

## A NYELVI ÉS A PRAGMATIKAI TUDATOSSÁG VIZSGÁLATA ALSÓ TAGOZATOS TANULÁSBAN AKADÁLYOZOTT TANULÓK KÖRÉBEN

### Szerzők:

Nemes Magdolna (Ph.D.)  
Debreceni Egyetem

Tahirák Erzsébet  
Nyírbátori Éltés Mátyás Óvoda,  
Általános Iskola, Szakiskola,  
Készségfejlesztő Iskola, Kollégium és  
EGYMI

Első szerző e-mail címe:  
nemes.magdolna@ped.unideb.hu

### Lektorok:

Mező Katalin (Ph.D.)  
Debreceni Egyetem

Mező Ferenc (Ph.D.)  
Esztárházi Károly Katolikus Egyetem

...és további két anonim lektor

### Absztrakt

A pragmatikai szempontok figyelembevételével a nyelvelsajátítás kutatásában viszonylag új fejlemény, pedig a nyelvi tudatosság kialakulása már egészen kis korban elkezdődik, az anyanyelv elsajátításával párhuzamosan. Jelen dolgozat célja a pragmatikai és nyelvi tudatosság vizsgálata tanulásban akadályozott gyermekek körében. A vizsgálat során kvalitatív kutatási módszert, a képességmérés módszerét alkalmaztuk. 2023 tavaszán a vizsgálatot két szegregált nevelést folytató intézményben, 25 alsó tagozatos tanulásban akadályozott tanulóval végeztük. A tesztben hétköznapi szavak, mondatok is iskolai szituációs helyzeteket felidézve figyeltük a gyermekek kommunikációban működő stratégiáit, valamint a gyermekek kognitív és nyelvi érését. Az eredmények azt mutatják, hogy a beszédaktusok értelmezése tanulásban akadályozott tanulók számára nehezebb, valamint a magasabb osztályfokon tanulók nyelvi tudatossága is elmarad többségi társaikétól. A vizsgálatba vont diákok számára a legnagyobb nehézséget a nem szó szerinti jelentés, az ironia értelmezése jelentette. A dolgozat segítséget nyújthat a tanítóknak és a gyógypedagógusoknak abban, hogy olyan kommunikációs feladatokat ajánljanak diákjaiknak, melyekkel a pragmatikai nyelvi szint működését fejleszthetik.

**Kulcsszavak:** társalgási szabályok, implicit jelentéstartalom, definíció, szótudat, memória

**Diszciplína:** neveléstudomány

**Abstract***LINGUISTIC AND PRAGMATIC AWARENESS OF PUPILS IN LOWER PRIMARY SCHOOLS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES*

Taking pragmatic aspects into account is a relatively new area in the research of language acquisition, even though forming linguistic awareness starts at an early age and in parallel with L1 acquisition. The goal of the present paper is to carry out research in the fields of pragmatic and language awareness among children with mild intellectual disabilities. We used a qualitative research method, conducting the skills assessment in the spring of 2023. 25 children were involved in the project from two special primary schools to get the most reliable data. We conducted the research using everyday words and sentences as well as situations from school life to investigate the children's communicative strategies, cognitive and linguistic maturity. The results show that understanding speech acts is more difficult for learners with mild intellectual disabilities. In addition, their language awareness is different from the level of children of the same age in mainstream schools. The most difficult task for the children involved in our research was to understand irony and the non-literal meanings of words. Our research can help primary school teachers and Special Educators to offer tasks and exercises for their students which may enhance their communicative and pragmatic competencies.

**Keywords:** rules of conversation, implicit meaning, definition, long term memory

**Discipline:** pedagogy

Nemes Magdolna és Tahirák Erzsébet (2023): A nyelvi és a pragmatikai tudatosság vizsgálata alsó tagozatos tanulásban akadályozott tanulók körében. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2023/4. 49-68. DOI 10.35405/OXIPO.2023.4.49

A mindennapi élet kulcseleme a kommunikáció, melyhez elengedhetetlen a különböző jelek, jelrendszerek megfelelő használata. A párbeszéd szereplői egy adott társadalmi csoport tagjaként sajátították el a saját csoportjukra jellemző nyelvváltozatot és a közösséghez tartozó sajátos kommunikációs jegyeket. A pragmatika a nyelv szociális-információs as-

pektusa, amely négy tengely mentén vizsgálható: szándékosság (beszédaktus, tudatelmélet, nyelvi funkciók), szabályozott cse-re (szerepcsere, téma, beszélgetési rutinok, visszatérési stratégiák), alkalmazkodás (a kontextushoz, a hallgatóhoz, az üzenethez) és az információk szervezése (összetartás, helytállóság). A pragmatikai kompetencia az egyén választási képessége, hogy a

tartalom, a forma és a funkció függvényében a legmegfelelőbb közlést hozza létre. A kontextuálisan megfelelő közlések létrehozásához az általános kognitív képességeken túl specifikus nyelvi képességek (általános információkezelés, következtetések levonása, információk integrálásának képessége, szándéktulajdonítás, mások perspektívájába való helyezkedés) is szükségesek.

Az utóbbi évtizedekben a pragmatikai megközelítések egyre finomodtak, megjelent a szociolingvisztikai aspektusok tekintetbevétele (a gyermek)nyelvi verbális közlések vizsgálatában. A kutatók elemezni kezdték a nyelvi, illetve a pragmatikai tudatosság fejlődését is. Az atipikus nyelvfejlődés vizsgálata is hosszú múltra tekint vissza a nyelvfejlődési zavarokkal foglalkozó munkákban, hiszen az atipikus el-sajátításai folyamatok is igénylik a pontos leírást, valamint a nyelvi fejlesztés hatásának ellenőrzését. Sokszor azonban megválaszolhatatlan, hol húzódik a határ az egyéni eltérés és az atipikus működés között (Gósy, 2017, 14.). Jelen tanulmány célja a pragmatikai tudatosság vizsgálata tanulásban akadályozott gyermekek körében. Célunk továbbá az enyhe értelmi fogyatékos gyermekek nyelvi fejlődésének, nyelvi tudatosságának megismerése, a gyermekek életkorral járó nyelvi adottságainak megfigyelése, a tanulók társas kommunikációs szerepének vizsgálata különböző helyzetekben. A dolgozat áttekinti továbbá a nyelvvelsajátítás különböző fokait, valamint a nyelvi zavar megjelenésének jeleit, a

társas kommunikáció zavarának jellegzetességeit a kutatás résztvevőinek körében.

### **A tanulásban akadályozott tanulókról**

A tanulási korlátok közé sorolható a tanulási nehézség, a tanulási zavar, valamint a tanulásban akadályozottság, melyek közül a tanulmányban ez utóbbi csoport nyelvi sajátosságaival foglalkozunk (röviden összefoglalva: Mező és Mező, 2022, 26.). A tanulásban akadályozottság mint fogalom a 20. század második felében jelent meg a gyógypedagógiában, kezdetben német nyelvterületen terjedt el a megnevezés Englbrecht és Weigert (1999) értelmezésében: „tanulásban akadályozottaknak számítanak azok a gyermekek és fiatalok, akiknél fejlődésbeli hiányosságok, a központi idegrendszer sérülése vagy szociokulturális depriváció miatt bekövetkezett csökkent intelligencia-teljesítmények az iskolai tanulást oly mértékben befolyásolják, hogy a tananyag felfogása, tárolása és feldolgozása nem az életkornak megfelelő szinten történik.”

Hazánkban a 20. század végén Meszterházi (1998, 17) fogalmazta meg elsőként a tanulásban akadályozottság definícióját: „A tanulásban akadályozottak csoportjába tartoznak azok a gyermekek, akik az idegrendszer biológiai és/vagy genetikai okokra visszavezethető gyengébb funkcióképességei, illetve a kedvezőtlen környezeti hatások folytán tartós, átfogó tanulási nehézséget, tanulási képességzavart mutatnak.”

A tanulásban akadályozott tanulók nyelvelsajátítása, majd későbbiekben a kommunikációja egyaránt nehezített. Ezen tanulók beszédpercepciója jelentősen elmarad tipikus fejlődésmenetű társaiétól, beszédértésük és beszédészlelésük nehezített. Az enyhe értelmi fogyatékos tanulók kommunikációjára jellemző, hogy nem rendelkeznek megfelelő szókincssel, mentális lexikonjuk aktiválása bizonytalan, nehezen hívják elő a szavakat („*Mi ez az ízé?*”, „*Mit ízeles?*”), beszédük lassabb, a non-verbális kommunikációs jeleket nehezen ismerik fel (Machner, 2016).

A verbális kommunikáció során a fentebb felsorolt nehézségek közül egy időben akár több is megjelenhet. A tanulásban akadályozott gyermekekre jellemzőek a kiejtés zavarai, a túl halk vagy túl hangos beszéd, valamint a grammatikailag helytelen mondatok mind szóban (pl. „*Maga szereti a balt?*”, „*A kislány vasalt az inget.; szanda szürke, sál kék.*”), mind a későbbiekben írásban. Jellemző rájuk a szűk szókincs, a rövid, egyszerű mondatok használata, melyek többnyire felsorolásjellegűek (pl. „*Elmentünk buliba, játszottunk, ízé.*”; „*Szeretem a kajákat, tejberizst, mákosésztát egy kicsit jobban ízik a mákosésztá.*”), alany-állítmány felépítésűek, jellegzetes bővítményük a minőségjelző, ritkábban a tárgy és a határozók, és sok a hiányos mondat (pl. „*A zoknyi ízé szürke.*”).

Nagyon nehezen fogalmazzák meg összetett mondatokat és a feljükk intézett bonyolultabb utasításokat, instrukciókat is

nehezen értik meg, melynek egyik oka a szóértés problémája („*Hogy telt a hétvégéd?*” kérdésre adott válasz: „*Mi az a bogytelt?*”). Előfordul, hogy a helytelen szóhasználat miatt a mondatot nehéz értelmezni, ami szótalálási nehézség következménye. A beszéd során nem alakul ki koherens szöveg.

A tanulásban akadályozott tanulókkal való társalgás során nagy figyelmet kell fordítanunk az egyértelmű megfogalmazásra, kerülendő az irónia, a szarkazmus használatát, a viccek megértése ugyanis sokszor nem jellemző, mivel a gyermekek mindent szó szerint értelmeznek, nem ismerik fel az ilyesfajta közlésmódokat.

Machner (2016) kutatása bizonyítja, hogy a tanulásban akadályozott tanulók szókincse, fogalomismerete jelentősen eltér az azonos korcsoportú, normál képességű társakétól, az eltérés pedig a tanuló életkorának növekedésével egyre nagyobb. „A tanulásban akadályozott gyermekeknél jellemzően megjelentek a beszédképzési nehézségek is, valamint a lassú, akadozó megnevezés, ami összefüggésben állhat a finommotoros koordináció zavarával, hiszen a hangképzés a beszédszervek összehangolt mozgásának eredménye.” – írja Machner (2016, 266. o.).

A nehézségekkel küzdő tanulók számára a folyamatos szókincsbővítés, az általuk ismert fogalomkö-rök rendszeres ismétlése elengedhetetlen, hiszen ezen képességek a pragmatikai tudatosság megfelelő kialakításában is fontos szerepet játszanak.

### **A pragmatika és a pragmatikai kompetencia**

A pragmatika körében végzett kutatások fényében elmondható, hogy e tudományág szorosan kapcsolódik a szemantika tudományához, éppen ezért nehézséget okoz a két tudomány közötti különbségtétel. Egy nagy különbség azonban mégiscsak felfedezhető, mégpedig, hogy a szemantika kizárólag a jelentéssel foglalkozik, míg a pragmatika kontextusba helyezi az adott szót/szókapcsolatot, majd ennek fényében kapcsol hozzá egy-egy jelentést (Leech, Verschueren, Kiefer id. Nagy, 2005). További a kutatásoknak köszönhetően tudhatjuk, hogy a nyelv szintaktikai változásában a pragmatikai tényezők is fontos szerepet játszanak. Nagy (2005) szerint ez a megállapítás elsősre furcsának tűnhet, azonban, ha elfogadjuk azt, hogy a nyelv vizsgálatához elengedhetetlen a használó nyelvhez való viszonyának vizsgálata is akkor megérthetjük a fentebb említett összefüggéseket.

A pragmatikai szempontok figyelembevétele a nyelvelsajátítás kutatásában viszonylag új fejlemény. A kutatások azt mutatják, a gyermek nem tudná elsajátítani a nyelvet bizonyos pragmatikai képességek nélkül, a pragmatikai tehát már az első szavak kiejtése előtt meghatározó szerepet játszik a gyermek kommunikációjának fejlődésében. A tapasztalatok azt mutatják, a gyermek nagyon korán birtokába jut a kommunikációs szándékok felismerésének, de mégis évek kellene ahhoz, hogy a verbális kommunikációjában felismerje és

megfelelően alkalmazza azokat (Gósy 2017).

Az első pragmatikai ugrás négyéves kor körül jellemző, majd kilenc év körül mutatkozik meg leginkább, a nyelv nem szó szerinti értelmezésének vonatkozásában (Ivaskó 2013). Az iskolában a gyermekeknek egyre több formális beszédhelyzetben is meg kell nyilatkozniuk, valamint megtanulják a metanyelvet, mellyel képesek lesznek a nyelvről beszélni.

A pragmatikai képességek körébe tartozik az implicit jelentéstartalmak megértése (metaforák, irónia), a társalgási és az udvariassági formák használata, a beszéd-szituáció felmérése és a hozzá történő alkalmazkodás, a társalgási szabályok figyelembevétele (pl. témaválasztás, szóátadás, témaváltás). Megfelelő szintű pragmatikai kompetencia szükséges ahhoz, hogy a hallgató a kontextusból következtetéseket vonjon le, vagy épp a verbális és a non-verbális információkat felhasználja a beszédprodukcója során (Svindt 2019). A morfológia, a szintaxis és a szemantika megszilárdulása után alakul ki a pragmatikai kompetencia. A nyelvi fejlődés során a kontextusból következtetések, az átvitt értelmű kifejezések és az irónia megértése és kifejezési formáinak expresszív megjelenése, a metaforák, később és lassabban fejlődnek ki. A gyógypedagógiai szakirodalomban ismert, hogy a pragmatikai képesség zavara elsődleges és másodlagos tünet is lehet. A pragmatikai képesség zavarához figyelemzavar, ADHD, érzelmeszabályozási, vagy viselkedési problémák

társulhatnak. Mindez fordítva is előfordulhat: a pragmatikai és nyelvi zavarok következménye is lehet inadekvát viselkedés. A pragmatikai nehézségekkel együtt járó zavarok hátterében fejlődési, neurológiai, genetikai, mentális vagy szerzett zavarok is állhatnak, melyek egymással átfedést is mutathatnak (Svindt 2019). Ivaskó (2013) a pragmatikai képességet emergens tényezőként fogja fel, ami a részegységek fölött gyakorol vezérlő és összehangoló szerepet, ám a részegységek között szükség van a pontosan összehangolt feladatmegosztásra. A gyógypedagógiai irodalomban a pragmatikai nyelvi zavar, a szociális kommunikáció zavara vagy a pragmatikai képességek zavara többféle problémát takarhat (Svindt 2019).

### **A pragmatikai tudatosság**

A társalgás során meg kell értenünk beszélgető partnerünk felénk intézett gondolatainak jelentését, figyelembe kell vennünk nonverbális jelzéseit, fel kell fedoznünk azokat a rejtett jelentéstartalmakat (pl. metafora, irónia, túlzás), amelyeket a mondandójához társít. Arra is figyelmet kell fordítanunk, hogy megadjuk a tiszteletet, ne vágjunk mások szavába, érzékeljük, mikor ér véget társunk eszmefuttatása, és csak ezután fejtjük ki gondolatainkat az adott témával kapcsolatban. A pragmatikai tudatosság e képességek meg-

létét és megfelelő használatát foglalja magában.

Amikor a pragmatikai tudatosságról beszélünk, meg kell említenünk két kulcsfogalmat, a szalienciát (ezen belül a kognitív szaliencia és a társas szaliencia fogalmát), illetve az elsáncoltságot, amelyek szorosan összefüggenek a nyelvi tudatossággal. Tátrai (2011, 116.) megfogalmazásában „a kognitív szaliencia a fogalmak (konceptuális egységek) könnyű elérhetőségét, könnyű aktiválhatóságát jelenti. Nemcsak a diskurzusban nyelvileg explicitté tett konceptuális egységek, hanem az azokkal párhuzamosan aktivált kontextuális ismeretek könnyű elérhetőségének és feldolgozásának vonatkozásában is.” A definíció arra világít rá, hogy amennyiben megfelelő kognitív ismeretekkel rendelkezik az egyén, a fogalmak és azok jelentésének előhívása automatikusan történik.

A pragmatika tudományáról szóló írásában Tátrai (2011, 116.) a társas szalienciát a következőképpen értelmezi: „A társas szaliencia a könnyű hozzáférhetőség egy másik – a pragmatikai tudatosság szempontjából ugyancsak lényeges aspektusára vonatkozik. Ebben az esetben a kérdés úgy fogalmazódik meg, hogy az alkalmazott nyelvi konstrukciók mennyiben felelnek meg a diskurzus során érvényesülő szociokulturális normáknak.”

A szaliencia Schmid (id. Tátrai, 2011) fel fogásában összekapcsolódik az úgynevezett elsáncoltság fogalmkörével. Schmid úgy véli, minél erőteljesebb bizonyos fogalmak bevésődése az agyban, annál egy-

szerűbb lesz az előhívása egy-egy szituációban, ezáltal a társalgás mindenféle kognitív erőfeszítés nélkül történik.

A pragmatikai tudatosság kialakulásához hozzátartozik a tervezés, valamint az emlékezet képessége is, hiszen e funkciók megfelelő működése nélkül szinte lehetetlen lenne a tudatos társas kommunikáció. A tervezés elsősorban arra vonatkozik, hogy bizonyos szituációkban (pl. állásinterjú, meeting, vizsga) előnyös előre felépítenünk a fejünkben egy „jegyzetet”, ahol összefoglaljuk, hogy miről és milyen sorrendben szeretnénk beszélni, megjegyezzünk néhány kulcsfogalmat, melyeknek segítségével egyszerűbben előhívhatjuk gondolatainkat. Rögtön idekapcsolható az emlékezőképesség fontossága, hiszen a fogalmak megfelelő előhívásához szükséges a hiánytalanul működő hosszútávú memória, a társunk gondolataira való gyors reagáláshoz pedig a rövidtávú memóriára van szükségünk.

A sikeres kommunikációhoz nem elég a szavak hangalakját ismernünk, tudnunk kell a jelentésüket is (Gósy 2005). A szó-jelentés megtanulásának egyik lehetséges módja, ha a szülők, később a pedagógusok definiálják az adott szó jelentését. A tanulás szempontjából az is lényeges, hogy a gyermek maga is tudjon definíciókat megfogalmazni (Bóna és Imre, 2017).

Bóna és Imre (2017) kutatásaiból tudjuk, hogy az ötévesek definícióalkotási stratégiái kevésbé változatosak, és a fölérendelt fogalom (például az „alma”, „körte” fölérendelt fogalma a „gyümölcs”) használata

még nem jelenik meg (vesd össze: Mező, 2022a,b). Az óvodások az idiómák értelmezése során nagyobb arányban támaszkodnak a szó szerinti értelmezésre, és gyakoribb náluk a nincs válasz kategória is.

A nyelvi tudatosság, melynek része az előbb említett szótudat is, fokozatosan alakul ki a gyermek megismerő tevékenységével és nyelvi fejlődésével párhuzamosan. Adamikné (2006, 9. o.) a szavak felismerésében két fázist különít el: a szavak hangalakjával való játékot, valamint a jelentéssel és a morfológiai felépítéssel kapcsolatos műveleteket. A gyermekek ösztönösen élvezik a rímeket, a nyelvzenét. A gondolkodási műveletek a megismerés módszereivel, az analízissel és a szintézissel mutatnak rokonságot – lásd: a Mező-féle S.M.ART kognitív képességvizsgáló eszköz analízis/szintézis vizsgálatára alkalmazott nyelvi feladatait (Mező, 2019).

A pragmatikai képesség túlmutat a verbális kommunikáción, hiszen a nonverbális jelek értelmezését is magában foglalja. Valójában azzal is kommunikálunk, ha nem szólalunk meg: a mimika, a kézmozdulataink, a testtartás, a levegővétel, a szemkontaktus sokat elárul társalgási stílusunkról és az adott témában megfogalmazódott véleményünkről egyaránt. Ennek értelmében a nyelvi tudatosság fogalmához az is hozzátartozik, hogy az egyén képes legyen felismerni beszédpartnerre vagy partnerei felé intézett nem nyelvi jeleit és megfelelőképpen tudja alkalmazni is azokat.

**A pragmatikai tudatosság  
(társas kommunikáció) zavara**

A társas (pragmatikai) kommunikáció zavar (PKZ) mint önálló kategória leírása viszonylag friss, pontos mibenléte azonban vitákat generál. A pragmatikai kommunikációs zavar elsődleges tünete a nyelv kontextusban való inadekvát használata, miközben a kognitív képességek viszonylagosan épek (Svindt 2019).

A gyógypedagógia a pragmatikai kommunikációs zavar hátterében a tudatelméleti képesség működésének nehézségeit véli felfedezni. E zavar főként az autizmus spektrum zavarral és a speciális nyelvi zavarral küzdő tanulóknál jelenik meg, de találkozhatunk vele az értelmi fogyatékosok körében is, így előfordulhat tanulásban akadályozott gyermekeknél is.

A pragmatikai zavarral küzdő gyermekek párbeszédére jellemzőek a szélsőségek. A gyermekekre jellemző lehet a nyelv expresszív oldalán a túlzott bőbeszédűség, ők a feltett kérdésekre hosszan válaszolnak, sokszor akár feleslegesen is beszélnek. Ennek szöges ellentettjeként ott vannak azok a gyermekek, akik a diskurzus során passzivitást mutatnak, általában röviden, lényegretörően, ám sokszor nem is válaszolnak a nekik feltett kérdésekre. Az érintett tanulók nem tudják meghatározni a beszélgetés témáját, ezáltal nem tudnak relevánsan részt venni a beszélgetésben, ugrálnak a különböző témák között, olyan dolgokról beszélnek, amiknek semmi köze az adott szituációhoz, sokszor túl sok vagy éppen túl kevés információt osztanak meg.

Sokat kérdeznak, de olykor nem veszik észre, hogy már választ kaptak kérdéseikre. Az érintettek nincsenek tisztában a mondatok típusaival, fajtáival, ennek következtében nem tesznek fel kérdéseket, nem alkalmaznak felkiáltó, óhajtó, felszólító mondatokat. Jellemző rájuk, hogy nem alkalmazzák megfelelően a kötőszavakat, a névelőket, névutókat és a névmásokat sem. (Adams id. Svindt és Lukács, 2019). A PKZ-val elő gyermekekre veszélyt jelent a szociális izoláció és a szorongás (Norbury 2014 b hivatkozik rá Svindt 2019).

**Vizsgálat****A vizsgálat célja és kérdései**

A vizsgálat legfőbb célja a tanulásban akadályozott tanulók nyelvi fejlődésének megismerése volt különböző korcsoportokban és oktatási intézményekben. A pragmatikai kompetencia fejlődését mérő teszt fejlesztése során igyekeztünk egy olyan mérőeszközt kifejleszteni, amellyel közelebb kerülhetünk a tanulásban akadályozott tanulók pragmatikai kompetenciájának feltérképezéséhez, ugyanis a szakirodalomban jelenleg nem állnak rendelkezésre a pragmatikai kompetencia mérésére alkalmas eszközök (Balázs, 2010). Az is célunk volt, hogy a lássuk, a megkérdezett gyermekek hogyan reagálnak az iskolai vagy a társalgási szituációk eseményeire.

A kutatás előfelvetéseként úgy véljük, hogy a magasabb osztályfokon tanulók



nyelvi fejlődése/nyelvi tudatossága előrehaladottabb szinten van, mint a fiatalabb társaiké, miközben a különböző intézményekben tanuló gyermekek alapvető nyelvi képességei között nincs szignifikáns eltérés.

Adamikné Jászó Anna (2006) elméletére hivatkozva feltételezzük, hogy a kutatásban résztvevő tanulók nyelvi tudatossága még csak részben alakult ki, nem éri el többségi társaik pragmatikai és nyelvi tudatosságának mértékét. Tapasztalataink alapján feltételezzük, hogy a tanulásban akadályozott tanulók számára nehezített a metakommunikációs jelek, illetve az ironia értelmezése, megértése, mert a vizsgálatban résztvevő személyeknél különböző mértékben jelen vannak a társas kommunikáció zavarának jelei. Úgy véljük, az ironia értelmezése fogja a legnagyobb nehézséget okozni a megkérdezett tanulók számára.

### Minta

A vizsgálatban  $n=25$  fő alsó tagozatos, tanulásban akadályozott tanuló, vett részt, akik szegregált intézmények diákjai. A nemek egyenlő eloszlása nem volt előzetes kritérium, azonban nagyjából egyenlő eloszlásban vettek részt a fiúk (14 fő) és a lányok (11 fő) a kutatásban. Az 1-2. évfolyamokról 13 fő (hat fő 1. osztályos és hét fő 2. osztályos gyermek), a 3-4. évfolyamokról pedig 12 fő (hat fő 3. osztályos és hat fő 4. osztályos tanuló) vett részt a vizsgálatban. Az életkori összetétel a kö-

vetkezőként alakult: öt fő 7 éves, hat fő 8 éves, hét fő 9 éves és hét fő 10 éves tanuló alkotta a vizsgálati csoportot.

### Módszer

A teszt elkészítésekor – Balázs Patríciahoz hasonlóan (2010) – arra törekedtünk, hogy a vizsgálat gördülékenyen, egy ülésben, maximum 10-15 perc alatt elvégezhető legyen.

A kutatás során a képességmérés módszerét alkalmaztuk, amely során a gyermekek nyelvi, pragmatikai képességeit vizsgáltuk meg

A képességmérés egy 11 kérdést tartalmazó tesztből állt, melynek felvételére szóban került sor (1. táblázat). A tesztet a tanulókkal kétszemélyes helyzetben vettük fel. A beszélgetések ingerszegény környezetben, jellemzően iskolai teremben folytak, nyugodt körülmények között. A felmérés előtt minden tanuló esetében sor került egy rövid bemutatkozásra.

### A vizsgálat eredményei

Az alábbiakban összefoglaljuk, leíró statisztikai szinten elemezzük a vizsgálati személyeknek feltett 11 kérdésre adott válaszokat.

*1. kérdés: Hány szóból áll a következő mondat: Reggel esett az eső, és hideg volt.*

A megnyilatkozások szavakra bontása nem könnyű feladat a gyermekek számára, mert a gyerekek kezdetben a valóságra összpontosítanak, nem a nyelvre (lásd: Adamikné 2006, 11. o.).

1. táblázat: A vizsgálat során a tanulóknak feltett kérdések. Forrás: a Szerzők.

n	Kérdés
1.	Hány szóból áll a következő mondat: Reggel esett az eső, és hideg volt.
2.	Melyik mondat hosszabb? – Piri palacsintát süt. / Ancsa labdát vesz a testvérének.
3.	Melyik szó áll több hangból / betűből? – rózsa vagy tulipán
4.	Mi az a – golyahír, futóhomok, hólabda?
5.	Szoktad használni a következő kifejezéseket? Ha igen, mikor? – Köszönöm szépen/ / Légy szíves!
6.	Mikor használjuk a következő kifejezéseket? - Jó étvágyat! / Egészségedre! / Elnézést!
7.	Szerinted probléma, ha nem hallgatjuk végig a társunkat beszélgetés során? Miért?
8.	Szerinted mit árul el egy emberről, ha nem néz a szemünkbe beszélgetés során vagy mással foglalkozik közben?
9.	Adott egy iskolai helyzet: valamit sürgősen közölni szeretnél az osztályfőnököddel négy szemközt, azonban látod, hogy épp egy másik felnőtellel beszélget. Mit teszel?
10.	Játszani szeretnél az egyik játékkal, de látod, hogy az osztálytársad már játszik vele! Mit teszel?
11.	Különböző hangsúlyozással fogok neked felolvasni egy mondatot. Mondd el, mikor mit szeretnék vele közölni, és a hangsúlyozások között mi a különbség! Hú, de szépen felöltöztél!

Négy-öt éves gyerekek körében, több országban végzett vizsgálatok eredménye ugyanazt mutatta. A gyerekek szerint a „*Hat gyerek van a szobában.*” mondat hat szóból áll, „*Az elefánt lépeget.*” mondat

hosszabb, mint a „*Kicsi pillangó röpköd a virágos rét fölött.*”, mert az elefánt nagy, a pillangó kicsi. Francia és spanyol anyanyelvű, 3-7 éves gyerekekkel végzett kísérletek azt mutatták, hogy a kisgyermek nem

tesz különbséget a szó és a dolog (a jelentés és a referencia) között. A megkérdezett gyerekek szerint a *vonat* hosszú szó, mert sok kocsiból áll, a *kankalin* rövid, mert a virág kicsi. A szó a gyerekek számára rendszerint tulajdonnév vagy „ember” tartalmú szó (pl. fiú, lány, néni) vagy a környezetükhöz kapcsolódó szó (pl. állatok, növények, ételek) – v.ö.: Adamikné (2006, 11. o.).

A vizsgálatunkban résztvevő tanulóknak akadályozott diákoknak azt kellett megmondaniuk, hogy *Reggel esett az eső, és nagyon hideg volt.* mondat hány szóból áll (helyes megoldás: 8 szó). A feladatmegoldás során lassan, tagolva olvastuk fel a mondatot. A megkérdezettek közül csupán egy olyan tanuló volt, aki rögtön elkezdte számolni a szavakat (ő volt az egyetlen, aki elsőre, segítség nélkül meg is tudta adni a helyes választ), a többiek csak a mondat felolvasása után, emlékezetből kezdték megszámlálni a szavakat. A legtöbb esetben szükség volt segítségre. Egyrészt többször fel kellett olvasnunk a mondatot (néhány esetben háromszor-négyszer is), illetve jeleztük a gyermekeknek, hogy már a felolvasás során kezdjék el számolni a szavakat, és ha úgy érzik, hívják segítségül a kezüket. A segítségnyújtás után nyolcan helyesen megválaszolták a kérdést. Hat gyermek a számolás közben valahol összezavarodott, ennek következtében elszámolták magukat. Négy gyermek esetén érzékeltük, hogy már a feladat ismertetése közben eldöntötték, hogy ezt nem tudják, és véletlenszerűen bemondtak egy számot.

Egy tanuló nem is várta meg, hogy a mondat felolvasásra kerüljön, a felolvasás közepén bekiabált egy számot. Három olyan gyermek volt, akik a mondat többszöri felolvasása után is azt mondták, hogy *nem tudom*. Két olyan diák vett részt a vizsgálatban, akik folyamatosan ismételték a felolvasott mondatot, mégsem tudtak megfelelő választ adni a feltett kérdésre.

2. kérdés: *Melyik mondat hosszabb? – Piri palacsintát süt. / Ancsa labdát vesz a testvéreinek.*

A második kérdésben az volt a feladat, hogy két mondat (*Piri palacsintát süt. / Ancsa labdát vesz a testvéreinek*) felolvasása után határozzák meg, melyik mondat a hosszabb, majd indokolják meg válaszukat. A tanulók emlékeztek az előző feladatból a számolásra, így már ösztönösen, általában a kezükön elkezdtek számolni a szavakat. Így is többször előfordult, hogy a gyerekek összezavarodtak a számolás során, és mire a második mondat felolvasása véget ért, már nem emlékeztek arra, hogy az első hány szóból állt. 12 tanuló (48%) tudta helyesen megállapítani, hogy melyik a hosszabb mondat, viszont közülük csak kilenc gyermeknek sikerült helyesen meg is indokolnia. Az indoklás jellemzően a következőképp hangzott: *a második, mert több szó / a második, mert az öt szó, az első csak három*. A többi válaszadó nem tudta megindokolni, hogy miért is hosszabb a második mondat az elsőnél. Nyolc (32%) olyan résztvevő volt, akik rossz választ adott: négy tanuló elszámolta magát vagy már nem emlékezett az első mondat szó-

számára, ezért tippelt. Az indoklásuk azonban helytálló volt, hiszen tudták, hogy az a mondat a hosszabb, amelyik *több szó* vagy *tovább olvastad*. Két (0,8%) olyan tanuló volt, akik a *nem tudom* választ adták a kérdésre, egy tanuló pedig megismételte a felolvasott mondatokat. Két gyermek nem tudott elszakadni a mondatban szereplő szavak jelentésétől, és nem releváns választ adott a kérdésre: *az első szerintem, anyá szokott sütni* és a *második, mert messze van a bolt*.

3. kérdés: *Melyik szó áll több hangból / betűből? – rózsa vagy tulipán*

A teszt harmadik kérdésében a tanulók feladata az volt, hogy megállapítsák, hogy két szó közül melyik a hosszabb. A kérdést a könnyebb megértés miatt úgy tettük fel, hogy: *Melyik szó áll több hangból/betűből* (ez attól is függött, hogy a tanulók a mindennapokban a hang vagy a betű kifejezést használják a szavak építőelemeként). – *a rózsa vagy a tulipán?* A gyermekek nagy részének (19 fő, 76 %) sikerült helyesen megmondania, hogy a *tulipán* a hosszabb szó, viszont közülük négy tanulón látszott, hogy nem fontolja meg a választ, csak véletlenszerűen bement a egyik szót, ami a jó megoldásnak bizonyult. A többi helyes választ adó (15 fő, 60%) átgondolta válaszát, többen hangosan le is betűzték a szavakat, miközben számolták az ujjukon a hangokat.

Két tanuló esetében előfordult, hogy mire a második szót lebetűzték (*tulipán* = 7 betű vagy hang), addigra elfelejtették azt,

hogy az első szó (*rózsa* = 4 hang, illetve 4 vagy 5 betű attól függően, hogy a „zs” kettős betűt egy vagy két betűnek tekintjük) hány betűből állt. Az egyik 3. osztályos gyermek segítséget kért: *mondjuk meg, az előbb hány betűt sikerült számolnia* (ekkor megkértük, hogy számolja újra, másodsor már sikerült megjegyeznie és a jó választ is megadnia), a másik gyermek pedig rögtön újrakezdte a szavak hangjainak számolását.

Hat (24%) olyan tanuló vett részt a vizsgában (jellemzően 1-2. osztályos tanulók), akik nem tudták megválaszolni a kérdést. Közülük négyen nem is próbálták megszámlálni a hangokat, rögtön bementek az általuk helyesnek vélt választ, ami a helytelen megoldás volt. Két tanuló elkezdte megszámlálni a hangokat, azonban valahol rontott a számolásban, így rossz megoldást adott meg.

Indoklást a megkérdezettek közül senki sem társított a válaszához. Rákérdezés után néhányan azt mondták, több betűt számoltak az egyik szónál, ám a legtöbb tanuló így sem tudta megfogalmazni, hogy miért az adott szót adta meg válaszul.

4. kérdés: *Mi az a – gólyahír, futóhomok, hólabda?*

A negyedik feladatban három szó (*gólyahír, futóhomok, hólabda*) jelentését kellett a tanulóknak meghatározniuk. A *futóhomok* szó volt az, amire egy tanuló sem tudott magyarázatot adni, ketten azonban próbálkoztak a meghatározással: *amikor futunk és száll a homok / a szél, amit fúj, azaz a*

gyermek a szó jelentése és az általa jelölt valóságem között próbált kapcsolatot teremteni (Adamikné 2006). A *gólyahír*-hez többen próbáltak valamilyen jelentést társítani: *üzenetet hoznak / tavasszal jön a gólya / a tv-ben láttam a gólyát. A bólabdát* csaknem mindenki ismerte, legtöbben (23 gyerek, 92%) rögtön rávágták, hogy *süti*. Ketten (8%) összekeverték a hógolyóval, vagy teljesen más jelentést társítottak hozzá: *havas labda / a hóember része*.

Két szó jelentését nyolc tanulónak (32%, mindannyian 3. vagy 4. osztályosok) sikerült elmagyaráznia, egy szót tudott meghatározni 11 tanuló (44 %). Hét gyermeknek (28%) egyik szó jelentését sem sikerült helyesen meghatározni, közülük a legtöbben nem is próbálkoztak vele, csupán azt mondták *nem tudom* vagy *még nem tanultuk*.

5. kérdés: *Szoktad használni a következő kifejezéseket? Ha igen, mikor? – Köszönöm szépen! / Légy szíves!*

A tesztben szerepet kapott a tesztben a beszédaktusok és a társalgási szituációkban megvalósuló nyelvhasználat vizsgálata is. Ebben a feladatban két kifejezést adtunk meg a gyermekeknek (*Köszönöm szépen! / Légy szíves!*), és azt vártuk, mondják el, milyen szituációban használják az adott kifejezéseket.

A tanulók többsége (16 fő, 64%) ismerte mindkét kifejezést. A *Légy szíves!*-t *használok, ha kapok chipset / ha kérünk valamit / tanár néninek szoktam mondani, hogy segítsen*. Egy tanuló felidézett egy hétköznapi hely-

zetet: *„Megkérek valakit, hogy menjen arrébb – légy szíves, arrébb mász?”*. A *Köszönöm szépen! kifejezést használom, amikor kapok valamit / mikor megkapom a tízóraít / ajándékot kapok / megköszönöm az ebédet*.

Öt tanulónak (25%) a *légy szíves* kifejezés használata okozott nehézséget. Három olyan tanuló (12%) vett részt a vizsgálatban, akik egyik kifejezést sem ismerték (egy 1. osztályos tanuló és két 2. osztályos tanuló), ők nem tudtak releváns választ adni a kérdésekre. Jellemzően csendben maradtak vagy azt mondták, *nem tudom* a választ. Egy 3. osztályos tanuló vett részt a felmérésben, aki nem értette a kérdést sem, bármit mondtunk neki, csak ismételte a szavakat.

6. kérdés: *Mikor használjuk a következő kifejezéseket? – Jó étvágyat! / Egészségedre! / Elnézést!*

A következő feladatban három mindennapi kifejezésre kérdeztünk rá *Jó étvágyat! / Egészségedre! / Elnézést!* A válaszok alapján három csoport rajzolódik ki.

A legtöbb gyermek (16 fő, 64%) mindhárom kifejezést pontosan meghatározta. Tőlük jellemzően nagyon hasonló válaszokat kaptunk. A *Jó étvágyat!* kifejezést *ebéd előtt szokta mondani tanárnéni / étkezés előtt használjuk*. Az *Egészségedre!* kifejezést *használjuk, miután megesszük az ételt / akkor kell mondani, mikor hupcizunk / ebéd vagy uzsonna után, mikor megettük az ételt*. Azt mondjuk, *Elnézést!* *mikor véletlenül meglökök valakit / valaki útban van / megbántok valakit / mikor beszéllek órán és rám szól Mónika néni*. Azok a

tanulók, akik releváns módon, de nagyon röviden tudták megfogalmazni a választukat, (5 fő, 25 %) a következőket mondták: *Jó étvágyat! – ebédkor / tízórai / mikor eszek; Egészségre! – evéskor/ ebédnél; Ellenézést! – hántok valakit / bocsánatot kérek / barátomnak szoktam mondani / ha bajt csinálunk.* A válaszadók között négy gyermek (16%) volt, aki nem tudott releváns választ adni a kérdésekre.

7. kérdés: *Szerinted probléma, ha nem hallgatjuk végig a társunkat beszélgetés során? Miért?*

A hetedik és a nyolcadik kérdés a társas kommunikatív nyelvhasználata ismeretére irányult. A hetedik kérdésben arra voltunk kíváncsiak, a tanulók hogy vélekednek arról, ha nem hallgatják őket végig, amikor beszélgetnek valakivel. Szinte minden esetben szükség volt az eredeti kérdésünk átfogalmazására: „*Szerinted, ha te beszélgetsz valakivel és ő nem hallgat végig, nem figyel rád az jó vagy rossz dolog? Miért?*”. A válaszadók néhány kivétellel azt válaszolták a kérdésre, hogy *rossz dolog*, a megfelelő indoklás viszont nem sikerült minden esetben. Azok a tanulók, akik meg tudták indokolni választukat (12 fő, 48%) többféle, releváns magyarázatot adtak: *nem szeretem, ha beleszólnak / nem tudja meg a másik, mit akarok mondani / nagyon zavar / meg kell hallgatni a másikat / nem figyel rám / nem érdeklő, mit mondok / nem akar velem beszélgetni.*

Öt tanuló (20%) meg tudta mondani, hogy *rossz dolog*, ha nem hallgatjuk végig beszélőpartnerünket, de nem tudta megin-

dokolni, hogy ez miért probléma (*mert rossz dolog vagy nem tudom*).

Öt megkérdezett gyermek (20%) azt felelte, hogy ha beleszólunk társunk beszédébe az *jó dolog*. Amikor megkérdeztük, hogy miért is jó ez, *nem tudom* volt a válasz. Egy tanuló azt mondta: *beszélgetnek velem, ami jó.*

Három tanuló (12%) közül kettő semmilyen választ nem adott a kérdésre, többszöri kérdés után is csendben maradt, egy tanuló pedig felidézte, hogy kivel szokott beszélgetni és miről.

8. kérdés: *Szerinted mit árul el egy emberről, ha nem néz a szemünkbe beszélgetés során vagy mással foglalkozik közben?*

A nyolcadik kérdésben a beszélgetés közben fenntartott szemkontaktusra kérdeztünk rá, hiszen napjainkban gyakran előfordul, hogy telefonozás, játék közben beszélgetnek egymással. A vizsgálati helyzetben a tanulók bonyolultnak találták az eredeti kérdést, ezért átfogalmaztuk: „*Szerinted, ha beszélgetünk valakivel, ő pedig nem a szemünkbe néz, esetleg mássra figyel, az jó vagy rossz dolog?*”. A megkérdezettek nagy része (21 fő, 85 %) helyesen válaszolt a kérdésre. A helyes választ adók között 12 olyan tanuló (48%) volt, akik nem tudta megindokolni választát, annyit azonban meg tudtak állapítani, hogy az adott jelenség rossz dolog. Kilenc tanuló (36%) helyes válasz és megfelelő indoklás érkezett: *mindig a másik szemébe kell nézni, ha beszélünk/ félnek*

*tőlünk / tisztelen dolog / zavar, ha nem néz rám / nem odafigyel / nem akarja, hogy beszéljek hozzá.*

Két gyermek (8%) többszöri ismétlés után sem a értette a kérdést és a válaszuk *nem tudom* vagy csend volt. Két tanuló (8%) megismételte a kérdést, választ nem tudott adni rá.

*9. kérdés: Adott egy iskolai helyzet: valamit sürgősen közölni szeretnél az osztályfőnökkel négy szemközti, azonban látod, hogy épp egy másik felnőttel beszélget. Mit teszel?*

A felmérés kilencedik kérdésében a gyermekek hétköznapi, iskolai társalgási stratégiáira voltunk kíváncsiak. A feladatban megadtunk a tanulóknak egy szituációt és azt kellett saját szavaikkal megfogalmazniuk, hogy mit tennének az adott helyzetben: *Valamit sürgősen el szeretnél mondani az osztályfőnöknek, de látod, hogy épp egy másik felnőttel beszélget. Mit teszel?* A válaszadó gyermekek többsége azt felelte, hogy megvárja (18 fő, 72%) amíg az osztályfőnökük befejezi a beszélgetést, és csak utána megy oda hozzá elmondani, hogy mi a problémája. Többen megjegyezték azt is (utalva egy előző feladatra), hogy nem szabad beleszólni két másik személy beszélgetésébe, főleg, ha felnőttekről van szó.

A válaszadók közül két (8%) olyan tanuló volt, aki azt mondta *nem tudja* mit kell tenni ilyenkor, egy olyan diák volt, aki azt mondta *nem tesz semmit*, három tanuló pedig azt válaszolta, hogy mindenképp

elmondja, amit szeretne, hiszen fontos. Ezek a diákok mindannyian 1. vagy 2. osztályosok voltak. Egy gyermek mondta azt, hogy keres egy másik felnőttet és vele beszél meg a problémát,

*10. kérdés: Játsszani szeretnél az egyik játékkal, de látod, hogy az osztálytársad már játszik vele! Mit teszel?*

A vizsgálatunk 10. feladata szintén egy szituáció megoldása volt. A feladat célja az volt, hogy megtudjuk, a tanulók milyen módon kezelik a hétköznapi, kortársakkal kapcsolatos kommunikációs helyzeteket. Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a vizsgálat résztvevői hogyan tudnak együttműködni társaikkal, hiszen a megfelelő együttműködés is elengedhetetlen a mindennapi élet során történő kommunikációban. A gyermekek válaszait négy csoportra oszthatjuk: 11 (44%) gyermek azt mondta, hogy *más játékot választok*, hat tanuló pedig azt felelte, hogy *megvárom, míg befejezi, aztán én is játszok vele*. Négy tanuló (16% – mindannyian 2. osztályosok) azt mondta, *nem tenne semmit* egy ilyen helyzetben. Egy tanuló válaszolta azt felelte, hogy: *elvenném tőle és én játszánék vele, mert az én játékom*.

Három (12%) olyan diák vett részt a felmérésben, akik válaszában az együttműködés jelei mutatkoztak meg: *megkérdezném én is játszhatok-e vele / együtt játszánánk a játékkal / elkérném tőle, hogy én is játszhaszak*. Érdekes, hogy ezek a megoldások mindannyian a fiatalabb korcsoport (1-2. osztály) válaszadóitól kerültek ki.

11. kérdés: *Különböző hangsúlyozással fogok neked felolvasni egy mondatot. Mondd el, mikor mit szeretnék vele közölni, és a hangsúlyozások között mi a különbség! Hú, de szépen felöltöztél!*

A kérdéssorunk utolsó kérdése az ironia és szarkazmus értelmezésére irányult. Lukács és Svindt (2019) szerint a pragmatikai tudatosság meglétéhez egyértelműen hozzátartozik a nem nyelvi jelek, illetve a különböző közlésmódok megértése. A tanulásban akadályozott gyermekeknél nehezített.

A feladatban ugyanazt a mondatot („*Hú, de szépen felöltöztél!*”) olvastuk fel a tanulóknak különböző hangsúlyozással. Az első esetben a mondatot nagyon kedves hangvételben, míg a második olvasáskor nagyon ironikusan, szarkasztikusan, már-már gúnyosan hangzott a mondat. A gyermekek feladata az volt, hogy, eldöntsék melyik alkalommal milyen fajta közlésmóddal olvastuk fel a mondatot.

A tanulásban akadályozott tanulók nem tudták önállóan megfogalmazni a választukat, így kiindulásként néhány válaszlehetőséggel segítettünk nekik (pl. kedves, normális, gúnyos, gonosz hang). A tanulók a példákat használva már el tudták mondani az általuk helyesnek tartott megoldást. Az első felolvasás után (normál hangsúly) egyöntetűen azt válaszolták a tanulók (25 fő, 100 %), hogy *kedvesen* vagy *szépen* szóltunk hozzájuk. Többen voltak, akik meg is köszönték az öltözékükre kapott dicséretet. A második felolvasás után (ironikus közlésmód) 11 tanuló (44%) ismerte fel, hogy a hangsúly különbözik az

előzőtől, és a mondat *gúnyosan, csúnyán, gonoszán, durván* hangzott.

A válaszadók között egyetlen olyan tanuló volt, aki helyesen állapította meg, hogy van különbség a két mondat közlésmódja között, de szerinte a mondat másodszor *menőn* hangzott.

A válaszadók több mint fele (13 fő, 52%) nem ismerte fel az ironiát, a második felolvasás után is azt válaszolta, hogy *kedvesen* hangzott a mondat. Úgy véljük, bennük még nem alakult ki a különböző közlésmódok közötti különbségek észrevételek képessége, kizárólag a tartalomra fókuszálva fogalmazták meg válaszukat.

### Következtetések

Jelenleg Magyarországon nem áll rendelkezésre magyar nyelven elérhető, komplex módszertan a pragmatikai képességek fejlesztésére, ezért 2023 tavaszán saját kérdéssort állítottunk össze, melyet karcagi és nyírbátori intézményekben vettünk fel. A kutatás megszervezésében számos nehézséggel néztünk szembe, ugyanis a gyógy-pedagógiai intézetek nagyrésze kislétszámú osztályokkal működik, több intézményben összevont osztályokkal dolgoznak (így még kevesebb az egy évfolyamon tanulók száma), illetve a legtöbb intézmény működésére mai napig kihat az elmúlt években kialakult járványhelyzet, így nem is fogadnak külsősöket. A felmérés megvalósulása az intézmények vezetőinek rugalmas-



ságának köszönhetően gördülékenyen ment, a vizsgálatban résztvevő tanulók is rendkívül együttműködők voltak és hozzájárultak a kutatás eredményességéhez.

A felmérés kérdéseit előre megfogalmaztuk, azonban a megvalósulás során több alkalommal is szükség volt a kérdéseink átfogalmazására a könnyebb megértés elősegítésének érdekében.

A felmérés során alkalmazott módszer, a képességmérés megfelelőnek bizonyult, hiszen vizsgálatban résztvevő tanulóiban akadályozott tanulókat sikerült aktívan bevonni a válaszadásba.

Az első hipotézisünk, amelyben azt feltételeztük, hogy a magasabb osztályfok tanulóinak nyelvi fejlődése előrehaladottabb – teljességgel nem igazolható, ugyanis több olyan kérdés volt, amelyekre egyik korosztály sem tudta megmondani a helyes választ. Arra is volt példa, hogy a fiatalabb első és második osztályosok válaszai, szívesebbek, összeszedettebbek voltak, mint idősebb társaiké. E tényeket figyelembe véve elmondható, hogy a kutatásban résztvevő alsó tagozatos tanulók nyelvi fejlődése az egyes osztályfokok szerint nem mutat lényeges eltérést. A vizsgálatban résztvevő gyermekek kommunikációs készségei az oktatási intézményüktől függetlenül nagyon hasonlóak. A tanulók szókincsének, beszédfejlődésének, beszédészlelésének, nyelvi tudatosságának mértéke is közel azonos, hiszen a tanulók a hazai gyógypedagógiai intézetekben azonos módszerek alkalmazásával sajátítják el

az ismereteket, így a jelen vizsgálatban a két korcsoport (1-2. osztály és 3-4. osztály) eredményei szinte valamennyi kérdés esetén azonosan alakultak.

A tanulók válaszaiból megállapítható, hogy nyelvi tudatosságuk nem éri el többségi társaik szintjét. A tanulók egy része a vizsgálat során nem értette a kérdések mögötti tartalmat, inkább előhívott valamilyen emlékfoszlányt a múltból és annak alapján válaszolt a kérdésekre. A gyermekek a válaszadás során igyekeztek az adott fogalmat (amire a kérdés irányult) kapcsolni valamilyen átélt élményhez, emlékekhez (ezeket nagyrészt fel is idézték, sokszor indoklásul adták a válaszukhoz), majd ezek alapján fogalmazták meg az általuk helyesnek vélt megoldásokat.

Adamikné (2006) úgy véli, hogy az olvasás- írástanuláshoz elengedhetetlen a megfelelő szintű nyelvi tudatosság pl. tudatos hangokra bontás, nem csak ösztönös szótagolás. A nyelvi tudatosság normál fejlődésmentű tanulóknál az életkor előrehaladtával párhuzamosan fejlődik, az iskolába lépéstől pedig a metanyelvi ismereteik is megjelennek. A tanulásban akadályozott tanulók körében folytatott vizsgálatunk azt mutatja, hogy a tanulásban akadályozott tanulók nyelvi tudatossága az iskolába lépés után nem változik jelentősen, a tanulók nyelvi tudatossága megkésett, ezáltal számukra az olvasás- és írástanítás is nehezített. A szegregált intézményekben a Meixner-módszer segítségével, hosszas előkészítő szakasz után a tanulóknak két évük van az írás- és olva-

sástanítás elsajátítására. A gyermekek beszédprodukciója sem éri el az életkornak megfelelő szintet.

Az vizsgálat utolsó kérdése az irónia megértésére irányult, hiszen a szakirodalmi áttekintés több ízben is hivatkozik arra, hogy a tanulásban akadályozott tanulók számára az átvitt értelmű jelentések értelmezése nehezített. Az általunk végzett képességmérés résztvevői sem ismerték fel a kísérletvezető szándékát, csupán azt tudták megállapítani a válaszadók, hogy a mondat hangzása valamiért megváltozott. Tapasztalataink azt mutatják, hogy a tanulásban akadályozott tanulók nehezen vagy egyáltalán nem tudják megkülönböztetni a feljük intézett gondolatok mögötti tartalmat a közlésmód valódi szándékától. A megnyilatkozásokat szó szerint értelmezik, nem képesek a szarkazmus értelmezésére, mert a szükséges osztenzív következtetéses folyamat esetükben sikertelen (Balázs 2010). A gyermekek a metakommunikációs jeleket is nehezen értelmezik, hiszen az ironikus közlésmóddal párhuzamosan megjelenő a gúnyos arckifejezést, a fenyegető testtartást a gyermekek szintén nem tudták értelmezni, nem ismerték fel a megváltozott tekintetet, sem a testtartást.

A különböző kérdések megválaszolása során számos alkalommal előfordult, hogy a tanulók egyáltalán nem válaszoltak a kérdésekre, csendben maradtak. Arra is volt példa, hogy a gyerekek a témához egyáltalán nem kapcsolódó dolgokról kezdtek hosszasan beszélni, például megosztották velünk mit ebédelték aznap, mi a

kedvenc filmük, mivel járnak iskolába. Néhány gondolat erejéig hagytuk a gyermekeknek, hogy elmondhassák gondolataikat, azonban fontosnak tartottuk minél hamarabb folytatni a vizsgálatot, így próbáltunk visszatérni a tanulókkal az adott feladatra. A teszt felvétele során folyamatosan emlékeztetnünk kellett a gyermekeket, hogy a feladatra koncentráljanak. Úgy véljük, hogy a vizsgálatban résztvevő gyerekeknél különböző mértékben vannak jelen a társas kommunikáció zavarának jelei (Svindt és Lukács 2019).

A vizsgálat eredményeinek ismeretében megállapítható, hogy a tanulásban akadályozott tanulóknak segítségére van szükségük a nyelvhasználati kompetenciájuk fejlődéséhez, vizsgálatunk a fejlesztési irányok kialakításához nyújthat értékes segítséget.

Az adataink azt mutatják, hogy szükséges lenne nagyobb számú gyermek vizsgálatát szorgalmazni, mert a kis vizsgálati minta miatt (25 fő) a született eredményekből nem lehet jelentős következtetéseket levonni, ugyanakkor a vizsgálat során a felhasznált kérdéssor alkalmas lehet további kutatások lebonyolításához. A későbbiekben tervezzük a kutatási minta kibővítését, valamint kilátásba helyeztünk néhány további vizsgálatot, elsősorban az általános iskola 5-6. és a 7-8. évfolyamán. A vizsgálat során kapott eredményeket kontrolcsoport (azonos életkorú ép fejlődésmentű gyermekek) eredményeivel is összevethetjük. További kutatási irányként megfogalmazható a győgyopedagógusok

bevonása, akik interjúban adnának választ arra, hogyan alakul a tanulók nyelvi tudatossága nevelés-oktatás során, és milyen módszereket alkalmaznak a nyelvi és a pragmatikai tudatosság fejlesztésre, illetve milyen nehézségekbe ütköznek a tanulókkal történő mindennapi együttműködés során.

### Irodalom

- Adamikné Jászó Anna (2006). A nyelvi tudatosság fejlődése az anyanyelv elsajátítása során. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 6. (1-2). 5-23.
- Balázs Patrícia (2010). A pragmatikai kompetencia fejlődésének vizsgálata kisiskolások körében. *Anyanyelvpedagógia*, 3.(1). 32-45-
- Bóna Judit és Imre Angéla (2017): Szójelentések meghatározása 5 és 9 éves kor között. *Beszédkutatás*, 25. 185-203. DOI [10.15775/Besz.kut.2017.185-203](https://doi.org/10.15775/Besz.kut.2017.185-203)
- Englbrecht, A. és Weigert, H. (1999). *Hogyan akadályozzuk meg a tanulási akadályozottság kialakulását? avagy Nem jelenthet akadályt a tanulási akadály!* ELTE BGGYFK, Budapest.
- Gósy Mária (1999/2005). *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Gósy Mária (2017). Anyanyelv-elsajátítás: kutatási irányok, módszerek, lehetőségek. In: *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 9-33.
- Ivaskó Lívía (2013). Lehetőségek a pragmatikai képesség tanulmányozására a pragmatika, a nyelvészet és a kognitív idegtudomány határán. *Magyar Nyelv*.109. (2).170-177.
- Machner Mónika (2016). Szóaktiválási és szótanulási folyamatok működése tanulásban akadályozott gyermekeknél. *Gyógypedagógiai Szemle*, 44. (4). 257-269.
- Mező Ferenc (2019). S.M.ART – kiskolások kognitív képességeinek feltérképezése művészeti tevékenységbe ágyazott módon. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/4, 39–49. doi: [10.35405/OXIPO.2019.4.39](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.4.39)
- Mező Ferenc (2022a). Fogalomalkotó gondolkodást fejlesztő gyakorlatok – különös tekintettel a sajátos nevelési igényű gyermekekre. In: Benda, Luca (szerk.) *Egyéni fejlesztés, személyre szabott nevelés*. B70. Raabe Klett Oktatási Tanácsadó és Kiadó Kft., Budapest. 1-44. o.
- Mező Ferenc (2022b). Fogalomalkotó gondolkodást fejlesztő gyakorlatok az OxIPO-modell aspektusából. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2022/3. 43-55. DOI [10.35405/OXIPO.2022.3.43](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2022.3.43)
- Mező Katalin és Mező Ferenc (2022). Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók létszámának alakulása a 2009/2010. és a 2019/2020. tanévekben. *Különleges Bánásmód*, 8. (3). 19-29. DOI:[10.18458/KB.2022.3.19](https://doi.org/10.18458/KB.2022.3.19)
- Mesterházi Zsuzsa (szerk.) (1998). *A nebezgen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. ELTE BGGYFK. Budapest.

- Nagy Katalin (2005). A pragmatika státusáról. *Magyar Nyelv.* 101. (4.). 436-448.
- Svindt Veronika (2019). A társas pragmatikai kommunikációs zavar: terminológiai kérdések, tüneti diagnosztikai módszerek és problémák. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 74. 2/6. 215–231. DOI: [10.1556/0016.2019.74.2.6](https://doi.org/10.1556/0016.2019.74.2.6)
- Svindt Veronika és Lukács Szandra (2019). A társas (pragmatikai) kommunikáció zavarának szűrési, diagnosztikai és intervenciós lehetőségei. *Gyógypedagógiai Szemle* 47.( 2.)163-182.
- Tátrai Szilárd (2011): *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés.* Budapest, Tinta Könyvkiadó.