

# AZ ISKOLA-ELŐKÉSZÍTŐ OSZTÁLY SZEREPE AZ OLVASÁSI KÉPESSÉG ALAPOZÁSÁBAN

## THE ROLE OF SCHOOL-PREPARATORY CLASS IN THE DEVELOPMENT OF READING CAPACITY

Dr. Szántó Báborka <sup>1\*</sup>

<sup>1</sup> Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Románia

---

### **Kulcsszavak:**

előkészítő osztály  
anyanyelvi tanterv  
nyelvi tudatosság  
fonológiai tudatosság  
olvasásképesség

### **Keywords:**

school-preparatory class  
curriculum  
linguistic awareness  
phonemic awareness  
reading capacity

### **Cikktörténet:**

Beérkezett 2018. október 19.  
Átdolgozva 2019. január 18.  
Elfogadva 2019. március 6.

---

### **Összefoglalás**

*Az olvasás (és írás) alapozásában igen jelentős a nyelvi tudatosság, az analízis képesség, amelynek segítségével megfigyeljük és alkotóelemeire bontjuk beszédünket. A nyelvi tudatosságon belül a fonológiai tudatosságnak a fejlesztése nélkülözhetetlen az írás-olvasás elsajátításához. Ez a képesség teszi lehetővé, hogy a szavak belső szerkezetét felfedezzük, a szavakat alkotóelemeire (szótagokra, hangokra) bontsuk, és azokkal műveleteket végezzünk. Az alapos, elnyújtott előkészítés megelőz(het)i a későbbi olvasási nehézségeket. Ez történik a romániai oktatási rendszerben a 2013-tól bevezetett előkészítő osztályban. A tanulmány az olvasási képesség alapozásának módjait vizsgálja az előkészítő osztályos anyanyelvi tantervben, illetve munkáltató tankönyvekben.*

### **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.*

---

## 1. Bevezetés

Romániában 2012-ig hétéves korban kezdték a gyermekek az iskolát. A 2011-ben bevezetett új oktatási törvény előírásai nyomán a 2013–2014-es tanévtől bevezették az iskola-előkészítő osztályt, így azóta az elemi tagozat ötéves. Az intézkedés nagy vitát váltott ki, amelynek során

---

\* Kapcsolattartó szerző. Tel.: +40 740 980 114  
E-mail cím: biborkasalamon@yahoo.com

szülők, óvónők, tanítók, oktatási szakemberek és oktatáspolitikusok egyaránt megszólaltak. A szülők nagy része és az óvónők a játék fontosságára hivatkozva féltették a gyermeket a korai tanulástól, a szakemberek, oktatáspolitikusok és tanítók érveket sorakoztattak fel az előkészítő osztály bevezetésének előnyei mellett. Az előkészítő osztály mellett érvelők közül legtöbben a hátrányos helyzetűekre hivatkoztak, szerintük így őket is nagyobb eséllyel lehet felzárkóztatni, felkészíteni az első osztálybeli követelmények teljesítésére. Azt hangsúlyozták, hogy mindarra, amit az első osztály előkészítő szakaszában rövid idő alatt, gyorsított ütemben valósítottak meg, ezentúl sokkal több idő jut. Kiemelték, hogy az előkészítő osztály zökkenőmentessé teszi az első osztály megkezdését, érzelmileg is egyfajta ráhangolódást jelent az iskolára, de egy év alatt messzemenően megalapozódnak az első osztály megkezdéséhez szükséges képességek, továbbfejlődik a szocializáció az együttélés, együtt tevékenykedés szabályainak a gyakorlásával.\*

Az előkészítő osztály bevezetését követően minisztériumi rendelkezésre az osztályterem számára sajátos bútorzatot készítettek, és eljuttatták az ország összes iskolájába, a tanítók számára pedig minden tanév elején képzéseket szerveztek. Igyekeztek tudatosítani a pedagógusokban, hogy az előkészítő osztály elsőrendű feladata az óvoda és az iskola közötti átmenet biztosítása, a gyermek iskolai környezethez való alkalmazkodásának a segítése. A képzések felhívták a tanítók figyelmét, hogy továbbra is fontos a szabad játék, a mesehallgatás, hiszen ezeknek van a legfontosabb szerepük a hat-hét éves gyermek érzelmi intelligenciájának, szociális és nyelvi képességeinek a fejlesztésében.

A minisztérium minden tanévben nagyon részletes, minden apró részletre kiterjedő módszertant dolgoz ki, amely szabályozza a beiratkozást is az előkészítő osztályba. Így kívánják elkerülni, hogy a gyerekek közül valaki is hátrányos helyzetbe kerüljön, vagy úgy induljon az előkészítő osztályba, hogy az iskolai életre még nem alkalmas.

A tantervek megalkotásánál is arra figyeltek, hogy minél zökkenőmentesebb legyen az óvoda–iskola átmenet, de a túlterheltséget – különösen a nemzeti kisebbségekhez tartozó gyerekek esetében – nem sikerült elkerülni. Az órakeret-tervek az előkészítő osztály számára is – a romániai oktatási rendszerre jellemző módon – zárt paradigmájúak, központi szabályozásúak, és nagyon kevés teret biztosítanak a helyi tervezésnek. [2] Az alapozó szakaszban, így előkészítő osztályban is legfeljebb egy választott tantárgyat engedélyeznek, de ennek bevezetése sem kötelező. A magyar tagozaton a *Román nyelv és kommunikáció* tantárggyal együtt 22 a minimális és 23 a maximális óraszám, így már előkészítő osztályban a gyermekeknek a hét két napján öt órájuk van, még úgy is, ha opcionálist helyileg nem vezetnek be. Még akkor is jellemző a gyerekek a túlterheltsége, ha az előkészítő osztály számára a tantervek 45 perc helyett 30-35 percet írnak elő tanításra-tanulásra, a többi időt szabadon választott tevékenységekre, illetve játékokra fordíthatják a pedagógusok.†

A romániai oktatási reform során legelőször az alapozó szakasz – és ennek részeként az előkészítő osztály – számára készültek el a kompetenciaközpontú, egységes struktúrájú tantárgyi tantervek. Az ezekben megfogalmazott alap- és sajátos kompetenciák a fizikai, szociális és érzelmi, kognitív és kommunikációs, valamint a tanulási kompetenciák fejlesztését célozzák meg. Az előkészítő osztály tantárgyi tantervei három alappillérré épülnek: a játékosságra, a témacentrikusságra és a tantárgyak közötti kapcsolat megteremtésére (integrációra). Az új órakeret-terv szerint az egész alapozó szakasz (előkészítő–II. osztály) számára új, integrált

\* Az előkészítő osztály érintettekre gyakorolt hatásáról l.: Barabási Tünde (2014): *Az iskola-előkészítés újító folyamatai a román közoktatási rendszerben. A tantervi szintű esélyteremtés megítélése* c. tanulmányát. [1]

† A román megnevezés (plan-cadru) tükörfordításaként gyakran használják a kerettanterv megnevezést a romániai szakirodalomban is a nemrég megjelent tantervi műfajra. Pedig a kerettantervek a nemzeti alaptantervek alapján elkészített oktatási dokumentumok, amelyeket aztán helyi szempontokat figyelembe véve alkalmaznak az egyes oktatási intézmények. Bennük a tantárgyak rendszerét, az egyes tantárgyak időkeretét (óraszámát), a tantárgyakra és évfolyamokra lebontott fejlesztendő kompetenciákat, tartalmakat, továbbá az adott fejlesztési szakasz kimeneti követelményeit fogalmazzák meg. [3] A romániai órakeret-terv – a Magyarországon használt kerettantervtől eltérően – előiróbb jellegű, a műveltségi területeket és ezek időkeretét (minimális és maximális óraszámát), ezeken belül a kötelező tantárgyak rendszerét és óraszámát, valamint a választható tantárgyak számát és időkeretét tartalmazza. A tantárgyi tartalmakra, valamint a tananyaggal fejlesztendő általános és sajátos kompetenciákra azonban nem tér ki, ezek az órakeret-tervekhez igazított, részletesen kidolgozott tantárgyi tantervekben (programokban) jelennek meg.

tantárgyakat vezettek be, ezek a *Matematika és a környezet felfedezése*, a *Zene és mozgás*, valamint a *Vizuális művészetek és kézimunka*, illetve az előző tantervekhez képest két teljesen új fejlesztési területet – a *Személyes fejlődés* és a *Társadalmi nevelés* területét – határoztak meg. A tantárgyi tantervekben a módszertani ajánlások a tanítás gyakorlatában is az integráció szemléletének érvényesítését ajánlják, hangsúlyozva, hogy így sikeresebben valósulhat meg a tapasztalatokon alapuló tanulás, a gyermekek tevékenykedtetése, az önálló ismeretszerzés képességének az alapozása, az érdeklődés fenntartása, valamint a kritikai tudatosság, a kritikus szemlélet alakítása. A módszertani ajánlások az integráció jótékony hatásait részletezve kitérnek arra, hogy az integrált tantárgyi oktatás esetén a különböző kompetenciák köré szerveződnek a közvetítendő tartalmak, így a szaktudományi szempontok helyett a pedagógiai-pszichológiai és képességfejlesztési módozatokra tevődhet át a hangsúly. Azt is kiemelik, hogy a tantárgyi integráció révén az iskolai tudás elemeivé válhatnak olyan ismeretek, értelmezési keretek és összefüggések, amelyek a diszciplináris tantárgyak anyagába nem tudnának bekerülni, és sokkal inkább érvényesülhet a tevékenységközpontú oktatás, a változatos és eredményes tanulásszervezés, gazdagodhat a módszertani kultúra, új módszerek, ezek között a kooperatív tanulási technikák alkalmazásával.

## 2. Az olvasás alapozása az előkészítő osztályos tantervben

Az elemi tagozatos anyanyelvi tantervek meghatározzák az öt év alatt fejlesztendő alapkompenciákat (szóbeli közlés megértése, szóbeli kifejezőképesség, az írott szöveg megértése, írásbeli kifejezőképesség), majd ezeket sajátos kompetenciákra bontva fejlesztési kritériumokat (tulajdonképpen: képességkritériumokat) adnak meg, amelyekhez olyan tevékenységpéldákat rendelnek, amelyekkel fejleszthető az adott sajátos kompetencia vagy részképesség. A tanterv meghatároz ugyan konkrét tananyagtartalmakat, de a cselekvéses tapasztalatszerzést helyezi előtérbe a fogalomalkítás és az elméleti ismeretek tanítása 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 részkompenciákat.

Fóris-Ferenczi (2014) az új curriculumról szólva a tantervértelmezés fontosságára hívja fel a figyelmet. A jó olvasat kialakítására szerinte azért van szükség, hogy jól lássuk: egy alapkompencia, (ki)fejlesztése hosszú folyamat, nyitott és folyamatosan bővülő rendszerként működik, s kiteljesedéséhez időre, valamint sok-sok gyakorlásra van szükség. Az alapkompencia kifejlődésének nélkülözhetetlen feltétele a komponensek kialakítása, begyakorlása, „olajozott” működése, hogy ezekbe ágyazottan kiépülhessenek a rendszert bővítő komplexebb műveletek, ismeretek. Hangsúlyozza, hogy a tantárgyi programok – a maguk követelményrendszerével és sajátos tartalmaival – azt láttatják, hogy az alapkompenciák fejlesztésekor milyen képességrendszerek kialakulására kell odafigyelnünk. Tudatosítanunk kell, hogy a képességrendszerek maguk is összetett konstrukciók: rutin-, készség- és ismeretrendszerek folyamatos bővülésével gazdagodnak és fejlődnek. Az oktatás úgy teremt lehetőséget a kibontakoztatásukhoz, hogy az előzetes tudásba ágyazottan folyamatosan segíti a megnevezett komponensek kiművelését (begyakorlását, beépülését, működőképességét). Fóris-Ferenczi arra is figyelmeztet, hogy valamely képesség elemeként egyetlen rutin vagy készségelem „megtanulása” is milyen sok időbe és munkába kerül. Egyetlen betű leírásához például az ujjaknak meg kell barátkozniuk a ceruza megfelelő fogásával, a gyereknek fel kell ismernie és ki kell emelnie a szóból a hangot, ki kell alakítania az adott fonéma auditív referenciaképét, ehhez kapcsolódva rögzítenie a betű vizuális képét, mígnem a vonalformák hosszas gyakorlásával leírja a sorközbe illesztett betűt is. És itt a később már automatizálódó íráskészségnek csak egyik eleméről van szó, s milyen távol van még innen nézve a kompetencia. Az anyanyelvi tanterv alapkompenciáival (beszédészlelés, beszédprodukció, szövegértés és szövegalkotás) kapcsolatban felhívja a figyelmet arra, hogy azok mennyire összetettek, tulajdonképpen a kommunikációs és kognitív kompetenciának a készség- és képességrendszerei, a sajátos kompetenciák (pl. forma felismerés, formaegyeztetés) pedig valamely készségrendszer rutinjai, készségelemei, illetve ismeretelemei (pl. példánkban a vonalforma, a betű az íráskészségéi). [4]

A következőkben az előkészítő osztályos tantervet vizsgálom meg az olvasási képesség alapozásának a szempontjából. Előkészítő osztályban a szóbeliségre tevődik a hangsúly, az írott szöveg megértésének (olvasástanulásnak) és az írásbeliségnek (írásstanulásnak) csak az alapozása történik. Ebben az osztályban fontos szerepe van a fonéमतudatosság alakításának, valamint a szóbeli szöveg alapvető elemei (mondat, szó, szótag, hang) intuitív felismerésének. Az iskola-előkészítő osztály bevezetésének egyik előnye, hogy egy teljes tanév alatt megvalósulhat az olvasási képesség alapos, elnyújtott előkészítése, így megelőzhetőek a későbbi olvasási nehézségek, illetve könnyebbé válik az olvasás-írás jelrendszerének az elsajátítása majd I. osztályban. Az olvasás és írás előkészítésének, alapozásának folyamatában a szakirodalom általános (pl. logika, figyelem, emlékezet stb.) és speciális rész-készségek (a kommunikációs magatartás alakítása, a jelfunkció tudatosítása, a relációs szókinccs fejlesztése, a nyelvi tudatosság fejlesztése) fejlesztésének szükségességét jelöli meg mint az írás-olvasás elsajátításához nélkülözhetetlen területeket. [5] Ezek közül a jelen tanulmány a nyelvi tudatosságra tér ki, amelyen belül a fonológiai tudatosság alakításának követelményeit vizsgálja az előkészítő osztályos tantervben, illetve a tantervek alapján írt munkafüzetekben.

### 2.1. A fonológiai tudatosság alakításának követelménye az előkészítő osztályos tantervben

Régóta megfigyelték, hogy az emberekben van egy ösztönös képesség, melynek segítségével megfigyelik és elemzik (analizálják) a nyelvet, nem szükséges ehhez a grammatikai szakkifejezéseket ismerni, nem szükséges nyelvésznek lenni. Ennek a képességnek a segítségével *fedez fel* a kisgyerek – minden kisgyerek, nemcsak a leendő nyelvész – a szótagokat, hangokat, sőt a rímeket is. A képesség lényege a *hangzó* forma észrevétele, a tartalom és forma szétválasztása, ugyanakkor együtt tartása, egységben látása. [5] Kisgyermekkorban nem a metanyelvet (a nyelvről való beszédet) tanítjuk, de a nyelvi érzékenység fejlesztése során a metanyelvi tudatosság is folyamatosan fejlődik már óvodáskortól kezdődően. Lőrík (2006) a (meta)nyelvi tudatosságot a gyermek és felnőtt azon képességeként határozza meg, „amely lehetővé teszi, hogy a nyelvi tényeket önmagukban véve, tárgyként vizsgálják, és rajtuk különböző műveleteket végezzenek.[6] A nyelvi tudatosság olyan analizáló képesség, melynek segítségével megfigyeljük beszédünket, és alkotórészeire bontjuk azt: elkülönítjük a mondatokat, a mondatokon belüli nagyobb egységeket (pl. az alanyi és az állítmányi részt, anélkül hogy ezt így megneveznénk), elkülönítjük továbbá a szavakat, a szóelemeket, a szótagokat és a hangokat. Következésképpen megkülönböztetünk mondat-, szerkezet-, szó-, szótag- és fonéमतudatot.

A nyelvi tudatosság megléte nem szükséges a nyelv természetes, ösztönös elsajátításához – sem a beszédpercepcióhoz, sem a beszédprodukciónak –, a tudatosság a megismerő tevékenység és a nyelv párhuzamos fejlődésével alakul ki a gyermekben. A nyelvi tudatosságra, a nyelvre irányuló analizáló képességre azonban szükség van az olvasás és írás elsajátításához, éppen ezért fejlesztésével foglalkozni kell. A nyelvi tudatosság a gyermekben lépésről lépésre alakul ki, és fokozatai vannak. A kisgyerek először a szótagokat veszi észre, ezt követően a mondatokat, majd a mondat nagyobb egységeit, ezután a szavakat, legvégül pedig azt, hogy a szavak hangokból állnak. Legkésőbb tehát a hangok sorrendjének a felfedezése alakul ki. [7] Ezekkel a folyamatokkal párhuzamosan a nyelvhasználati szabályokat is elsajátítják a gyermekek.

Az olvasás- és írástanítás alapozó szakaszában tehát – amint az előbbiekben láttuk – nagyon fontos a fonológiai tudatosság (fonéमतudat, beszédhanghallás) alakítása. Csépe (2006) kiemeli, hogy a fonológiai tudatosság a szavak belső szerkezetéhez való hozzáférés, a szavak eltérő méretű egységeire történő bontás képessége. [8] Lőrík (2006) szerint a fonológiai tudatosság a szótagokkal, beszédhangokkal kapcsolatos szándékos tevékenységben nyilvánul meg. A fonológiai tudatosság által képesek vagyunk a szótagokat, hangokat kiemelni, elkülöníteni a hangsorból, más szótagokkal, hangokkal helyettesíteni, a szótagok, hangok sorrendjét megváltoztatni, egymásutánját újrendezni, különálló hangokból szavakat létrehozni. [9] Adamikné Jászó (2006) az amerikai olvasási szótár – *The Literacy Dictionary* – alapján a következőképpen írja le a terminust: „A fonéमतudat a szavakat alkotó hangok (fonémák) tudatát jelenti.” [10] Mindegyik leírás hangsúlyozza, hogy a fonológiai tudatosság nem jelenik meg akkor, amikor a kisgyerek beszélni tanul, nagyon fontossá az olvasás- és írástanulás-kor válik. A betűíró nyelvekben a betűk – illetve betűkapcsolatok – a fonémákat jelölik, ezért a hang-betű megfelelések

megtanulásához a gyermeknek valamiféle fogalmának kell lennie arról, hogy a szavak hangokból állnak. Ezt a képességet nem könnyű megszerezni. A fonémák absztrakt egységek, a szavak kiejtésekor nem elkülönült fonémák sorozatát hozzuk létre, mert a hangok egymásba olvadnak, és egybevegyülve ejtjük ki őket. A legtöbb gyerek könnyedén felbontja a szavakat szótagokra, a hangokra bontás azonban sokuknak nehezebben megy. Ugyanígy nehezen bontják a szavakat hangokra az analfabéta felnőttek, és azok is, akik olyan nyelvet ismernek, amelynek az írása nem a hang-betű kapcsolatokra épül (pl. a kínai). [11] A magyar nyelv fonetikus írást használ, ezért az olvasás és írás eredményes elsajátításához nélkülözhetetlen a hangzódifferenciálás és a beszédhangoknak megfelelő betűk (betűkombinációk) kifogástalan elsajátítása. A romániai olvasás- és írástanítás szimultán, egyetlen módszerrel történik: az analitikus-szintetikus modellel, amelynek során hanganalízis, hang és betű megfeleltetés történik, majd ezt követi a hangok és betűk szintézise, azaz szavak formálása hangokból, illetve szavak olvasása.

A beszédhanghallás két szinten működhet: implicit (spontán, nem tudatos) és explicit (szándékos, tudatos szinten). A beszédhanghallásnak ennek megfelelően két összetevője van: a beszédhang-felismerés (fonológiai észlelés), illetve a beszédhang-kiemelés (fonológiai tudatosság). Beszédhang-felismerés nélkül nem létezhet beszédhang-tudatosság, és megfordítva: ha kialakult a beszédhang-tudatosság, akkor a beszédhang-felismerés is működik. [12] A beszédhang-tudatosság később alakul ki, mint a beszédhang-felismerés (fonológiai észlelés).

A beszédhang-kiemelés (az explicit beszédhang-felismerés, -kiemelés) 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 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 a megnevezésével, a kimondott szó beszédhangjainak felsorolásával stb. [13] Hangsúlyoznunk kell: ez azért nehéz, mert a szóban a fonémák egymásba épülve, összemósódva léteznek, hangzanak, továbbá azért, mert a hangszó-felismerés érdekében nem kell minden fonémát külön-külön észlelni, felismerni. És főleg: nem kell kiemelni. A beszélt nyelv működéséhez nincsen szükség beszédhang-kiemelő rutinokra, készségekre, ebből következően ezek spontán tanulással nem jönnek létre, elsajátításuk direkt tanulást-tanítást igényel, ezért célzottan kell fejlesztenünk mind az óvodában, mind az előkészítő osztályban. Mert a gyermekek csak akkor tanulnak meg helyesen olvasni és írni, ha nemcsak globálisan észlelik a szót, hanem hallási figyelmüket annak elemeire, a beszédhangokra is összpontosítani tudják.

A beszédhangészlelés (fonémapercepció) során a beszédhangok megkülönböztetésében négy fontos jegy (komponens) segít. Egyik jegy a képzés helye, amely a beszédszervek találkozásának helyét jelenti a szájterén kívül és belül. Egy másik komponens a hangok képzési módja, amelyet a közreműködő beszédszervek (artikulációs szervek) működése határoz meg. Karakterisztikus jegy lehet a zöngés-zöngétlen ejtés különbsége: a hangszalagok a zöngés hangok képzésekor rezegnek, a zöngétlenek kiejtésekor nem. A beszédhangok időtartama is olyan komponens, amely szerepet játszik a beszédhangok megkülönböztetésében. A hangok időtartama századmásodpercekben kifejezhető idő, a hangképzés első pillanatától a befejezéséig tart. A hangok időtartama nem állandó jellegű, a hangkörnyezettől (milyen hangok szomszédságában képezzük), a szótagban levő hangok ejtésének normáitól és a hangkapcsolattól függően változó. Az időtartamok közötti különbséget egyéni (beszédszervi sajátosságok, vérmérséklet, idegrendszeri sajátosságok) és általános (a hangképzésből eredő) tényezők határozzák meg. A hangkörnyezettől függően sem a magánhangzók, sem a mássalhangzók ejtése nem egyértelműen hosszú vagy rövid, ezért az időtartam jelölése a helyesírás egyik tipikus hibája. [14]

A fonológiai tudatosság elméleti megközelítése után vizsgáljuk meg, hogyan jelenik meg e rész-képesség fejlesztési követelménye a romániai 2008-as, régi tantervben, és miként az új, 2013-tól érvényes anyanyelvi tantervben (1. táblázat). A 2008-as tantervből az I. osztályost, a 2013-asból az előkészítő osztályost elemezzük:

1. táblázat. A fonológiai tudatosság alakításának követelménye a régi (2008-as) és az új (2013-as) tantervben

<b>I. osztály (2008-as tanterv)[15]</b>	
<i>Fejlesztési követelmény</i>	<b>1. A szóbeli közlés megértése</b>
<i>Részletes követelmény</i>	A gyermek legyen képes: <b>1.4. a szavakat szótagokra és a szótagokat hangokra bontani</b>
<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
<b>Előkészítő osztály (2013-as tanterv) [16]</b>	
<i>Alapkompetencia</i>	<b>1. A szóbeli közlés megértése (beszédészlelés)</b>
<i>Sajátos kompetencia</i>	<b>1.1. Fonológiai jelenségek felismerése</b>
<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>	<b>1.2. Szintaktikai és szemantikai jelenségek felismerése rövid szóbeli szövegekben</b>
<i>Tanulási tevékenységek</i>	- az egymásutániség, a sorrendiség érzékelését célzó feladatok
<i>Alapkompetencia</i>	<b>2. A szóbeli kifejezőképesség (beszédprodukción)</b>
<i>Sajátos kompetencia</i>	<b>2.1. Fonológiai jelenségek alkalmazása</b>
<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>	<b>3. Az írott szöveg megértése (az olvasás tanulása)</b>
<i>Sajátos kompetencia</i>	<b>3.1. Az írott szöveg alapvető elemeinek intuitív felismerése</b>
<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 szóképek-analízis gyakoroltatása
<i>Sajátos kompetencia</i>	<b>3.2. Fonématudatosság: szimbólumokkal jelölt fonémák felismerése</b>
<i>Tanulási tevékenységek</i>	- a fonémajelölés gyakorlása szimbólumokkal: - fonémaszegmentáció (szavak hangokra bontása) gyakorlása - fonémaszámlálás (hangszámlálás) - adott hang szóhoz rendelésének gyakorlása - hangkülönítési 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, szótagelkülönítés,

	szótaghelyettesítés, szótagok összeillesztése - játékos rímfelismerési gyakorlatok - hangösszevonási gyakorlatok (hívóképek segítségével)
--	---

Amint látjuk, 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 területeit, szintjeit határozták meg.

A 2013-as új tantervet a kompetenciaalapú oktatásnak megfelelően dolgozták ki. A kompetenciaközpontúság szemléletesen is megjelenik a tanterv szerkezetében. Először a fejlesztendő alapkompenciákat határozza meg (1. *A szóbeli közlése megértése*, 2. *A szóbeli kifejezőképesség*, 3. *Az írott szöveg megértése* és 4. *Az írásbeli kifejezőképesség*), majd a sajátos kompetenciákat táblázatba foglalja, és ezekhez tanulási tevékenységeket társít. A tanulási tartalmakat a táblázatot követően fogalmazza meg a tanterv *Szóbeli kommunikáció, Olvasási készség fejlesztése és Íráskészség fejlesztése* címek alatt. Ezt követően témaköröket ajánl a magyar és egyetemes gyermekirodalomból. Az új tanterv *Módszertani útmutatót* is tartalmaz, amelyben az előzőekhez képest még több tanulási tevékenységet ajánl az egyes sajátos kompetenciákhoz társítva (A *Módszertani útmutató* fonológiai tudatosságot fejlesztő tanulási tevékenységeinek válogatását l. az 1. sz. mellékletben)

Az 1. táblázatban nem szerepel az írásbeli kifejezőképesség alapkompencia, de ezen belül is találunk olyan sajátos kompetenciákat és tanulási tevékenységeket (pl. 4.1. *Az írás jelrendszerének felismerése*: – a térbeli helyzet érzékelését fejlesztő játékok, – a térbeli viszonyok érzékelését fejlesztő játékos gyakorlatok; 4.3. *A grafomotoros tevékenységek kivitelezése*: – a testséma fejlesztését szolgáló játékos gyakorlatok, – a térbeli orientáció fejlesztését segítő játékok), amelyek áttételesen a fonológiai 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. Mindháromra 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 szeriális – mozgássorozatokat és azok elemeinek sorrendben való felismerése, feldolgozása, többszöri ritmikus megismétlése – is támogatja az auditív és vizuális szeriális 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 tudatosságot.

Ha megfigyeljük a 2008-as tantervben megjelenő részletes követelményeket, megállapíthatjuk, hogy nemcsak kevesebb időt ír elő az olvasás- és írástanulás előkészítésére, hanem a fonológiai tudatosság részkészségeinek a tudatosításában és fejlesztésében nem támogatja a pedagógusokat. Nem hasznosítja azt, amit a kutatások a fonológiai tudatosságról megállapítanak. A kutatók a szavakon belüli fonológiai egységek hozzáférésének, azonosításának képességét és az ezekkel történő műveletek végzését gyűjtőfogalomnak tekintik. Goswami (2003) szerint legalább háromféle módja van annak, hogy egy szót hangokra bontsunk, s ennek megfelelően a fonológiai tudatosság három lehetséges formáját különbözteti meg: (1.) a szótagszintű, (2.) a fonémaszintű, valamint (3.) egy úgynevezett közbülső, szótagon belüli fonológiai tudatosságot, azaz a szótag „onsetime” (szótagkezdet, szótagkezdő beszédhang első képzési mozzanata) szerkezetére vonatkozó tudatosságot. Goswami (2003) továbbá a fonématudatosság részeként, kezdetleges fonológiai feldolgozási készségként tartja számon a rímek felismerését is. [17] A kutatási eredmények szerint a fonológiai 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). [18] A magyarországi fonológiai tudatosságot mérő teszt

is négy részesztből épül fel: 1. szótagszegmentálás, 2. rímfelismerés, 3. beszédhang-szegmentálás, 4. fonémaazonosítás. [19] Mindezeket számbavéve megállapíthatjuk, hogy a 2013-as romániai kompetenciaalapú tanterv a kutatások eredményeit felhasználva készült, ugyanis a tanulási tevékenységek között majdnem mindegyik részképesség fejlesztésére találunk példát. Csak a rímfelismerési gyakorlatokra nem találunk példát sem a sajátos kompetenciákhoz társított tevékenységek között, sem a *Módszertani útmutatóban*.

Összegzőképpen kijelenthető, hogy a fonológiai tudatosság nem csak a beszéd dekódolásban, hanem az értő olvasásban is szerepet játszik, így e részképesség tantervet követő, rendszeres, hatékony és korai fejlesztése hozzájárulhat a tanulók szövegértési teljesítményének javulásához.

### 3. Az olvasási képesség alapozása az iskola-előkészítő osztályos munkáltató könyvekben

Az iskola-előkészítő osztály számára hivatalosan nem terveztek tankönyvet, ezért nem hirdettek meg tankönyvpályázatot sem. Ennek ellenére gyakorló pedagógusok munkáltató tankönyvek írására vállalkoztak, amelyeket az oktatási minisztérium jóváhagyott. A továbbiakban a Kreatív Kiadó által kiadott anyanyelvi munkáltató tankönyv\* feladatait vizsgálom meg a fonológiai tudatosság alakítása szempontjából. A könyv az *Ajánlás* szerint „könnyed, játékos formában fejleszt olyan részképességeket, -készségeket, amelyek segítenek felkészülni az írás, olvasás tanulására.” [20] A könyv leckékre van tagolva, és 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./l. rész), valamint a térirányok gyakorlását (*Sün Balázs jobbra néz. Keresd meg őt, és színezd ki!*, 8. o./l. rész, *Nevezd meg a képeket balról jobbra haladva! Mondd el, mi van a ház alatt, fölött, jobb oldalán, bal oldalán!*, 16 o./l. rész) segítik. A megfigyelő és összehasonlítási képesség fejlesztését szolgálják az azonosságok és különbségek megtalálására felszólító gyakorlatok (*Találd meg a különbséget a két kép között!*, 5. o./l. rész, *Sün Balázs háza más, mint a többi. Keresd meg és színezd ki!*, 9. o./l. rész, *Keretezd be a kakukktójást!*, 61. o./l. rész). Kiemelendők a könyvben a hallási és látási szerialitást fejlesztő feladatok is (*Mi történt előtte, és mi történik utána a vers alapján? Rajzold le!*, 9.o.). A feladatok legtöbb esetben a leckét indító szépirodalmi szöveghez kapcsolódnak (a fent kiemelt példák Mándy Stefánia *Mindenki lőt, mindenki fut*, Csukás István *Sün Balázs* című művéhez, illetve, *A kis gömböc* c. népmeséhez).

Az elemzett munkáltató tankönyv a fonológiai 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./l. rész), ugyanakkor a szótagtudat fejlesztését szolgáló rímfelismerési gyakorlatokat is tartalmaz (pl. *Kösd össze azokat a képeket, amelyek neve hasonlóan hangzik! kecske-fecske, foka-róka, olló-holló, domb-lomb, táska-sáska*, 57. o./l. 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 a tankönyvből (hang szimbólumképpel történő azonosítása, hívóképre hangoztatás). De 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./l. rész. Itt a képsorok olyan tárgyakat ábrázolnak, amelyek nevében a sz hang szó eleji (*szarvas, szék, szem, száj* stb.), szó belseji

\* Kocsis Annamária – Kerekes Izabella – Kisgyörgy Katalin – Vollancs Szidónia (2014): *Szóleső. Anyanyelvi munkáltató könyv az előkészítő osztály számára*. Kreatív Kiadó, Marosvásárhely



(*kesztyű, maszk, gesztenye*) és szóvégi (*halász, kolbász, kalász, fűrész*) pozícióban fordul elő. A következő fokozat fejlődéséhez járulnak hozzá azok a gyakorlatok, amikor a gyerek egy adott hang azonosítására már hangkörnyezetben is képes: először a szó eleji, majd a szóvégi, végezetül a hangsor belsejében lévő 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 könyv szerzői figyeltek arra is, hogy olyan hangfelismerő feladatokat is alkossanak, amelyek két, ejtésben egymástól csak egy jellemzőben különböző hang felismerését, kérik. Ezek a beszédhang-kiemelési készség legmagasabb szintjét, a 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 zöngesség tekintetében különböznek egymástól). A s-sz-z hangok megkülönböztetésének gyakorlásán következősen 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, sün, sál, kesztyű, ostor stb.], 24. o./I. rész), majd a s-z hangok megkülönböztetésére is találunk 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). (Ilyen típusú feladatra I. példát a 2.1. sz. mellékletben.) 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. Minden nehezen megkülönböztethető hangpárt azonban nem gyakoroltatnak a feladatok (pl. a *r-j, a cs-c, t-ty, m-n\** stb.), de nagyon sokat igen. A fokozatosság betartását igazolja az is, hogy először a hosszan ejthető, magas frekvenciájú felhangokkal rendelkező (s, cs, zs, sz, c, z) hangokkal kezdődnek a felismerési gyakorlatok. A beszédhang-differenciálás bonyolultabb feladata, amikor a gyerekeknek azt kell eldöntenie, hogy két elhangzó szó közül melyiket hallotta, pl. *A szópárok közül csak azt színezd ki, amelyiknek hallod a nevét!* (*ősz-öz; zár-szár; seb-zseb; hús-húsz; szál-sál; esik-eszik*, 61. o./I. rész).

A könyv második részében hangsúlyosak az időtartam-gyakorlatok, amikor a hosszú-rövid magánhangzók felismerése 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 ő/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) (I. 2.2. sz. mellékletet). Képességfejlesztők azok a gyakorlatok, amelyek a hosszú hangok időtartamát 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 jelentésmegkülönböztető szerepét 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 beszédhang-felismerés legnehezebb fokozata a hangsor valamennyi hangjának sorozatban történő felismerése, mert ez a beszédhanghallás készsége mellett a szerialitás készségét 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; *Szótagolj, 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 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 hívóképek kezdőhangjai összevonásának a gyakorlatai az olvasástanítás egyik legnehezebb lépésére, az összeolvasásra (hang- és betűszintézisre) készíti elő a gyerekeket. A

\* A m-n hangpár megkülönböztetésére csak az *Összefoglaló fejezetben* van feladat (76. o./II rész).

kezdőhangok összeolvasásának gyakorlatai betartják a módszertan kérte lépéseket: először magánhangzó–mássalhangzó sorrendben kéri az összevonást, és csak azután következik a mássalhangzó–magánhangzó sorrend (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) (Ilyen típusú feladatra I. példát a 2.3. számú mellékletben.)

#### 4. Összefoglalás

A tanulmány célja egyrészt annak vizsgálata volt, hogy a romániai előkészítő osztályos tantervben az olvasási képesség alapozásában kulcsfontosságú szerepet játszó fonológiai észlelés és tudatosság részkészségeinek fejlesztése miként jelenik meg követelményként, valamint a tanulási tevékenységekben. A tanterv vonatkozó részleteinek vizsgálatából kiderült, hogy a dokumentum a fonológiai észlelés és tudatosság részkészségeinek mind a tudatosításában, mind pedig a fejlesztés módozataiban támogatja a pedagógusokat, illetve hasznosítja azt, amit a kutatások a fonológiai észlelésről és tudatosságról megállapítanak. A tanulmány ugyanakkor azt is vizsgálta, hogy az elemzésre kiválasztott munkáltató tankönyv feladatai milyen módon alakítják fonológiai észlelés és tudatosság speciális részkészségét. A munkafüzet feladatainak arról tanúskodnak, hogy a kiadvány szerzői figyeltek e speciális részkészségnek a fejlesztésére, és a fonológiai észlelés és tudatosság biztos kialakulásának a kutatások által meghatározott sorrend- és fokozatbeli lépéseit tudták érvényesíteni. Így feltételezhetjük, hogy a szakszerűen összeállított munkáltató tankönyv nagy mértékben segíti az előkészítő osztályban dolgozó pedagógusok munkáját.

#### Irodalomjegyzék

- [1] Barabási T. (2014): Az iskola-előkészítés újító folyamatai a román közoktatási rendszerben. A tantervi szintű esélyteremtés megítélése. In Juhász E. és Kozma T. (szerk.): *Oktatáskutatás határon innen és túl*. Belvedere Meridionale, Szeged, 14–39. <http://hera.org.hu/wp-content/uploads/2015/05/HuCER-2013-kotet.pdf> [Megtekintés: 2018. október 13.]
- [2] Ordinul nr. 3654 din 29 martie 2012 privind aprobarea planurilor-cadru de învățământ pentru învățământul primar, ciclul achizițiilor fundamentale – clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a și a Metodologiei privind aplicarea planurilor-cadru (3654/ 2012. 03. 29. Minisztériumi Rendelet Az előkészítő, I. és II. osztály tantervének alkalmazási metodológiája). [http://www.lege-online.ro/ro/ORDIN-3654-2012-\(137958\).html](http://www.lege-online.ro/ro/ORDIN-3654-2012-(137958).html) [Megtekintés: 2018. október 14.]
- [3] Perjés István–Vass Vilmos: A curriculumelmélet műfaji fejlődése. <http://ofi.hu/tudastar/perjes-istvan-vass> [Megtekintés: 2018. október 14.]
- [4] Fóris Ferenczi R. (2016): Alapkompetenciák és sajátos kompetenciák a tantervekben. *Tanítók Lapja* II/3
- [5] Adamikné J. A. (2006): *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó, Budapest, 146
- [6] Lórik J. (2006): A gyermeki fonológiai tudatosság megismeréséről. *Beszédgyógyítás* 17/2. 32–60.
- [7] Adamikné J. A. (2006): *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó, Budapest, 146.
- [8] Csépe V. (2006). *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- [9] Lórik J. (2006): A gyermeki fonológiai tudatosság megismeréséről. *Beszédgyógyítás* 17/2. 32–60.
- [10] Adamikné J. A. (2006): *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó, Budapest, 147.
- [11] Adamikné J. A. (2006): *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó, Budapest, 151.
- [12] Nagy J. (2015): *Új pedagógia kultúra. Továbbfejlesztett változat*. Szegedi Tudományegyetem . <http://www.staff.u-szeged.hu/~nagyjozs/> [Megtekintés: 2018. szeptember 11.]
- [13] Nagy J. (2015): *Új pedagógia kultúra. Továbbfejlesztett változat*. Szegedi Tudományegyetem . <http://www.staff.u-szeged.hu/~nagyjozs/> [Megtekintés: 2018. szeptember 11.]
- [14] Fazakasné Fenyvesi M. (2006): *A beszédhanghallás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged , 16–17.
- [15] *Programa școlară revizuită Limba și literatura maghiară clasele I și a II-a* [http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/Progr\\_Pri/LC/Limba%20si%20literatura%20maghiara%20materna\\_clasele%20I%20si%20a%20II-a.pdf](http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/Progr_Pri/LC/Limba%20si%20literatura%20maghiara%20materna_clasele%20I%20si%20a%20II-a.pdf) [Megtekintés: 2018. október 19.]
- [16] Tanterv az anyanyelv kompetencialapú oktatáshoz. Magyar anyanyelvi kommunikáció az előkészítő osztálytól a II. osztályig. A 3418/2013.03.19. sz. miniszteri rendelettel jóváhagyva [Megtekintés: 2018. október 25.]
- [17] 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.
- [18] Anthony, J. L. és Francis D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14/5, 255–259.
- [19] Kiss R. és Patai J. (2015). A korai olvasási képességek mérése 4–8 éves gyermekek körében. In Klippel R., Sulyok H. és Tóth E. (szerk.): *Nyelvek, kódok, hallgatók. Alkalmazott Nyelvészeti Tanulmányok 2*. Szegedi Egyetemi Kiadó– Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 40–44.

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

## Mellékletek

1. számú melléklet. A *Módszertani útmutatóban* szereplő fonológiai tudatosságot alakító tanulási tevékenységek (Tanterv az anyanyelv kompetencialapú oktatáshoz. Magyar anyanyelvi kommunikáció az előkészítő osztálytól a II. osztályig, 2013)

### 1. 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.

### 2. 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 különbözőségek megfigyeltetése)

→ 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!”), kopogtatós játék (Például: „Ha hosszan hallod a ... hangot, koppants!”), jelentésmegkülönböztető játékok: hosszú-rövid magánhangzók cseréje (például: „öt-öt, 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, szóritmus, szóhangsúly érzékelését fejlesztő játékos gyakorlatok – az artikuláló szervek gyors mozgását fejlesztjük a mondókák, erős ritmusú gyermekversek mondogatása által, de értelmetlen szótagsorokon is gyakoroltathatunk (Például: „ga-gá-ge-gégu-gi-gő”, a gyakorlatot változó hangerővel, fokozatosan gyorsítva végeztetjük),

2. számú melléklet. Példafeladatok az elemzett munkáltató tankönyvből

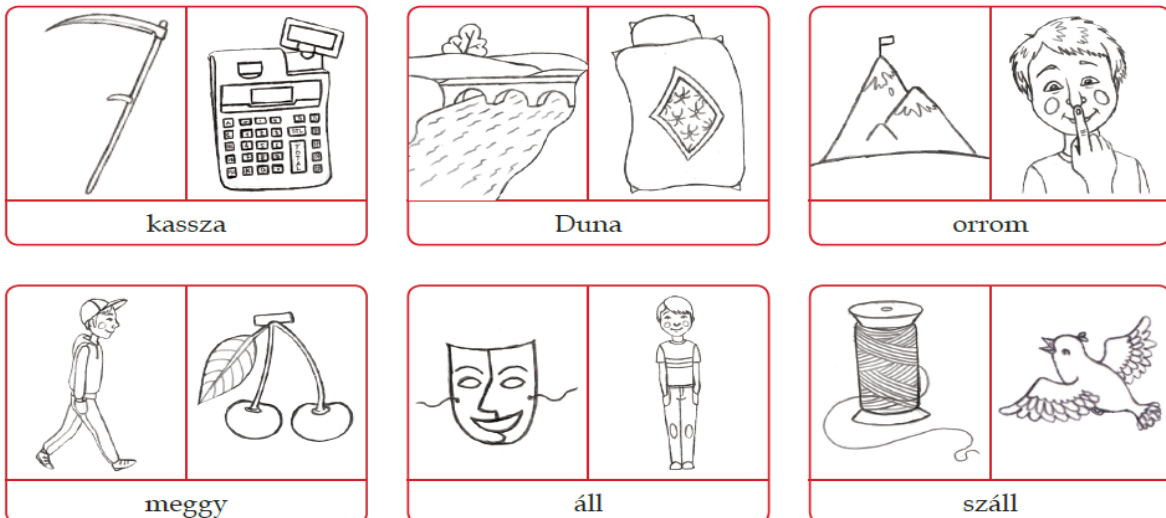
2.1. Példa a zöngés-zöngétlen beszédhangok differenciálását gyakoroltató feladatra

6 Sorold fel a képek nevét! Jelöld piros ponttal, ha a szél **S** hangját hallod, és kék ponttal, ha a kigyó **SZ** hangját hallod!



2.2. Példa a hosszú-rövid mássalhangzók differenciálását gyakoroltató, illetve jelentés-megkülönböztető szerepüket felfedeztető feladatra

1 Csak azt színezd, amelyiknek hallod a nevét!



## 2.3. Példa a hangösszevonást gyakoroltató feladatra

**Olvasgató****1** Hangösszevonási gyakorlat. Olvasd össze a hívőképek kezdőhangjait!