató játékok magán- és mássalhangzókkal, a kiejtésbeli különbözőségekre megfigyelés)

Hangleválasztási gyakorlatok – egy hang izolált kiejtése a szóban elfoglalt helyének megnevezésével (például: „Melyik hanggal kezdődik a *fal* szó?”)

A hangok helyének meghatározását célzó gyakorlatok szavakban, szótagokban – a szó/szótag minden egyes hangját elkülönítve kell kiejteni

Szótagolási, hangoztatási gyakorlatok – játékos gyakorlatok: mondókák kopogása szótagolással, hangokra bontással, például: „Hányszor kopogsz ennél a szónál?”, szóalkotás szótagokból, szó szótaghoz való rendelése

Hangdifferenciálási gyakorlatok a fonémák minősége szerint – a hangok időtartamának érzékelése: visszhangjátékok (például: „Mondd ki azt a hangot, amelyiket a szóban hosszan hallottad!”), kopogtatás

¹ A tanulmány táblázata formailag nem követi pontosan az eredeti tantervi táblázatot.

játék (Például: „Ha hosszan halod a ... hangot, koppants!”), jelentés-megkülönböztető játékok: hosszú-rövid magánhangzók cseréje (például: „öt-őt, csíkos-csíkos”), hosszú-rövid mássalhangzók cseréje (Például: „hal-hall”, „megy-meggy”, „felet-felett”)

Szófelismerő gyakorlatok magánhangzók alapján – szógyűjtés megadott magánhangzókkal (Például: e-é: *egér, szekér*), magánhangzós beszéd (Például: „karalábé: a-a-á-é”)

Mondatritmus, szórítmus, szóhangsúly érzékelését fejlesztő játékos gyakorlatok – az artikuláló szervek gyors mozgását fejlesztjük a mondókák, erős ritmusú gyermekversek mondogatása által, de értelmetlen szótagosorokon is gyakoroltathatunk (Például: „ga-gá-ge-gégu-gi-gő”, a gyakorlatot változó hangerővel, fokozatosan gyorsítva végeztetjük).

Az 1. táblázatban nem szerepel az írásbeli kifejezőképesség alapképesség, de ezen belül is találunk olyan sajátos kompetenciákat és tanulási tevékenységeket, amelyek áttételesen a fonológiai észlelést és tudatosságot alapozzák, hiszen a mozgásfejlesztés elengedhetetlenül fontos az olvasás-írás megtanulásához. A mozgásfejlesztés részterületei a testtudat fejlesztése (testkép, testfogalom, testséma), a tapintás, a mozgásérzékelés, az egyensúlyérzet, a két testfél mozgásának összehangolása, az alapmozgások koordinációjának alakítása, téri tájékozódás fejlesztése. A ritmus a test mozgásainak időbeliségét jeleníti meg, ennek a fejlesztése is nagyon fontos. A szeriális észlelés alakítása is elengedhetetlen az alapozásban. A szeriális észlelés megjelenik térben, időben, vizuális és auditív területeken, valamint mozgásokban is. Mindegyikre fontos figyelni, hiszen ezek a területek egymást támogatják. Az írott szóban a betűk sorrendjének a megállapítása összefügg azzal, hogy a gyerek a hallott szót felbontja hangokra, és sorrendjüket meg tudja állapítani. A motoros szerialitás – mozgássorozatok és azok elemeinek sorrendben való felismerése, feldolgozása, többszöri ritmikus megismérlése – is támogatja az auditív és vizuális szerialitás fejlődését. Az intermodális szeriális emlékezet (képek felidézése szavakkal) fejlesztése hatással van mind az auditív, mind a vizuális emlékezet alakulására, ezek pedig együtt alapozzák a fonológiai észlelést és tudatosságot.

Az írás jelrendszerének felismerése

- a térbeli helyzet érzékelését fejlesztő játékok
- a térbeli viszonyok érzékelését fejlesztő játékos gyakorlatok

A grafomotoros tevékenységek kivitelezése

- a testséma fejlesztését szolgáló játékos gyakorlatok – a térbeli orientáció fejlesztését segítő játékok

Ha megfigyeljük a 2008-as tantervben megjelenő részletes követelményeket, megállapíthatjuk, hogy a dokumentum nemcsak kevesebb időt ír elő az olvasás- és írástanulás előkészítésére, hanem a fonológiai észlelés és tudatosság részkészségeinek sem a tudatosításában, sem a fejlesztés módozataiban nem támogatja a pedagógusokat, nem hasznosítja azt, amit a kutatások a fonológiai észlelésről és tudatosságról megállapítanak. A kutatók a szavakon belüli fonológiai egységekhez való hozzáférésnek, azok azonosításának a képességét és a velük végzett műveleteket gyűjtőfogalomnak tekintik. Goswami (2003) szerint legalább háromféle módja van annak, hogy egy szót hangokra bontsunk, s ennek megfelelően a fonológiai észlelés és tudatosság három lehetséges formáját különbözteti meg: 1. a szótagszintű, 2. a fonémaszintű, valamint egy úgynevezett közbülső, szótagon belüli fonológiai tudatosságot, azaz a szótag „onsetime” (szótagkezdő, szótagkezdő beszédhang első képzési mozzanata) szerkezetére vonatkozó tudatosságot. Goswami (2003) továbbá a fonématudatosság részeként, kezdetleges fonológiai feldolgozási készségként tartja számon a rímek felismerését is. A kutatási eredmények szerint a fonológiai észlelésnek és tudatosságnak létezik egy univerzális, minden nyelvben megtalálható fejlődési menete: 1. szótagszegmentálás és -szintézis, 2. rímfelismerés, 3. szótagmanipuláció (például szótagok törlése, cseréje), 4. fonémaazonosítás, 5. fonémaszegmentálás és -szintézis és 6. fonémamanipuláció (például fonémák törlése, cseréje, illetve azok sorrendjének megfordítása). A magyarországi fonológiai észlelést és tudatosságot mérő teszt is négy részesztből épül fel: 1. szótagszegmentálás, 2. rímfelismerés, 3. beszédhang-szegmentálás, 4. fonémaazonosítás.

Mindezeket számbavéve megállapíthatjuk, hogy a 2013-as romániai kompetenciaalapú tanterv a kutatások eredményeit felhasználva készült, ugyanis a fenti tanulási tevékenységek között majdnem

mindegyik részkészség fejlesztésére találunk példát. Csak a rímfelismerési gyakorlatok nem fordulnak elő sem a sajátos kompetenciákhoz társított tevékenységek között, sem a *Módszertani útmutatóban*.

Összegzőképpen kijelenthető, hogy a fonológiai észlelés és tudatosság az értő olvasás alapozásában és fejlődésében fontos szerepet játszik, így ennek a részképességnek a tantervet követő, rendszeres, és korai fejlesztése segíti az olvasás és írás jelrendszerének az elsajátítását, és hozzájárulhat a tanulók szövegértési teljesítményének javulásához.

3. A fonológiai észlelés és tudatosság alakítása az előkészítő osztályos munkáltató tankönyvekben

Az iskola-előkészítő osztály számára hivatalosan nem terveztek tankönyvet, ezért nem hirdettek meg tankönyvpályázatot sem. Ennek ellenére gyakorló pedagógusok munkáltató tankönyvek írására vállalkoztak, és ezeket az oktatási minisztérium jóváhagyta. A továbbiakban három különböző kiadónál megjelent munkafüzetet vizsgálok meg a fonológiai észlelés és tudatosság alakítása szempontjából: a Molnár-Kovács Emese – Ferencz Edit szerzőpáros 2013-ban a Novum Impex Kiadónál megjelentetett *Medvecukor iskolás lesz* komplex oktatócsomagot, Belluska Éva – Leiti Mónika: *Anyanyelvi játékház* című, 2014-ben a Corvin Kiadónál megjelentetett anyanyelvi munkafüzetét, valamint Kocsis Annamária – Kerekes Izabella – Kisgyörgy Katalin – Vollandcs Szidónia: *Szóleső. Anyanyelvi munkáltató könyv az előkészítő osztály számára*. című 2014-ben a Kreatív Kiadó gondozásában megjelent munkáltató tankönyvét.

A *Medvecukor iskolás lesz* oktatócsomag által alkalmazott stratégia a projektoktatást helyezi a középpontba, hangsúlyozva, hogy a „szerkezeti és tartalmi összefüggésekre alapozó tananyagok egymás hatékonyságát is növelik” (Molnár-Kovács és Ferenczi, 2013, 3). A sokrétű tananyagot (anyanyelv, matematika és a környezet aktív felfedezése stb.) Medvecukornak, a kis barna mackónak az alakja és története szervezik egységbe. A témák: a család, az évszakok, az ünnepek, a testrészek, a közlekedés, az állatok és a növények világa, valamint a képzelet és a valóság olyan tájai, amelyek a gyermekek érzelmeit, indulatait, problémáit fogalmazzák meg. A témakörök keretmesék foglalják egységbe, az tanterv által ajánlott tartalmak mesébe ágyazottan tárulnak a gyermekek elé. A témakörök feldolgozása a tantárgyak számára előírt heti óraszámokat követi, figyelembe véve a tanévbeosztást, valamint a tanév alatti ósszóraszámot.

A munkafüzetben a munkalapok tele vannak illusztrációval, rajzzal, amik színezhetőek. A színezés azonban mint egész év folyamán ismétlődő, állandó tevékenység, meglátásom szerint, monotonná válik-válhat. Jó lett volna néhány színes illusztrációval is megszakítani a nem színes sorozatokat, különösen az irodalmi szövegekhez társulhatott volna néhány színes rajz. A programcsomagban egy külön munkafüzet biztosítja a lehetőséget a differenciálásra (kiegészítő feladatokat és ötleteket tartalmaz a tehetségesebb tanulók számára). A hónapok témakörei a szerzők szerint tetszés szerint bővíthető-szűkíthetőek, a lehetséges bővítéshez gazdag anyagot kínál az oktatócsomag részét képező mesekönyv, illetve a tanítói útmutatók ötlettára. A tanítói útmutatók mellékleteként félévzáró tesztek is szerepelnek. Az egyes témakörökhöz tartozó munkalapok közül az osztály fejlettségi szintje szerint válogathat a pedagógus. A tanítók számára összeállított tanítói útmutatók és módszertani CD haladási ütemterveket, kompetenciafelmérő teszteket, valamint az előkészítő osztályban alkalmazható módszerekkel és eljárásokkal kapcsolatos „szakreferátumokat” tartalmaz. A szerzők szerint az éves, féléves, heti tervek és óratervezetek, valamint ötlettárak a tanítókat nem korlátozni, hanem segíteni akarják. Az egyhetes témakörökhöz tartozó anyanyelvi munkalapok egy klasszikus vagy modern mese, illetve vers meghallgatásából indulnak ki, és olyan feladatokat kínálnak, mint például mesélés illusztráció alapján, hangoztatási és hangdifferenciálási gyakorlatok, hangok helyének meghatározása, hangösszevonás, szótagolás, szómagyarázat, a vers hangulatának kifejezése képkiegészítéssel, rajzzal, hasonló hangzású szavak párosítása, rímkereső játék, íráselemek vázolásának bevezetése, gyakorlása stb. A napi tevékenységekben mindig szerepelnek beszédtechnikai gyakorlatok, a tanév utolsó felében pedig kommunikációs gyakorlatok és játékok is.

Az éves munkaterv huszonnégy hétre osztja be a tanulási egységeket, amelyek között egy öthetes, két négyhetes, egy háromhetes és négy egyhetes egység van. Az éves munkatervben a tanulási egységek a teljesítendő követelményeket fogalmazzák meg. A probléma az, hogy a szerzők a tanév folyamán

lineárisan, az egyszerűtől a komplexebb felé haladva tervezik a tanulási egységek követelményeit. Így a tervben egymást követően jelennek meg a hangok szintjén, a szótagok szintjén megfogalmazott követelmények, és csak azután, a XVIII. héttől kezdődően tűzik ki célul a mondat-, illetve szövegszintű kompetenciafejlesztést, így csak a tanév utolsó két hetében következnek a kommunikációs helyzetteremtési gyakorlatok. Holott a szövegközpontúság jegyében ezeknek a sajátos kompetenciáknak a fejlesztése koncentrikusan, együtt kellene hogy jelentkezzen már az első héttel kezdődően. Hiszen szövegben beszélünk, és abban fedezzük fel a mondatokat, különböző kommunikációs helyzetekben (szituációkban) elhangzó szövegekben találkozunk különböző mondatfajtákkal, a mondatokból válogatjuk ki a szavakat, azokat bontjuk szótagokra, majd hangokra, meghatározva ezek helyét a szavakban, és differenciáljuk is a hangokat (külön figyelve az ejtésben hasonlókra). Az éves és féléves tervek így öntudatlanul is azt a tananyag-elrendezést követik, mint a hagyományos nyelvtanítás, amely a hangtanból indul ki, majd a szavakon keresztül jut el a mondatok és esetleg a szöveg szintjéig. A féléves munkatervekben a szerzők az I. félévben eljutnak a szótagolási, hangoztatási gyakorlatokig, valamint a betűelemek vázolásáig, átrásáig változó méretű vonalrendszerbe. A tanítói kézikönyv munkaterve csak a II. félévtől tervezi a szó szintű kompetenciafejlesztést: hangok helyének meghatározása szavakban, hangok leválasztása szavakból, képolvasás, gyakorlatok szavakkal, míg a mondatok, mondatfajták felfedezése a második félév harmadik hetétől kezdődik, a kommunikációs gyakorlatok pedig a terv szerint az utolsó héten következnek. A tervekben év elejétől minden héten megjelennek az íráskészség-fejlesztő, betűelem-vázoló gyakorlatok.

A tanítói kézikönyv a haladási ütemtervben projekteket határoz meg, amelyekben a különböző tantárgyakat összekapcsolja, és mindegyik tantárgy esetében megtanítandó ismereteket, valamint fejlesztendő kompetenciákat határoz meg. A haladási ütemtervet általános heti terv követi, és van, amikor a heti témakört is megfogalmazzák a szerzők (pl. 1. hét: *Medvecukor bemutatkozik* stb.). A haladási-ütemtervet a sajátos kompetenciákat, tartalmakat és tanulási tevékenységeket meghatározó terv követi. Meg kell állapítanunk, hogy az évi terv és a projektervek nincsenek összhangban, ez utóbbiakban ugyanis már az első héttől szerepelnek – igen helyesen – a szövegszintű és kommunikációs gyakorlatok is. De például amikor a terv az *1.2. Szintaktikai és szemantikai jelenségek felismerése rövid szóbeli szövegben* kompetencia fejlesztését tűzi ki célul, a tanulási tevékenységeknél nem tér ki a szintaktikai jelenségek felismertetésére is. A szerzők a fonológiai szabályok megfigyelését mindig pusztán beszédtechnikai gyakorlatokkal vélik megvalósítani, holott inkább a fonológiai szabályok felismertése is feladat volna (a fonémák megváltozása, más fonémává alakulása az ejtés során szomszéd fonémák hatására vagy a hangsoron belül az elemek sorrendjének, elrendeződésének meghatározása, a fonémák hangsoron belüli eloszlása, hangkapcsolódások stb.). A fonológiai észlelés és tudatosságot fejlesztő gyakorlatok is ide tartoznának: szótagok, hangok kiemelése, elkülönítése a hangsorból, hangok más szótagokkal, hangokkal való helyettesítése, szótagok, hangok sorrendjének a megváltoztatása, egymásutánjuk újrendezése, különálló hangokból szavak létrehozása (hangok szintézise) stb. A *fonológiai jelenségek alkalmazása* sajátos kompetencia fejlesztésénél is beszédtechnikai gyakorlatokat, különálló hangok ejtését s néha hangleválasztási gyakorlatokat tűznek ki célul a tervek (a 3. héttől). Amikor megjelenik a *3.2. Fonématudatosság, szimbólumokkal jelölt fonémák felismerésének fejlesztése* sajátos kompetencia a tervben, akkor találunk olyan gyakorlatot a tanulási tevékenységek között, mint pl. adott hang szóhoz rendelése. (7., 8. hét). És csak a 9., 10. héttől kezdődnek a tervekben a hangösszevonási és rímfelismerési gyakorlatok is.

Ha a tanulói munkafüzeteket vizsgáljuk, azt állapíthatjuk meg, hogy azok – szerencsére – nem követik mindenben a terveket. A konkrét gyakorlás során már az első hetekben a hangokat szavakban állapítják meg a gyerekek, meghatározzák a hangok pontos helyét is a szavakban. A szöveg-mondat- szó-szótag-hang sorrendet a munkafüzetek sem követik, nem tudatosítják következetesen azt, hogy a szöveg mondatokból, a mondat szavakból tevődik össze, a szavak pedig szótagokból és hangokból állnak.

Az *Anyanyelvi játékház* című munkafüzet nagyon sok olyan gyakorlatot tartalmaz, amelyek célja a fonológiai észlelés és tudatosság alakítása. Rendszeresen megjelennek a kiadványban ritmusfejlesztő és szótagoltató feladatok (Tanuld meg a következő mondókat! Tapsold a ritmusát 7. o./I. rész; Nevezd meg az állatokat! Tapsold el a nevüket! 14. o./I. rész, Tapsold a képek nevét! Színezd a kéttapsos szavakat! 21. o./I. rész, Szótagold a szavakat! 43. o./II. rész stb.). Ha összességében nézzük, akkor azt állapíthatjuk meg, hogy sok, a fonématudatosság alakítására alkalmas feladattípus megtalálható a könyv

I. részében (a hangképzet kialakítására szolgáló hívókép alapján történő hangoztatás, hangleválasztás, hanglokalizáció, szerialitás észlelése, hangszámlálás, szókeresés hívóhang alapján Milyen hangot hallatnak? (kígyó, méhecske, szél, medve) 15. o./I. rész; Színezd ki azokat a képeket, amelyek a sor elején lévő képek hangjával kezdődnek! 15. o./I. rész; Mondd ki a képek nevét! Hangoztasd a kezdőhangokat! 31. o./ I. rész; Melyik szó végén hallod a hívókép hangját? 20. o./I. rész; Keresd a hívóképek kezdőhangját!; Rajzolj annyi köröcskét a lerajzolt képek alá, ahány hangból áll a nevük! 54. o./I. rész, Hangoztasd a gyertya kezdőhangját! Rajzolj köré gy hangot tartalmazó képeket! 63. o./I. rész, Hol hallod az e hangot? – a szó elejét, végét, belsejét karikák jelölik, 72. o./II. rész). A II. részben találunk példát rímkereső feladatra is (pl. Tapsoljatok a vers összecsengő sorvégeinél! Mondjatok ti is összecsengő szópárokat! 5. o./II. rész; Keresd az összecsengő szavakat! 27. o./II. rész stb.). Ha azonban a gyakorlatok egymásra épülését nézzük, akkor azt vesszük észre, hogy ezek nem alkalmasak arra, hogy következetesen végigvezessék a gyerekeket a fonológiai észlelés és tudatosság alakításának fokozatosan tervezett, apró lépésein. Vannak ugyan hangképzet-alakító gyakorlatok a könyvben, de ezek előfordulása nem a fonológiai tudatosság alakulásának a fokozatosság elve szerint történő felépítettséget jelzi, hanem csak egyszerűen feladattípusként található meg: ilyen típusú gyakorlatok például azt követően jelennek meg, amikor a gyerekeknek már kezdőhangokat is kellett leválasztaniuk egy korábbi feladatban (pl. Mondd ki a képek nevét, hangoztasd a kezdőhangokat 14. o./I. rész). A hangfelismerés helyett rögtön a kezdőhang leválasztását kell elvégezniük a gyerekeknek (pl. Színezd ki azokat a képeket, amelyek a sor elején lévő képek hangjával kezdődnek! 15. o./I. rész). Ugyanakkor indokolt lenne, ha a tankönyv elején a hangfelismerési gyakorlatokból több lenne, így a gyerekek több esetben köthetnének hangot hívóképhez, és ennek segítségével ismernék fel a hangok önálló létezését (és nemcsak a sz, z, s és m hangok kapcsán – 15. o./I. rész). A munkafüzetben alig van a hangok differenciálását elősegítő feladat (pl. Sziszegj, ha a kígyó, susogj, ha a szél hangját hallod! *szék, saláta, szúnyog, mászik, sárga* stb.). Ugyanakkor ezek a feladatok kevésbé figyelnek a csak egy tulajdonságban különböző, ezért nehezen differenciálható hangokra: például az I. részben van egy olyan feladat, amelyben a *pipa* pőfēkelő hangját kell kihallaniuk a gyerekeknek a képek nevéből, de a szavak között alig vannak olyanok, amelyek a *p* hangtól nehezen megkülönböztethető hangot tartalmaznának (a tíz szóból kettőben, a *kancsó* és a *fésű* szavakban nem fordul elő a *p* hang – a két szóban előforduló mássalhangzók közül egyik sem olyan, amelyet nehéz lenne megkülönböztetni a *p* hangtól, a szakirodalom a *p-b* hangpárok, valamint a *p-t-k* hangok megkülönböztetésének a gyakorlását javasolja, Fazakasné Fenyvesi, 2006, 59). A *p* hang kihallásának gyakorlására még van egy feladat a könyv második részének a végén (Színezzétek ki, amelyek nevében halljátok a *p* hangot! 56. o./II. rész), ami itt teljesen fölösleges, miután a gyerekeknek számos feladatban már hangot kellett leválasztaniuk, számlálniuk, szerialitást észlelniük stb. Van két olyan feladat a könyv első részében, amely arra szólítja fel a gyerekeket, hogy (egy-két szóban) a *s-sz-cs*, valamint a *z-zs* hangokat differenciálják (Keresd a szél susogó hangját! *szoknya, ostor, táska, sárkány, eső, kakas, csokor/masni, kés*; Keresd a méhecske zümmögő hangját! *zászló, váza, zsák, rózsza, zokni, mozdony, zár, lázmérő, zebra, őz*; 28. o./I. rész); a *k-g* hangpárok hívóképek alapján történő hangoztatását egyetlen feladat gyakoroltatja (Hangoztasd a hívóképek hangját! 68. o./I. rész), de ezeket nem követi több hangdifferenciálási feladat, pl. olyan, amelyben hangsorokban kellene megkülönböztetni a két hangot. Az első részben még szerepel a *d-t* megkülönböztetésére szerkesztett feladat (a *dió* és a *tök* hívóképek hangjait kell hangoztatni), majd kékre színezni azokat a képeket, amelyek nevében *t* hangot, és zöldre azokat, amelyek nevében *d* hangot hallanak (a kiszínezendő képek neve között sok van olyan, amely egyik hangot sem tartalmazza) (Melyik szóban találsz a hívókép kezdőhangját? Színezz! 39. o./I. rész). A könyv II. részének utolsó lapjain szerepel a *f-v* hangpárok megkülönböztetését gyakoroltató feladat (80. o./II. rész) – ezt viszont sokkal hasznosabb lett volna a könyv elején elhelyezni. Nem találunk feladatokat a többi hasonló hangpár differenciálására felkérő típusgyakorlatokat (pl. a *b-d*, *k-t*, *g-gy* stb.). Az időtartam szerinti – legnehezebb típusba tartozó – differenciálási feladatok mind a magánhangzók, mind pedig a mássalhangzók esetében alig fordulnak elő a könyvben: két ilyen típusú feladatra találtunk példát: az *u-ú*, valamint az *ö-ő* magánhangzópárok megkülönböztetésére, de ennek a begyakoroltatása sem módszeresen felépített. Az egyik feladat szerint az *u-ú* hangpárokat az *uborka* és az *újság* hívóképek alapján kell hangoztatni, illetve meg kell figyelni az időtartamukat (Hangoztasd a hívóképek kezdőhangját! Figyeld meg a kezdőhangok időtartamát! 48. o./I. rész), de ezt nem követik olyan feladatok, amelyekben a gyerekeknek szavakban kellene észrevenniük az *u-ú* hangok előfordulását. A következő feladat az *ö-ő* magánhangzópár megkülönböztetésére kívánja rávezetni a gyerekeket (Vezesd

a képeket a megfelelő hívóképhez! *őz-ökör: üveg, őr, ösvény, ugrókötel, úrhajó, óra, íj, ököl, ibolya* 48. o./I. rész, ezt a feladatot azonban nem előzik meg a két hang hangoztatását kérő feladatok). Kár, hogy ez a feladat belevegyíti ide az *ö-ü, ö-i, í* hangok megkülönböztetését is, így elvesz az időtartamra való figyeltetés a többi feladat között; – jó lett volna ezeknek a, nemcsak időtartamban különböző hangoknak a megkülönböztetésére külön feladatot szerkeszteni.

Számos olyan feladat található a könyvben, amely arra szólítja fel a gyerekeket, hogy rajzoljon hangkarikákat, de nem a képek alá, hanem a képek neve alá (pl. Figyeld meg a szóképet, és jegyezd meg a hozzá tartozó szókartyát! Rajzold be a hangkarikákat! 71. o./II. rész). Az ilyen feladatok a hangok számláztatását nem auditív síkon valósítják meg, hanem valójában betűket számláztatnak a gyerekekkel, pedig még a betűket nem ismerik, olvasni nem tudnak. A munkafüzet I. része második felének feladataiban érezhető az olvasástanítás globális módszerének érvényesítése. Sok feladat kéri a gyerekektől, hogy a leírt szavakat globálisan felismerjék, megjegyezzék: Karikázd be a kiemelt szóval megegyezőt! *reték – rétek, reték, reték, reték* 71. o./I. rész; Húzd alá a mesében a *reték* szókartyával megegyező szavakat! 71. o./I. rész; vagy A papírsárkány csak az ismert szókartyákat repíti a magasba. Színezd ki ezeket! *reték, labda, alma, tábla, iskola, fa, zöld, bohóc, ablak* 77. o./I. rész; Keresd a szóképekhez tartozó szókartyát! *piros, róka, labda, süni, bohóc, alma* 17. o./II. rész; Rajzold le mit „olvastál”! *süni, alma, labda, bohóc*, 21. o./II. rész; Kösd össze a szavakat a hozzájuk tartozó szótagokkal 21. o./II. rész stb.).

Az I. rész végén sor kerül a hangösszevonási gyakorlatokra is, és ilyen típusú feladatból a II. részben is sok van (pl. Olvasd össze a képek kezdőhangjait! Mondd ki az új szót 50. o./I. rész; Olvasd össze a hívóképek kezdőhangjait! 16.o./II. rész stb.). De ebben a feladattípusban sem érvényesül a fokozatosság elve: célszerűbb lett volna először ugyanazzal a néhány hanggal megalkotható szavak „kiolvastatását” gyakoroltatni a gyerekekkel, hogy a hangösszevonás működésére jöjjenek rá (ami nagyon nehéz feladat). Ezzel szemben a hangösszevonás gyakoroltatása rögtön azzal kezdődik, hogy egy feladatban tizenkét különböző hívóképnek a kezdőhangját kell összeolvasniuk. Ugyanebben a feladatban a két hívókép kezdőhangjainak az összevonása után már három hívóképnek a kezdőhangjait kell összeolvasniuk a gyerekeknek. A feladatot tovább nehezíti, hogy az *á* hang hívóképe ugyanabban a feladatban egyszer az *ág*, máskor pedig az *ágy* képe („Olvasd” össze a képek kezdőhangjait! Mondd ki az új szót, majd rajzolj! 50 o./I. rész).

A könyv sokat foglalkozik annak tudatosításával, hogy a szavak szótagokból állanak (pl. Tapsold a szavakat! Jelöld a szótagok számát! 63. o./II. rész stb.), illetve azzal is, hogy a mondat szavakból áll: sok esetben kéri a feladat a gyerekektől, hogy ábrázolják a mondatot ún. szódobozokkal (pl. Alkoss mondatokat az előbbi képről. Rajzold le a mondataidat! 39. o./II. rész).

A könyv utasításainak megfogalmazásával kapcsolatban megállapítható, hogy sok esetben zavarosak: pl. Színezd ki azokat a képeket, amelyek a sor elején lévő **képek hangjával** kezdődnek! (helyesen: a képek nevének a hangjával kezdődnek), vagy nem pontosak: Olvasd ki a képeket! Figyelj a hangzásukra! (az utasítás nem határozza meg pontosan, hogy milyen hangzásbeli jegyet kell pontosan figyelni). A szakkifejezések használatában is pontatlanság figyelhető meg a könyvben: az utasítások a *szóképek* szót használják ‘tárgykép’ jelentésben, illetve a *szókartya* szót ‘szó, betűsor’ jelentésben (pl. Figyeld meg a szóképet, és jegyezd meg a hozzá tartozó szókartyát! – itt a *reték* képét kell megfigyelni és a *reték* szót kell megjegyezni, 71. o./II. rész). Sok esetben csak a játék címe szerepel feladatként, a játéknak az utasítás(ok) szerinti leírása hiányzik (pl. Hangpótló 39. o./II. rész). Következetlenség figyelhető meg a hívóképek alkalmazásában is: a *p* hang hívóképe helyenként a *pipa* (pl. 28 o./I. rész), más helyen pedig a *pók* (46. o./I. rész).

A könyv tartalmaz egy kivágható kártyákból álló képes ábécét is, amely indokolatlanul jelenik meg a könyvben, hiszen előkészítő osztályban a betűtanításra, a hang-betű megfeleltetés készségének kialakítására még nem kerül sor.

A *Szóleső* című munkáltató könyv az *Ajánlás* szerint „könnyed, játékos formában fejleszt olyan részképességeket, -készségeket, amelyek segítenek felkészülni az írás, olvasás tanulására” (Kocsis, Kerekes, Kisgyörgy, Vollancs, 2014, 3). A könyv leckékre van tagolva, és a legtöbb ezek közül a gyerekek életkori sajátosságainak megfelelő verssel, mesével indít, amelyeket változatos módszerekkel, technikákkal dolgoznak fel a szerzők.

Az olvasási képesség alapozása szempontjából kiemeljük azokat a feladatokat, amelyek a szem-kéz koordináció (pl. Segíts Zolkónak megtalálni az iskolához vezető utat!, 5. o./I. rész), valamint a térirányok gyakorlását (Sün Balázs jobbra néz. Keresd meg őt, és színezd ki!, 8. o./I. rész, Nevezd meg a képeket balról jobbra haladva! Mondd el, mi van a ház alatt, fölött, jobb oldalán, bal oldalán!, 16 o./I. rész) segítik. A megfigyelő és összehasonlítási képesség fejlesztését szolgálják az azonosságok és különbségek megtalálását kérő gyakorlatok (Találd meg a különbséget a két kép között!, 5. o./I. rész, Sün Balázs háza más, mint a többi. Keresd meg és színezd ki!, 9. o./I. rész, Keretezd be a kakukktojást!, 61. o./I. rész). Kiemeljük a hallási és látási szerialitást fejlesztő feladatokat is (Mi történt előtte, és mi történik utána a vers alapján? Rajzold le!, 9.o.). A fonológiai észlelést és tudatosságot fejlesztő feladatok is legtöbb esetben a leckét indító szépirodalmi szöveghez kapcsolódnak (a fent kiemelt példák Mándy Stefánia *Mindenki lót, mindenki fut*, Csukás István *Sün Balázs* című művéhez, illetve, *A kis gömböc* című népmeséhez).

Az elemzett munkáltató könyv a fonológiai észlelés és tudatosság alakítását a kutatások eredményei alapján és a tantervnek megfelelően fokozatosan építi fel. A szótagtudat kialakításával kezdi, s a változatos, játékos szótagolási gyakorlatok mindvégig jelen vannak tankönyvben (pl. Szótagold a szavakat! Annyi vonalkát húzzál a keretbe, ahány szótagból áll a szó!, 27. o./I. rész), ugyanakkor a szótagtudat fejlesztését szolgáló rímfelismerési gyakorlatokat is tartalmaz (pl. Kösd össze azokat a képeket, amelyek neve hasonlóan hangzik! *kecske-fecske, főka-rőka, olló-holló, domb-lomb, táskasáska*, 57. o./I. rész). A szerzők a beszédhanghallás képességének alakításában is érvényesítik a fokozatosság elvét: a könyv első részében olyan gyakorlatokat jelentetnek meg, amelyek a hangképzet kialakítását, a hang önálló létezésének az észlelését hangutánzással segítik (Utánozd a szél hangját! [sss], Utánozd a kígyó hangját! [ssz]). Azok a gyakorlatok azonban, amelyek a beszédhanghallási készség fejlődésének következő lépését, a beszédhangok felismerését, a hangképzet aktivizálódását fejlesztik – amikor a gyermek a hangot önmagában észleli, és ráismerését valamilyen módon jelzi – hiányoznak ebből a tankönyvből is (hang szimbólumképpel történő azonosítása stb.). De a munkafüzet számos olyan feladatot tartalmaz, amely a hívókép hangjának azonosítását, felismerését kéri a gyerekektől, pl. Színezd ki azokat a képeket, amelyek nevében hallod a kígyó *sz* hangját!, 20. o./I. rész. Itt a képsorok olyan tárgyakat ábrázolnak, amelyek nevében a *sz* hang különböző helyzetben, szó eleji (*szarvas, szék, szem, száj* stb.), szó belseji (*kesztyű, maszk, gesztenye*) és szóvégi (*halász, kolbász, kalász, fűrés*) pozícióban fordul elő. A következő fokozatot jelentik azok a gyakorlatok, amikor a gyerek egy adott hang pontos azonosítására már hangkörnyezetben is képes: először a szó eleji, majd a szóvégi, végezetül a hangsor belsejében levő hangokat hallja ki, nevezi meg. (pl. Hol hallod a méhecske *z* hangját: a szó elején, belsejében vagy közepén? Színezd a megfelelő kört!, 25. o./I. rész [a kép alatt három kör szerepel, amely a szó elejét, belsejét és végét jelöli]). A hangok lokalizálásának a gyakorlatai is fokozatosan épülnek egymásra. Először azt a szótagot kell felismerniük a gyerekeknek, amelyben az adott hangot hallják (pl. Színezd ki azt a szótagdobozt, amelyben hallod a *b* hangot!), majd a hangjaira bontott szóban kell megállapítani a keresett hang helyét (Hol hallod a hívóképek kezdőhangját a képek nevében? Színezd a megfelelő kört! 29. o./II. rész).

A könyv szerzői figyeltek arra is, hogy olyan hangfelismerési feladatokat is alkossanak, amelyek két, ejtésben egymástól csak egy jellemzőben különböző hang azonosítását kérik. Ezek a beszédhang-kiemelési készség legmagasabb szintjét, a hasonló hangok megkülönböztetésének (differenciálásának) a képességét fejlesztik. Például a *zokni, zebra, ház, doboz, strucc* képe alapján kell a „z” hangot a szavakban felismerni (a *s* és *z* hangpárok csak zöngésség tekintetében különböznek egymástól). A *s-sz-z* hangok megkülönböztetésének gyakorlásán következetesen végigvezeti a gyerekeket a könyv. A későbbiekben külön feladatok gyakoroltatják a *s-sz* differenciálását (pl. Sorold fel a képek nevét! Jelöld piros ponttal, ha a szél *s* hangját hallod, és kék ponttal, ha a kígyó *sz* hangját hallod! *szív, szarvas, süni, sál, kesztyű, ostor* stb., 24. o./I. rész), majd a *s-z* hangok megkülönböztetésére is találunk külön feladatokat (Tegyél narancssárga pontot ahhoz a képhez, ahol a méhecske *z* hangját hallod, és kéket, ahol a kígyó *sz* hangját! *ceruza, asztal, szánkó* stb., 26.o./I. rész). Következetesen gyakoroltatja még a *zs-s, k-g, v-f, p-b, d-t, gy-ty* zöngés-zöngétlen hangpárok, a *zs-z, cs-c, d-b, g-d, b-g* képzés helye szerint különböző hangpárok, illetve a *cs-s, r-j, gy-ny* képzés módja szerint különböző hangpárok megkülönböztetését is. Megállapítható, hogy minden nehezen megkülönböztethető hangpárt nem gyakoroltatnak a feladatok (pl. a *r-j, r-l, cs-c, t-ty, m-n* stb.), de nagyon sokat igen. A fokozatosság elvének érvényesítését igazolja az is, hogy először a hosszan ejthető, magas frekvenciájú felhangokkal

rendelkező (s, cs, zs, sz, c, z) fonémákkal kezdődnek a felismerési gyakorlatok. A beszédhang-differenciálás bonyolultabb feladata, amikor a gyerekek azt kell eldöntenie, hogy két elhangzó szó közül melyiket hallotta, pl. A szópárok közül csak azt színezd ki, amelyiknek hallod a nevét! (*ősz-őz; zár-szár; seb-zseb; hús-húsz; szál-sál; esik-eszik*, 61. o./I. rész.9, később következnek).

Külön értékelendő, hogy a könyv második részében hangsúlyosak az időtartam-gyakorlatok, amikor a hosszú-rövid magánhangzók felismerése, megkülönböztetése a feladat (pl. Színezd, amelyben hallod az *i* hangot! Színezd, amelyben az *í* hangot hallod!, 37., 38. o./II. rész, Rajzolj olyan dolgokat, amelyeknek a nevében *ö/ő, u/ú* hang van, 42. o./II rész, Csak azokat színezd, amelyek nevében hosszú hangot hallasz! 54.o./II. o.). Olyan feladatok is vannak, amelyekben a mássalhangzókat kell időtartamuk szerint megkülönböztetni (Csak azt színezd, amelyiknek hallod a nevét! *kasza-kassza, Duna-dunna, orom-orrom, meggy-megy, áll-ál, száll-szál*, 54. o./II. rész). Komplex módon képességfejlesztők azok a gyakorlatok, amelyek a hosszú hangok időtartamának megállapítását a hosszúság térbeli képzetével erősítik meg (pl. Nevezd meg a képeket! Ha hosszan ejted valamelyik hangot a kép nevében, húzd a hosszú hajú kislányhoz, ha röviden, a rövid hajú lányhoz! 55. o./II rész). A hosszú-rövid mássalhangzók jelentés-megkülönböztető szerepét is érzékelteti néhány gyakorlat (pl: Mi a különbség? *Hasal, hassal, vasal-vassal, tol, toll, közel-közzel, szemel-szemmel, tálal-tállal, lila-Lilla, kötet-köttet*, 54. o./II. rész).

A magánhangzók differenciálásának rendjén érdemes lett volna olyan feladatokat is szerkeszteni, amelyek a nyitottság – a nyelv függőleges irányú mozgása – vonatkozásában különböző magánhangzópárok megkülönböztetését is gyakoroltatják, hiszen ezek is összetéveszthetők egymással, nehezen megkülönböztethetők, pl. *u, ú–o, ó; é–i, í, ü, ű–ö, ő*.

A beszédhang-felismerés legnehezebb fokozata a szó (hangsor) valamennyi hangjának sorozatban történő felismerése, mert ez a beszédhanghallás készsége mellett a szerialitás készségének a fejlettségét is feltételezi. A szerzők ebben a vonatkozásban is érvényesítik a fokozatosság elvét, az ilyen típusú gyakorlatok ugyanis a könyv második részében fordulnak elő (pl. Hangoztasd a szavak hangjait! a, l, m, a, 29. o./II. rész; Szótagold, majd körökkel jelöld, hány hangot hallottál! 35. o./II. rész; Rajzolj annyi kört a képek alá, ahány hangból áll a nevük!, 31. o./II. rész). A hívóképek kezdőhangjai összevonásának a gyakorlatai az olvasástanítás egyik legnehezebb lépésére, az összeolvasásra (hang- és betűszintézisre) készíti elő a gyerekeket. A kezdőhangok összeolvasásának gyakorlatai betartják a módszertani lépéseket: először magánhangzó–mássalhangzó sorrendben kéri az összevonást, és csak azután következik a mássalhangzó–magánhangzó sorrendű szintézis (pl. A hangok párban járnak, és beszélgetnek. Először a piros szólal meg, utána a kék. Majd szerepet cserélnek. Mondd el hangosan, mit mondanak a hangok! 57. o./II. rész). A fokozatosság elvének érvényesítése érvényesül abban is, hogy először sok feladaton keresztül két hívókép kezdőhangjait olvastatják össze a gyerekekkel, ezt követően kerül sor arra, hogy több hívókép kezdőhangjának összeolvasását is kérjék a gyerekektől.

A munkáltató tankönyvek fonológiai észlelést és tudatosságot alakító feladatainak a vizsgálatából az derül ki, hogy ezek mindegyike figyel e speciális részkészségnek a fejlesztésére, de az észlelés és tudatosság biztos kialakulásának a kutatások által meghatározott k sorrend- és fokozatbeli lépéseit nem mindegyik kiadvány tudja érvényesíteni.

4. Felhasznált irodalom

*Programa școlară revizuită Limba și literatura maghiară clasele I și a II-a http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/Progr_Pri/LC/Limba%20și%20literatura%20maghiara%20materna_clasele%20I%20și%20a%20II-a.pdf (2018. 10. 25.)

**Tanterv az anyanyelv kompetencialapú oktatáshoz. Magyar anyanyelvi kommunikáció az előkészítő osztálytól a II. osztályig. A 3418/2013.03.19. sz. miniszteri rendelettel jóváhagyva (2018. 10. 25.)

***Belluska É. – Leiti M. (2014): *Anyanyelvi játékház*. Corvin Kiadó, Déva

****Kocsis A. – Kerekes I. – Kisgyörgy K. – Vollancs Sz. (2014): *Szóleső. Anyanyelvi munkáltató könyv az előkészítő osztály számára*. Kreatív Kiadó, Marosvásárhely

*****Molnár-Kovács E. – Ferencz E. (2013): *Medvecukor iskolás lesz*. Novum Impex, Felsőboldogfalva

Adamikné J. A. (2001): *A magyar olvasástanítás története*. Osiris Kiadó, Budapest

Adamikné J. A. (2006): *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó, Budapest

Cs. Czachesz E. (1998): *Olvasás és pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged

Goswami, U. (2003): Phonology, learning to read and dyslexia: A cross-linguistic analysis. In: Csépe V. (szerk.): *Dyslexia: Different Brain, Different Behaviour*. Kluwer Academic, NL, 1–40.

Lőrík J. (2006): A gyermeki fonológiai tudatosság megismeréséről. *Beszédgyógyítás*, 17/2, 32–60.

Csépe V. (2006): *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó, Budapest

Nagy J. (2006): Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. In Józsa K. (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest, 17–43.

Nagy J. (2015): *Új pedagógia kultúra. Továbbfejlesztett változat*. Szegedi Tudományegyetem. <http://www.staff.u-szeged.hu/~nagyjozs/> (2018. 10. 11.)

Fazekasné Fenyvesi M. (2000): A beszédhanghallás kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. 279–284.

Fazekasné Fenyvesi M. (2006): *A beszédhanghallás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged

Fazekasné Fenyvesi M. – Józsa K. (2015): Az elmélet és a gyakorlat szintézise a fejlesztő programokban: a beszédhanghallás készsége. *Neveléstudomány*, 2015/1. 64–75. <http://nevelstudomany.elte.hu/index.php/2015/04/az-elmélet-es-a-gyakorlat-szintezise-a-fejlesztoprogramokban-a-beszédhanghallás-készsége/> (2018.09.15.)

Gósy Mária (2009): *A beszédészlelés és a beszédmegértés fejlesztése (szóban és írásban)*. Iskolásoknak. Nikol Kiadó, Budapest

Jordanidisz Á. (2009): A fonológiai tudatosság fejlődése az olvasástanulás időszakában. *Anyanyelv-pedagógia* 2009/1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=222> (2018.09.15.)

Józsa K. – Steklács J. (2012): Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In Csépe V. – Csapó B. (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 137–189.

Kiss R. – Patai J. (2015): A korai olvasási képességek mérése 4–8 éves gyermekek körében. In Klippel R., Sulyok H. – Tóth E. (szerk.): *Nyelvek, kódok, hallgatók. Alkalmazott Nyelvészeti Tanulmányok 2*. Szegedi Egyetemi Kiadó– Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 40–44.

Tóth László (2002): *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Pedellus Kiadó, Debrecen

Szerző

Szántó Báborka, PhD, Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Székelyudvarhely (Románia). E-mail: biborkasalamon@yahoo.com