

Juhász Valéria – Kálló Veronika

## A szótagtudat fejlesztése óvodás-, illetve kisiskoláskorban

**Az olvasástanulás kognitív összetevőivel kapcsolatban számos vizsgálat kimutatta, hogy a fonológiai tudatosság fejlettségi szintje a korai (4–8) életévekben jelentős prediktív hatással bír az olvasástanulás sikerességére. Mégsem lehetünk elégedettek a gyakorlatban bekövetkező változásokkal. Ennek egyik oka az lehet, hogy mennyire vállalja fel az óvoda az iskola-előkészítést. E fonológiai tudatosság szempontjából szenzitív életkor kihasználása a kognitív érettség függvényében a módszerek, illetve ehhez kapcsolódóan az egyes részképességekhez illesztett gyakorlatok nehézségi fokának a megválasztása szempontjából lehet intézmény-, illetve életkorfüggő. A legújabb kutatások alátámasztják a fonológiai tudatosság első szakaszának, a szótagtudat óvodáskori fejlesztésének a szükségességét. Jelen tanulmány célja, hogy bemutassa az óvodás- és a kisiskoláskorban a kognitív fejlettséghez köthető fejlesztési lépéseket, illetve a fonológiai tudatosság fejlesztési feladatainak a spektrumát.**

### Az olvasástanuláshoz szükséges készségek és a fonológiai tudatosság

A literációs ismeretek elsajátításához számos készség és kognitív részfolyamat megfelelő működése szükséges. Ilyen készség többek között a beszédészlelés, a beszédmegértés, a verbális, téri-vizuális munkamemória, az intermodális kapcsolatok működése, a vizuális és verbális szerialitás, a hosszú távú verbális és vizuális memória, a ritmusészlelés, az alakállandóság, a rész-egész kapcsolat felismerése, a téri tájékozódás és a figyelem. Az is régóta ismert tény, hogy az olvasáselsajátítás zavarainak a kialakulásában jelentős szerepet játszik a fonológiai feldolgozás zavara. A fonológiai tudatosság nem megfelelő működése akadályozza a sikeres olvasástanulás folyamatát (Gósy 1990; Chafouleas et al. 1997; Szinger 2005; Adamikné 2006; Csépe 2006; Tóth–Csépe 2009; Steklács 2013).

Fonológiai tudatosságon a szavak belső szerkezetéhez, a fonológiai egységekhez való hozzáférést, felismerést, azonosítást, produkciót, illetve a velük végzett szándékos műveletek, manipulációk végzésének a képességét értjük (Goswami et al. 2005; Csépe 2006). A fonológiai tudatosságot a nyelvi, majd fokozatosan a metanyelvi tudatosság (fonológiai, morfológiai, szemantikai, szintaktikai, pragmatikai tudatosság) részének tekintjük (Adamikné 2002: 89, 261; Lőrík 2006; Jordanidisz 2012).

Wolf–Bowers (2000) szerint a fonológiai deficit tipikusan három fő területen manifesztálódik: gyenge fonológiai tudatosság, gyenge verbális munkamemória és a lassú automatikus megnevezés. Ezek egymással kapcsolódhatnak, de egymástól függetlenül is jelentkezhetnek (Mohai–Gereben 2014).

A fonológiai tudatosság és az olvasni tanulás között háromféle viszonyt érdemes szem előtt tartani:

- a fonológiai tudatosság fejlettségének szintje befolyásolja az olvasást,
- a fonológiai tudatosság az olvasás során fejlődik,
- fonológiai tudatosság fejlődése és az olvasástanulás eleinte kétirányú; a korai fonológiai tudatosság fejlesztése támogatja a korai szófelismerést, és ez elősegíti a magasabb fokú fonológiai ismeretek fejlődését (Szili 2016).

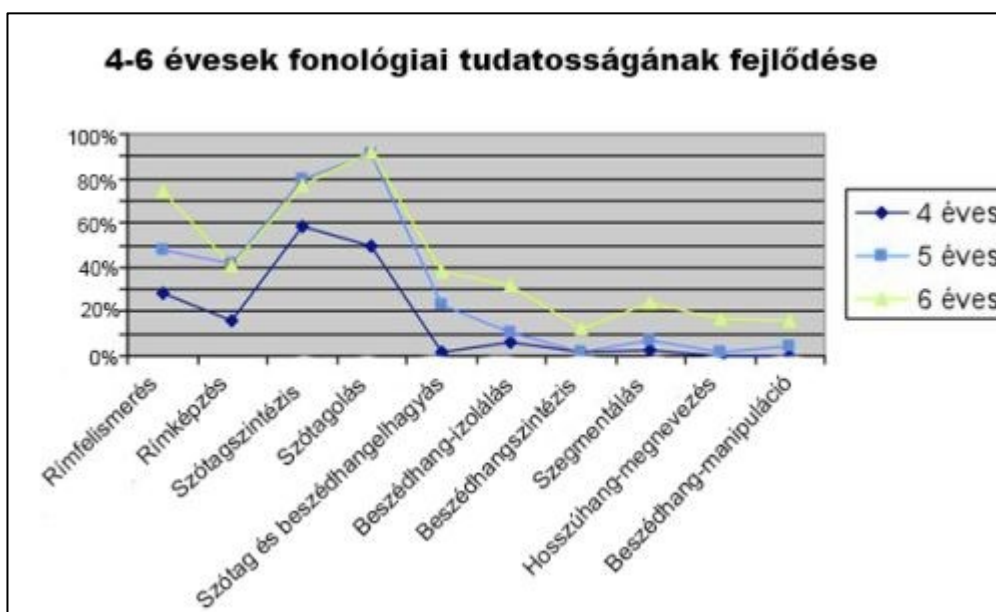
### A szótagtudat kialakulásának hozzájárulása az olvasástanuláshoz

A fonológiai feldolgozásnak két szintje van (Goswami 2003), az észlelés a nagyobb egységtől halad a kisebb felé. Az első szint a szótagszint, a második a fonémaszint (Blomert–Csépe 2012). Diszlexiásoknál kimutatták, hogy a beszédritmus megfelelő percepciója nem alakul ki; ez a szótagszintű információ kivonásának a deficitjét is eredményezi, vagyis a fonológiai feldolgozás nehezített marad (Goswami et al. 2002). Leong és Goswami (2014) kutatásukban igazolták, hogy a gyenge fonológiai deficit a gyenge beszédritmus-percepcióból származik, azaz a diszlexiások gyengébbek a ritmus felismerésében, mint a tipikusan fejlődő társaik.

Longitudinális vizsgálatokkal azt is kiderítették, hogy az 5-6 éves gyerekek fonológiai tudatosságának szintje, a szótagtudat előre jelzi az olvasástanulás sikerességét (Bradley–Bryant 1983; Bryant–Bradley 1985; Chard–Dickson 1999; Jordanidisz 2009). Goswami (2003) hasonló összefüggést talált a 3-4 éves kori rímtudatosság olvasás-előrejelző szerepéről. E területek fejlesztése javította az olvasástanulás sikerességét, másodikoknál azonban ez már plafonhatást mutatott (Csépe 2006; Blomert–Csépe 2012). Tehát a szótagtudat fejlesztése 8-9 éves korban már nem járul hozzá az olvasási képességek magasabb szintjének a kialakulásához.

Jordanidisz (2009) a magyar óvodások és kisiskolások fonológiai tudatosságának fejlődését vizsgálva a következőket találta (1. ábra):

- 4 éves korban: szótagszinten a szintézis (58%) és a szegmentálás (50%) érik,
- 5 éves korban beértnek tekinthető a szótagolási képesség (91%), és fejlődésnek indul a rímképzés (szóaktiválás),
- 6 éves korban minden beszédhangszintű művelet 10% fölött van, beindul a manipuláció a szótagokkal és a hangokkal, szignifikánsan fejlődik a rímfelismerés, a kategorizálás és a beszédhang-szegmentálás.



1. ábra

Magyar óvodások fonológiai tudatosságának fejlődése (Jordanidisz 2010)

Ez egybevág Adamikné megállapításával: a magyar gyerekeknél a szótagok felismerésének képessége már hároméves kor körül kezd kialakulni, míg a fonémaszint 5-6 éves korra tehető (Adamikné 2002).

A Jordanidisz (2009) által vizsgált első osztályos, magyar anyanyelvű gyermekcsoport fonológiai fejlődésének a sorrendje az olvasástanulás megkezdése előtt: (1) szótagszintézis, (2) szótagelhagyás,

(3) beszédhang-izolálás, (4) szókezdő beszédhang-hangcsoport leválasztása, (5) beszédhang-szegmentálás, (6) beszédhangszintézis, (7) rímkeresés, (8) hosszú beszédhang azonosítása, (9) beszédhang-manipuláció.

A fentiekből következően egyértelművé válik annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy miért a kognitív érési folyamathoz kell illeszteni a fonológiai fejlesztés tudatosabb megkezdését, és miért nem az intézményekhez, illetve az intézményváltás idejéhez. A kognitív érettség ugyan összefüggésben van az életkorral is, így a tipikusan fejlődő gyerekekkel kb. ötévesen már elkezdhetők a szótagtudat kialakítására irányuló feladatok. Nagyban függ azonban attól is, hogy korábban mennyire vett részt a gyermek az anyanyelvi tudatosságot kialakító játékokban, milyen a literációs környezete, a szókincse stb. A szótagtudat kialakulásánál a kognitív érésben az életkor függvényében is eltérések mutatkoznak. A fejlődésbeli eltérések mögött számos tényező húzódnak, lényeges elem azonban, hogy mennyit foglalkoztak a gyerekekkel ebből a szempontból, vagyis a spontán érési folyamatokat mennyire segítették elő ilyen irányú feladatokkal. Többévi eltérés is lehet a gyerekek között ebben a tekintetben.

Miért kell tehát már az óvodában is nagyobb figyelmet fordítani a fonológiai fejlődés érési folyamatának az elősegítésére? Az idegrendszer érése során négy-ötévesen veszi kezdetét az a szenzitív időszak, amikor a fonológiai tudatosság robbanásszerű fejlődésnek indul. A kognitív érés idejéhez kötődő rövid idejű, óvodai játékos fejlesztések jelentős mértékben megnövelik a későbbi olvasástanulás sikerességét, miközben az iskolában a betűhöz kapcsolódva, az olvasástanulással tovább fejlődnek a fonológiai tudatosság összetevői.

### **Morfológiai tudatosság – szótagtudatosság**

Míg a fonológiai tudatosság az olvasás-írás tanulás első két évében rendelkezik erős prediktív értékkel, addig a morfológiai tudatosság inkább az olvasáselsajátítás későbbi szakaszaiban, felső tagozaton fejti ki az olvasásra, szövegértésre gyakorolt hatását. Ez az életkor előrehaladtával egyre nő (Török–Hódi 2015). Mivel a szótagtudatosságnak és a morfológiai tudatosságnak vannak egymást átfedő területei, ezért érdemes ezekre is gondolni a szótagtudat kialakításánál.

A morfológiai tudatosság kialakulása a nyelvi tudatosság részeként, a morfémák (szótövek, képzők, jelek, ragok) elsajátításával kezdődik 2-3 éves kor körül, majd az ezekkel történő manipulációk során fejlődik metanyelvi tudatossággá. A morfológia azoknak a szabályoknak a rendszere, amely eligazít bennünket abban, hogy a különböző morfémákból hogyan alkothatók szavak. A morfológiai tudatosság a szavak belső szerkezetében lévő legkisebb jelentéssel bíró egységekre történő reflektálási/analizálási (dekompozíció: *sók* = *só* + *k*, *gömbhal* = *gömb* + *hal*) és szóalkotási (produktivitási: *só* + *k* = *sók*, *vas* + *villa* = *vasvilla*) képesség.

A morfológiai tudatosság nem egyenlő a szótagtudatossággal, hiszen a morfémák a nyelv azon legkisebb elemei, amelyek (grammatikai vagy lexikai) jelentéssel bírnak, míg ez a szótagokra nem igaz. Abban az esetben azonban, amikor egy szótagú szóhoz kapcsolódó egy vagy több szótagú morféma egybeesik a szótaghatárral, máris lehetőségünk adódik arra, hogy a szótagtudat fejlődésével/fejlesztésével a gyermek morfológiai tudatossága is fejlődjön. Ezek lehetnek képzett (*domb-ság*), ragozott (*ház-tól*), avagy egy szótagú szavakból álló összetett szavak (*fa-pad*). Éppen ezért a szótagtudat fejlesztése során érdemes a gyermekek figyelmét ráirányítani a morfémákra, hiszen a velük való játék növeli a gyermek nyelvi kreativitását, figyelmét és analízis-szintetizáló, produktívási képességét. Ez nemcsak a tanulók anyanyelvi fejlettségére gyakorol jelentős hatást, hanem majd a matematika- és az idegennyelv-tanulásuk sikerességére is.

A gyakori előfordulású morfémák ismerete a kezdő olvasó számára felgyorsítja az olvasástanulás folyamatát, különösen igaz ez a hosszabb, több szótagú szavak esetében (Wolf 2008). Azokhoz az új szavakhoz, amelyek ismert morfémák új kombinációból állnak, könnyedén társítunk jelentést. A morfológiai tudatosság tehát nemcsak segíti az olvasás és a szövegértés fejlődését, hanem az

olvasás maga is elősegíti a morfológiai tudatosság fejlődését. Nemcsak az ismert morfémák számát sokszorozza meg, hanem egyúttal azok kombinációs lehetőségeit is: minél nagyobb tehát a szókinccs, annál nagyobb fokú nyelvi kreativitásra képes az egyén.

### **Útmutató a szótagtudat fejlesztéséhez**

Mielőtt belefognánk a szótagokkal való játékokba, ellenőrizzük, hogy a szótudat kialakult-e már a gyermekeknél. Ha egy gyermek alapvetően érzi a szóhatárokat, akkor lehet lépni a kisebb egység észleltetése és a vele való manipulációk felé. Mindenkori alapvetések a szótagokkal való játékokhoz:

- Bármikor lehet ilyen jellegű anyanyelvi játékot játszani (séta közben, utazás közben), vagyis a gyermekek ezt ne tartsák feladatnak, inkább játéknak, amelyben ügyesnek érezhetik magukat. Kísérjük sok-sok megerősítéssel, támogató nevetéssel ezt a tevékenységet.
- A ritmusos mondókák, a szótaghangsúlyos verselés már nagyon korán segítik ennek a készségnek a fejlődését, így bevezetését ezekkel lehet kezdeni kiscsoportban, ha otthon nem kapott a gyermek ilyen jellegű játékokat, höcögtetőket, ringatókat stb. Irányítsuk a gyermek figyelmét a beszéd kisebb egységeinek a megfigyelésére, például így: *Melyik fa nem fa? A tréfa. Melyik vár nem vár? A lekvár.*
- Érdemes a gyakorlatokat olyan nyelvi anyaggal kezdeni, amely közel áll a gyerekhez, amit szeret: lehet például a saját nevével, a kedvenc játékaival kapcsolatos vicces mondatokat mondani, illetve azokkal játszani.
- Eleinte csak olyan szavakkal játsszunk, amelyeket biztosan ismer –, később szókinccsfejlesztéssel is egybeköthetjük ezeket a játékokat.
- A feladatok többsége lehetőséget kínál nem valódi szavakkal történő manipulációra, ez ugyan elvesz a játékok könnyedségéből, viszont nagyobb kognitív kihívást jelent, és magunk a gyakorlat végeztetőjeként jobban fel tudjuk mérni, hogy ténylegesen hol tart az FT fejlődésében a gyermek.
- Ha valamelyik feladattípus egyáltalán nem megy a gyerekeknek (több példa után sem), akkor egyáltalán ne erőltessük! Fejezzük be a játékot valami sikerélményt nyújtó élménnyel, feladattal!

### **Szótagtudat-fejlesztő feladatsor**

Alább összegyűjtöttük a legtipikusabb szótagtudat-fejlesztő gyakorlatokat, és igyekeztünk a feladatok sorrendjét nehézségük szerint a fejlődés menetéhez igazítani. Mivel többévtényi eltérés is lehet a gyerekek közt a szótagészlelésben, a szótagtudatosságban, ezért nem határozzuk meg, hogy melyik feladatot mikor használjuk. Ezek a feladatok ötévesen elkezdhetők, de a fejlesztés lényege az, hogy ne ott kezdjük, ahol a gyerekek „tartania kellene”, hanem ott, ahol tart. Ha hétévesen tudja végrehajtani, amit más ötévesen, akkor se frusztráljuk, hogy ezt már tudnod kellene, hanem örüljünk, hogy felveszi a fonalat, fejleszhető. Ezért nem kategorizáltuk a feladatokat sem életkorra, sem intézményre.

Lényeges megjegyeznünk, hogy a feladatvariációkon belül találhatunk olyan gyakorlatot, amely a típus feladatához, illetve az azt követő típusfeladatokhoz képest is jóval nehezebb. Ez azért van, mert ezeket nem a nehézségi, összetettségi menethez igazítottuk, hanem a típushoz.

A feladattípusok felsorolása nem a tanítás metodikáját írja le, csak magukat a feladatokat. Mindig példaadással, tanítással, megfigyeltetéssel, mintával kezdünk, mielőtt kérnénk a gyerektől a megfelelő választ. A feladatok megfogalmazásait igazítsuk hozzájuk. A *mondat*, *szótag*, *hang* fogalmakat érdemes fokozatosan bevezetni, hogy a gyermek metanyelvi tudása a szókinccsel együtt természetesen épüljön be a gondolkodásába. Megragadhatjuk az alkalmat arra, hogy a *hang* kifejezés helyett máris a *hangzót* alkalmazzuk, elkerülve ezzel a hang több jelentéséből adódó spontán kategorizációs folyamatok beindulását.

A feladatok leírásánál először a művelettípust írjuk le (a), majd a feladattípust (b), ezután magát a feladatot fogalmaztuk meg (c), majd a feladatvariációkat (d) és végül a megjegyzéseinket (e).

1. feladat

a) Szintetizálás

b) Szóalkotás szótagokból

c) Mondd ki egyben a következő szavakat! Én mondom külön, robotnyelven, te egyben.

1. nehézségi szint, két szótagos szavak (szótagszerkezet: C = mássalhangzó, V = magánhangzó): *né-ni* (CV-CV), *asz-tal* (VC-CVC), *bol-dog* (CVC-CVC), *sap-ka* (CVC-CV), *é-rem* (V-CVC), *já-ték* (CV-CVC), *di-ó* (CV-V)

2. nehézségi szint, három szótagos szavak: *sze-re-tet*, *kris-tály-gömb*

d) Feladatvariációk

– A feladatot lehet képhez illesztéssel is játszani: elhangzik a szótagolt szó, és ki kell választani több kép közül a jelentésben hozzátartozó képet. Ez vizuális-verbális transzformációs feladat, a betű-hang kapcsolatnál nagyobb egységgel. Nehezebb a feladat, ha a képekhez tartozó szótagok hasonlóak (például *pa-ri-pa* a szótagolt szó, a képeken például: *papír*, *paprika* és *paripa*).

– Ezeket lehet értelmetlen szavakkal, halandzsanyelven is játszani: *a-pa-cu-ka fun-da-lu-ka*, *e-ke-te-pe-ke-te cu-ko-ta pé*. Lehet teljesen idegen szóval is: *szár-da*, *sor-tya-lás* (jelentéstársítással próbálkozva mókázhatunk ezekkel).

e) Megjegyzések

– Eleinte két szótagú, majd hosszabb szavakkal, mondatokkal is játszunk. Beszélgessünk így: *Vet-tem ne-ked va-la-mit*.

– A mássalhangzó-torlódások nehézséget okozhatnak, a gyerekek kihagyhatnak egy hangot szótagoláskor például (*ba-rac(k)-mag*, *min(d)-nyá-jan*), illetve többnyire csak 7-8 évesen hallják a hosszú mássalhangzókat: *mesz-sze*, *ál-lo-más*.

– A szóhoz tartozó képes feladat erősíti az audiovizuális integrációs kapcsolat kialakulását, a transzformációs készség fejlődését, amely az alapja a betű-hang megfeleltetési kapcsolat kialakulásának.

2. feladat

a) Analizálás

b) Szótagolás

c) Mondd ki robotnyelven (szótagolva) a következő szavakat!

1. szint: *barát*, *fürdés*, (nehezebbek: *leány*, *bodza*, *Veszprém*)

2. szint három szótagúakkal: *utazás*, *nyaralás* (nehezebbek: *férfiú*, *rádió*, *könyvtár*)

d) Hosszabb szövegegységeket is kérhetünk a gyermekektől „robotnyelven”, akár teljes mondókázást, verselést, spontán előbeszédet. Nehezíthetjük a szótagolás, tagolás folyamatát ciklikus mozgáselemekkel, akár mozgáskombinációkkal. Például: az elhangzó szótagok között kell egyet tapsolnia, vagy babzsákot egyik kezéből a másikba áttennie.

e) Megjegyzések

– Kezdjük játékosan úgy, hogy a gyerek beszéljen „robotnyelven”, mi pedig találjuk ki, mit mondott.

– Eleinte semmiképpen se adjunk olyan szavakat, amelyekben valamilyen mássalhangzótvány érvényesül, iskoláskorban viszont ezzel a játékkal fejleszthetjük a helyesírást: *rögtön* (szótagolásban *g* a fluens kiejtésben lévő *khelyett*), *barátság* (*t* a szótaghatáron a fluens beszédben kiejtett *cs* helyett), az *Imegtartása* a költség szóban is igen nehéz, *avagy* a *testvér* és a *dombtető*a mássalhangzó-torlódás miatt (Jordanidisz 2009).

– Az egymás után következő magánhangzóknál előfordulhat *j* vagy esetleg *h*betoldása (*dió*), ezért ezt a típust csak később vegyük elő.

3. feladat

- a) Analizálás szeriálisterjedelem-észleléssel
- b) Szóhosszúság a szótagszám megtippelésével
- c) Mondok neked két szót, tippeld meg, melyik áll több szótagból!

*lapos – gól*

Két rövid szótagokból álló szót hasonlítunk össze egy hosszú egy szótagú szóval. Ellenőrizzük is a tippelést szótagszámlálással.

- d) Feladatvariációkat képezhetünk a nehézségi fok figyelembevételével is:

*torta – ágyból* (egy egymorfémás szó – *torta* – összehasonlítása egy kétmorfémással, *ágyból*: szótő + rag)

*kaméleon – zsiráf* (a hosszabb szó érzékelését megzavarhatja a fizikálisan nagyobb/hosszabb jelölt vizuális morfológiája)

*battyog – iramodik* (a szó szemantikai tartalma, a gyorsabb és a lassabb akciótartalom verseng a szavak morfológiai terjedelmével az összehasonlításban)

*kezelgetés – kezeslábas* (egy kétmorfémás képzett szó összehasonlítása egy kéttagú összetett szóval – szótagszámuk azonos)

*szendvicskenyér – szendvicsek* (egy kéttagú összetett szó összehasonlítása egy szótagszámban azonos négy morfémából álló szóval)

Ritkább szavakkal a műveletvégzés egyre nehezebb: *bársonypánt – selyemszalag, istálló – botanikus*.

- e) Megjegyzések

– Jordanidisz (2009) kutatása szerint a gyermekek a szótagleválasztásnál könnyebben boldogultak a ragos és az összetett szavakkal, mint a képzett szavakkal.

– Ennél a feladatnál azonos hosszúságú szó esetén befolyásoló tényező lehet (a fentiek mellett) a szógyakoriság is, pontosabban a gyermek által jobban ismert – esetleg emocionálisan pozitívabb hatású – szót ismerősebbnek, rövidebbnek érzékelheti. Ugyanakkor a hangzókombinációk bonyolultsága, a hangok időtartama, illetve a hangzók száma is befolyásolhatja a szótagok számának a megítélését.

4. feladat

- a) Analizálás szeriálisterjedelem-azonosítással
- b) Szóhosszúság-meghatározás szótagszámlálással
- c) Szótagolva mondom a szavakat. Számold az ujjadon, hány szótagból áll a szó!

*has, törzs, strand*

*kő-nyök, csuk-ló, tar-kó*

*szem-öl-dök, szá-mí-tó-gép, cso-ko-lá-dé-tor-ta, kris-tály-po-hár-kész-let, tűz-ol-tó ké-szü-lék, ap-ró-hir-de-tés, lel-ki-is-me-ret-fur-da-lás*

- d) Feladatvariációk

– A megadott szavakat szótagolja önállóan, egyidejű ritmusos számlálással az ujjain.

– Nehezebb, ha magában számolja a szótagokat, és csak a szótagszámot kell megadnia a szó szótagolt elhangzása után.

– Gyakoroljuk a gyermek számára ismeretlen szavakkal is, például: intézményvezető.

– Magától mondjon, gyűjtsön egy, két vagy ennél több szótagú szavakat, az instrukcióban adjuk meg a szótagok számosságát.

- e) Megjegyzések

– Bevezetésként számoljuk együtt a szótagokat. Nyugodtan kezdjük az egy szótagúakkal, illetve később is keverjünk egy szótagú szavakat a szótagolandó szósorba.

– Később egyedül számolja, majd magában. Iskoláskorra tudnia kell magában is számolni.

- Ha a szóhatárok (*tűz-oltó*) nem esnek egybe a szótagolás alapszabályával, azaz az egy mássalhangzó átvitele a következő szótagra szabállyal, az a nyelvi tudatosságot, az elemzőkészséget fejleszti, hiszen a szótagolást ilyenkor a morfémahatár irányítja.
- A *lelkiismeret-furdalás* típusnál, amikor két azonos magánhangzó követi egymást, ügyeljünk arra, hogy a szótagoláskor mindkét magánhangzót teljes értékűen ejtse.
- A gyermekek hosszabb szavakkal nehezebben operálnak, ezért mindig csak egy fokkal adjunk nehezebbet annál, mint amit jól tudnak.
- A kutatók összefüggést találtak az olvasási sebesség, a szóhosszúság és az 1–5 szótagszámú szavak memorizálásával kapcsolatos emlékezeti teljesítmény között, amely a hangzási idő hosszúságán keresztül hat (Baddeley et al. 1975). A gyerekek esetében a beszédszervek és azok mozgékonyságának érése, valamint az artikuláció motoros fejlődése hozzájárul ahhoz, hogy a munkamemória-kapacitásuk növekedhessen (Tánczos 2014).
- A mozgószabály (AkH12 139.) megtanulásának alapja az összetételi tagok száma és a szótagszámlálás kombinálása.

5. feladat

a) Analizálás – összehasonlítás

b) Egyforma, nem egyforma

c) Most rövid szavakat mondok szótagolva. Mondd meg, hogy a benne lévő szótagok egyformák-e!

Ha nem, melyik szótag különbözött?

*gom-ba – bom-ba (gom/bom)*

*tor-na – tol-na (tor/tol)*

*bal-ra – bál-ra (bal/bál)*

*nye-reg – nye-rek (reg/rek)*

*nye-rek – nye-lek (rek/lek)*

d) Feladatvariációk

– Az eltérés helyének megadása (a szóban elfoglalt hely megadásával, például: elöl, hátul, belsejében vagy a fenti példákban: első, második).

– Játshatjuk halandzsaszavakkal is: *vir-dít, fir-dít, la-pál, la-bál*.

– A munkamemória fejlesztésére nagyon jó az n lépés vissza feladat. Szótagokat/szótagsorozatokat mondunk, és jelezniük kell, ha az adott jel megegyezik az eggyel korábbival. Ha ez sikerült, a következő fázisban akkor kell szólítani, ha a kettővel korábbi jel ismétlődik, majd ha a hárommal, négygel stb. korábbi jel kerül újra elő. Például: *ma, bé, ka, for, ma, ma* (itt tapsol, mert a *ma* ismétlődött). A következőben csak akkor tapsol, ha két lépéssel visszább van a szótag, például: *ma, bé, ka, for, ma, for* (tapsol, mert a *for* kettővel korábban volt). Ez a feladat erős koncentrációt igényel, meglehetősen nehéz.

e) Könnyebb a feladat, ha az eltérés helyét adja meg a gyermek, nehezebb, ha az eltérőket hangoztatja is.

6. feladat

a) Analizálás – összehasonlítás

b) Rímfelismerés

c) Mondd meg, hogy rímel-e a két szó! A rímes feladattípusnál célszerű a gyermekek számára elkülöníteni és belsővé tenni a hasonló és a rímelő szavak közti különbséget. Óvodáskorban elfogadjuk a gyermek megoldásait akkor is, ha a kategorizáció implicit, de következetesen helyes. Irányítsuk a gyermek figyelmét a szavak végére, akár nagyobb nyomatékkal ejtve őket.

*szerda – konda* (rímel)

*kölök – csücsülök* (rímel)

*tízről – ötből* (rímel)

*késsel – nyárrsal* (nem rímel)

*ablakból – erdőből* (nem rímel)

d) Feladatvariációk

- Mutatunk két képet, és amit lát rajta, annak a nevét kimondja a gyermek: például egy *kutya* és egy *kuka*. Rímel vagy nem rímel?
- Ha már ügyes, nem kell kimondania a képen lévő szavakat – csak magában. Ha nem jól állapítja meg, hogy rímelnek-e, kérjük meg, hogy hangosan mondja ki, milyen szót illesztett a képekhez.
- Melyik a kakukktójtás: *abba, szóba, ebbe, házba?* (*ebbe*)
- Egészítsd ki a mondatot rímelő szóval! *Nincsen eső, nincsen sár, ragyog a nap itta ... (nyár).*

e) Megjegyzések

- A mondókázás segít a rímek észleltetésében. Könnyebb az azonos szótagszámú, azonos szerepű és szerkezetű rímeket megítélni, nehezebb az ettől eltérőeket.
- Ha több szót sorolunk a rímfelismerésnél, jobban dolgoztathatjuk a munkamemóriát.

7. feladat

a) Analizálás – izolálás

b) Szótagkihallás

c) Melyik szóban hallasz *da* szótagot?

*dalos, labda, szoba, pártá, lakodalom*

A gyermek mozgással, megbeszélte jel alkalmazásával adhat azonnali reakciót a célszótag elhangzására.

d) Mutathatunk képeket, és azt kérdezzük: Van-e ezeknek a képeknek a nevében *borszótag*?

A képeken: *tábor, szobor, bolha.*

e) Megjegyzések

- Ennél a feladattípusnál mindenképpen tanítással kell a figyelmet ráirányítani a szótag kiemelésére, helyének a megfigyelésére. Helyezzük a szótagot eleinte előre, majd hátulra, végül a szó belsejébe. Tegyük bele rövidebb, majd hosszabb, valamint összetett szavakba is.
- A szavak képekkel történő lehívása a mentális lexikonból segíti az integrációs kapcsolat erősödését, a transzmodális képességek fejlődését.

8. feladat

a) Analizálás – izolálás

b) Egyező szótagok kiemelése

c) Mi a közös elem a következő szavakban?

*daru, Budapest, nyomda, példa, óvoda, oldalas (da)*

d) Feladatvariációk

- Képeket mutatunk: mi a közös a következő képeken szereplő dolgok nevében?  
A képeken: *bolha, ruha, hajó (ha).*
- A gyerekek kereshetik a kakukktójtást is: melyikben nincs meg az a szótag, amelyik megvan a többiben?  
*hátsó, sóhaj, mosógép, felső, alsónemű (A felsőben nincsen só.)*

e) Ez a feladat abban különbözik a rímeléstől, hogy itt teljesen azonosnak kell lenniük a szótagoknak. Eleinte a szó elején szerepeltessük az egyező szótagokat, később más helyen is lehetnek a szósor szavaiban.

9. feladat

a) Analizálás – izolálás – szerialitás

b) Szótagkiemelés szeriális azonosítással

c) Hányadik szótag a *ge* a *gebe* szóban?

Egyéb példák: *ürge, gereblye, tengeri, fügekaktusz, pengeváltás.*



- d) Hányadik szótagban van a képen látható dolog nevében a *fa* szótag? A képeken: *falú, gyufa, katasztrófa*.
- e) Eleinte kezdő helyzetben szerepeljen a kiemelő szótag, később illesszük a szó más helyeire is, majd beilleszthetjük hosszabb, ritkább és összetett szavakba.

10. feladat

- a) Analizálás – mentálislexikon-aktiválás, szintetizálás
- b) Fonémacsoport-fluencia
- c) Fejezd be a következő szót egy szótaggal!  
*pál- (ma), ba- (ba), ka- (bát)*  
(Gyakran számos megoldás lehetséges: *kakas, kalap, kanál* stb.)
- d) Feladatvariációk
- Fejezd be a szót egy szótaggal minél többféle módon! Kezdődjön azzal a szótaggal, hogy *ka-*! (Például *kanyon, kapás, kanyar, kapar, kaszál, kapu*.)
  - Egy vagy több szótag hozzákapcsolását is kérhetjük, korlátozás nélkül: *karamella, kapukulcs, karabély, kapucíner*.
  - Nézd meg a képeket! Melyik nem ugyanazzal a szótaggal kezdődik? (A képeken: *piac, pihe, pilóta, pipa* és *pék*.)
  - Egészítsd ki a következő szókezdeteket ugyanazzal az egy szótaggal! (A szótag megadható, az ügyesebbeknek maguknak kell kitalálniuk: *tor-ta, tin-ta, lis-ta, Pis-ta, tablet-ta*.)
- e) Megjegyzések
- Ennek a feladatnak a bevezetését kezddhetjük szótagismétléssel. Mondd ki kétszer: *ma!* (*mama*)
  - Ez a gyakorlat a mentális lexikon aktiválása fonémacsoport szerinti kereséssel. Ha a felnőtt is játszik, szókincsbővítésre is kiváló játék. Fontos, hogy olyan szótagot keressünk, amilyennel sok szó kezdődik. Csak olyan variációkat engedjünk használni, amelyekben az eredeti szótag nem változik (például: a *ka-* szótagnál a *kandúr* nem fogadható el, mert megváltozik a szótaghatár).

11. feladat

- a) Analizálás, szegmentálás, izolálás
- b) Szótagtörlés
- c) Csak az első szótagot mondd ki!  
*párka (pár), Tibor (ti), őzike (ő), holnap (hol)* (A példákban az elvont szótag értelmes.)
- d) Feladatvariációk
- Mondd ki csak az utolsó szótagot: *mama, ölel* stb.!
  - Mondd ki a szó középső szótagját: *malomba, alsóba, felszólal!*
  - Lehet úgy is játszani, hogy a szótag elvonása értelmetlen elem hangoztatását eredményezi (például *Karaván, Tripolisz*).
  - Képekkel is játszhatjuk. Mondd ki a képen látható tárgy nevének első szótagját! (A képen: *nadrág, szoknya* stb.)
  - Reklámújságot (vagy sok elemet tartalmazó képet) nézegetve is játszhatjuk. Gondolj egy képre, és segíts megtalálni! Mondd ki az első szótagját annak, amire gondoltál!
  - Morfématudatosságot fejlesztő a játék, ha képzőket, ragokat töröltetünk. Például: Töröld a *-ság* végződést abból, hogy *dombság!* Töröld a legjobb szóból a *leg* szótagot! Töröld a *tóig* szóból az *-ig* végződést!
- e) Megjegyzések
- Beszéljük meg az eredeti és az új szó jelentését is, ha az utóbbi is értelmes. A gyermek rengeteg új szót megismerhet ezzel a játékkal, ezért különlegesen jó anyanyelvi tudatosságot, figyelmet fejlesztő gyakorlat.

- A morfológiai tudatosság fejlesztésével kombinált feladatoknál figyelni kell arra, ha a morfémahatár (például *öt-ig*) és a szótaghatár (*ö-tig*) nem egyezik meg, ez megzavarhatja a gyermek szótag- és a morfémaészlelését, célszerű tehát olyan példákkal dolgozni – különösen eleinte –, amikor ez a kettő egybeesik.

12. feladat

- a) Analizálás, izolálás, szegmentálás, szintetizálás
- b) Megadott szótag törlése
- c) Mondd ki a szót a *vi* nélkül!  
*vidorka (Dorka), kivi (ki), nyelvi (nyel), szervi (szer), elviek (Elek), szervizel (szerzel), szivike (szíke)* (A szótagelvonás után minden szó értelmes; beszéljük meg a jelentést is, ha a gyermek nem ismeri.)
- d) Feladatvariációk
  - A játékot képekkel is játszhatjuk. Melyik képet kapod, ha a *virág* szóból levágod a *vi-* szótagot? A képeken valaki valamit *rág*, egy *virág* és egy *ág* van.
  - Mondd ki a szót *vi* nélkül! *Visel, világos, tavirózsa, vigyűk, kövi, állatövi, égövi, tavi* – értelmesből értelmetlen szót hoz létre.
  - Értelmetlenből értelmes szavakat hoz létre a *vi* szótag törlésével: *vilángos, kovima, eszevi, televi.*
  - A feladat inverze a törölt szótag megnevezése: Mit hagytam el, ha az *ablak* szó helyett csak *ab* szócskát mondom? (*lak*)
- e) A gyermekek az értelmetlen szavak, álszavak kimondásában általában bátorítanak, az álszavakat használó feladatokban több biztatást igényelnek a sikeresebb végrehajtáshoz.

13. feladat

- a) Analizálás, szegmentálás, a mentális lexikon aktiválása és szintetizálás
- b) Szótagkiemelés szótagbővítéssel
- c) Játsszunk szótagkígyót! Vágd le az utolsó szótagot, kezdj vele új szót!  
*kaska, kapál, pálma*
- d) Feladatvariációk
  - Könnyítés, ha a résztvevők az instruktortól kapják a hívószót, és ehhez csak egy elemet kell hozzátenniük.
  - Képeket is sorba rakathatunk így. A képeken: *pálma – madár – dárda* stb.
- e) Ez a feladattípus a résztvevők életkorát, fejlettségét tekintve erősen szelektív. A feladat nehézsége, hogy a gyerekeknek csak úgy szabad új szót mondaniuk, hogy a szavuk végződésével ők maguk is tudjanak majd új szót alkotni.

14. feladat

- a) Analizálás, szegmentálás, szerialitás, szintetizálás
- b) Szótagcsere
- c) Cseréld meg a szó szótagjait!  
*lapka (kalap), lali (lila), róka (karó), papi (pipa)*
- d) Feladatvariációk
  - A ritkább szót kell megalkotnia: *posta (tapos), eper (pere), csóka (kacsó), marha (hamar).*
  - Képekkel is összeköthetjük, ellenőrizhetjük ezt a feladatvégzést. Mutassuk meg egyszerre a kaska és a kakas képét. Cseréld meg a *kaska* szótagjait! Melyik szót kapod eredményül? Mutass rá a képre!
- e) A mentális lexikon fejlettsége befolyásolja a műveletvégzés eredményét: a nagyobb gyakoriságú, a gyermek által ismert szavak támogatják a cserét követő célszó lehívását.

15. feladat

- a) Analizálás, csere, mentális lexikon aktiválása, szintetizálás
- b) Szótagcsere
- c) Cseréld ki a *ka* szótagot a *kapát* szóban arra, hogy *la!* (*lapát*)  
Cseréld ki a *ka* szótagot az *ajka* szóban azzal, hogy *tó!* (*ajtó*)  
Cseréld ki a *kalitka* szóban a *lit* szótagot *ti-re!* (*Katika*)
- d) Feladatvariációk
  - Cseréld le a *kapu ka* szótagját úgy, hogy értelmes szót kapj! (*lapu, apu*)
  - Lehet képekkel is játszani. A játékban több kép látható. A gyerek kezébe adjuk a *sátor* képét. Cseréld le a *sá* szótagot a *dok* szótagra! Melyik képet kapod? (*doktor*)
- e) Ez a feladattípus kombinálja a mentális lexikon aktiválásával a szótagműveleteket; a gyermeknek a kombinációk keresésében való önállósága egyben fonológiai szólehívási folyamatokat is beindít.

16. feladat

- a) Analizálás, szegmentálás, morfémaazonosítás
- b) Szótagtörlés morfématudat-fejlesztéssel
- c) Mondok egy szót, te utánam csak addig mondd ki, ameddig az első értelmes részig érsz!  
*futkos (fut)*
- d) Feladatvariációk
  - Képekkel is lehet játszani. Mondok egy szót, keresd meg azt a képet, ahol az első értelmes szót le tudod választani! A szó: *fogda*. A megfelelő képen valaki fog valamit.
  - Mondok egy szót, te utánam csak addig mondd ki, ameddig az első értelmes részig érsz!  
*tekerő (te, teker)*
- e) Ez a feladat a tanár/gyakorlatvezető számára is kihívást jelent. Figyelembe kell vennie a következőket: egybeesnek-e a szótaghatárok a morfémahatárokkal, a szótaghatárok egybeesnek-e a szótőhatárokkal. Erre a feladattípusra akkor kerüljön csak sor, ha a gyermek már biztosan leválasztja a szótövet a toldalékokról – különösen, ha a morfématudatosság fejlesztése is cél.

17. feladat

- a) Analizálás, szegmentálás, mentális lexikon aktiválása és szintetizálás
- b) Szótagszendvics (szótag kiemelése, többszörözése, pozíciójának tudatosítása, szókincs-aktivizálás)
- c) Készítetek egy szótagszendvicset neked. Összeolvadt a közepe, és ez lett belőle: *szobanán*. Miből kell többet beletennem, hogy utána szét tudjam a szendvicset választani? Miből kell kettő? Mi lett a szendvics egyik fele? Mi lett a másik? (*szobanán: szoba, banán, többszörözni kell a ba-t*)
- d) Feladatvariációk
  - A feladat nehezíthető, ha a gyermeknek több „szendvicset” adunk, így több elemet kell a megoldással együtt felidéznie és hangosan kimondania. (Például: *túrózsa – kefedő – daruha: túró, rózsa, kefe, fedő, daru, ruha*).
  - Kérhetjük azt is, hogy amennyiben a kettőzés eredménye értelmes szó, úgy csak azt mondja ki. (Például: *pereggel, szobanán: pereg, reggel, baba*).
  - Ritkább, hosszabb, nehezebb szavak alkalmazása, valamint a szavak közötti szófajváltás ennél a feladatnál is nehezítést jelent. (Például: *marokka: marok, rokka; parazitatami: parazita, tatami*).
  - A felidézéskor alkalmazott sorrendcsere kérése is lehet a gyakorlat egy változata. Két szó esetén: *puhamu: hamu, puha*; több szó esetén: *bokorbács, szilkerek: kerek, szilke, korbács, bokor*. Képekkel játszva, két képet adva kérhetjük vagy csak a szótagszendvics, vagy csak a kettőzendő szótag kimondását.

e) A feladat jó lehetőséget ad a munkamemória és a szerialitás fejlesztésére.

**18. feladat**

a) Analizálás, szegmentálás, izolálás, szintetizálás

b) Szótagtudat morféma- és szótudat-fejlesztéssel

c) Hány szót találsz a következő szóban: kapható? (*kap, ha, hat, tó, ható*)

d) Feladatvariációk

– Hány szót találsz a következő szóban: fényképész? (*fény, kép, ép, ész, fénykép*)

– Hány szót találsz a következő szóban: lakodalom? (*lak, oda, lom, alom, al, dal* stb.)

e) Ez a játéktípus lehetőséget ad annak a felismerésére, hogy a szó-, a morféma- és a szótaghatárok mozgásban lehetnek egy szón belül is, ha a mentális lexikon aktiválódását nem korlátozzuk. Szótaghatártól függetlenül is észlelhetők a szó eredeti jelentésétől független szavak. Könnyebb a játék, ha ezek a szavak egyúttal az eredeti szó szótagjai is, továbbá ha egymást követik. Nehézségben a következő fokozat, ha a szóhatár már nem esik egybe a szótaghatárral, a legnehezebb, amikor az eredeti szótaghatárhoz képest előre- és visszalépve is találunk több szótagú szavakat a szóelemek szintetizálásával (például a *lakodalom* szóban az *alom, dalom*). Ez a feladat írásban végezve iskoláskorban valamivel könnyebb és ismertebb is.

**19. feladat**

a) Analizálás, szegmentálás

b) Szótő-analizálás

c) Szerinted melyik szó bújít el a *forgó* szóban? (*forg = forog*)

És a *csúszda* szóban? (*csúszik*)

d) Feladatvariációk

– Melyik szóból lett a *bokrosítás*? (*bokor*)

– Melyik szóból származik a *farkas*? (*farok*)

e) Ennél a játéknál elengedhetetlen a feladatra való gondos felkészítés: például mozgással kapcsolatos szótöveket mozgásimitálással kapcsolva a gyermeket rávezetjük a szó eredetére, például: *mar – marok – markol – markoló*.

**20. feladat**

a) Analizálás, szegmentálás, szintetizálás

b) Szótaganagramma

c) Összekeveredtek a szótagok a *fánte*le szóban. Mi volt a szó? (*elefánt*)

d) Feladatvariációk

– Összekeveredtek a szótagok a *totyú*kjás szóban. Mi volt az eredeti szó? (*tyútkojás*)

– Valami van a kezemben. Hova kell szerinted rakni, ha csak az jut eszembe, hogy *bető*hű? (*hűtő*be)

e) Ez a feladat nem egyezik meg a szótagcserés játékkal, hiszen itt kettőnél több szótagú szó szótagjait keverjük össze. Gyakori előfordulású szavakkal játszunk. Később fokozatosan nehezíthetünk, és képzett, ragozott, összetett szavakat is bevonhatunk a játékba. Ez a szótag-manipulációs játék erős tudatosságot igényel, csak akkor játszassuk, ha a gyerekek már jól fejlett szótagtudata van.

**21. feladat**

a) Analizálás, szegmentálás, szintetizálás

b) Szóalkotás szótagleválasztással

c) Mondok két szót. Vágd le a szavak első szótagját, és fűzd össze új szóvá a levágott két első szótagot: *remek teknős* (*reték*), *alkonyi madár* (*alma*), *egész persely* (*eper*).

d) Az elemszám növelésével nehezíthetjük a feladatot (pl.: *cumi, korsó, kapu – cukorka*).

e) Az ingerszavak állhatnak egymással szintagmatikus kapcsolatban is; ez a gyerekek számára külön érdekes lehet. Figyeljük meg, melyik változat megy nekik könnyebben: az egymással kapcsolatban álló, esetleg az egymástól független szavakkal való műveletvégzés. Tanításkor, illetve a játék során segítséget jelent, ha a kiemelendő szótagokat a gyermek számára nyomtatékkal és nagyobb hangerővel mondjuk ki. Erre az instrukcióban nem kell külön felhívni a figyelmet, ez egy indirekt támogatás.

## Összegzés

A játékos gyakorlatok variációs lehetőségeinek téra tovább bővíthető. A feladatok nehézségi fokának, a ráfordított időnek, valamint a támogatás mértékének mindig illeszkednie kell a kognitív érettségi sajátosságokhoz. További egyéni feladatokra lehet szükség akkor, ha a gyermek a beszélt vagy az írott nyelv elsajátításában nehézséggel, zavarral küzd. A feladatok típusai a metanyelvi műveletvégzés, manipulációk szabályszerűségeihez igazodnak (betoldás, ismétlés, csere, hasítás, elvonás, csonkítás, kihagyás, többszörözés). Feltételezzük, hogy a gazdag műveleti variációk a szótag-manipulációknál transzferhatással bírnak a többi nyelvi szint érésére, és az egész metanyelvi tudatosságra. Ezért preventív jellegűek lehetnek a hasonló természetű hibázási típusokra vetítve valamennyi nyelvi szinten.

## Irodalom

- Adamikné Jászó Anna 2002. *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Trezor. Budapest.
- Adamikné Jászó Anna 2006. *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó. Budapest.
- Baddeley, Alan David – Thomson, Neil – Buchanan, Mary 1975. Word length and the structure of short-term memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 6: 575–589.
- Blomert, Leo – Csépe Valéria 2012. Az olvasástanulás és -mérés pszichológiai alapjai. In: Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.) *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 17–85. [http://edia.hu/sites/default/files/books/Olvasas\\_tartalmi\\_keretek.pdf](http://edia.hu/sites/default/files/books/Olvasas_tartalmi_keretek.pdf) (2017. június 5.)
- Bradley, Lynette – Bryant, Peter 1983. Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature* 301: 419–421.
- Bryant, Peter – Bradley, Lynette 1985. *Children's reading problems*. Basil Blackwell. Oxford.
- Chafouleas, Sandra – Lewandowski, Lawrence – Smith, Corinne – Blachman, Benita 1997. Phonological awareness skills in children: examining performance across tasks and ages. *Journal of Psychoeducational Assessment* 4: 334–347.
- Chard, David – Dickson, Shirley 1999. Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic* 5: 261–270.
- Csépe Valéria 2006. *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Goswami, Usha 2003. Why theories about developmental dyslexia require developmental designs. *Trends in Cognitive Sciences* 12: 534–554.
- Goswami, Usha – Thomson, Jennifer – Richardson, Ulla – Stainthorp, Rhona – Hughes, Diana – Rosen, Stuart – Scott, Sophie 2002. Amplitude envelope onsets and developmental dyslexia: A new hypothesis. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 16: 10911–10916.
- Goswami, Usha – Ziegler, Johannes – Richardson, Ulla 2005. The effects of spelling consistency on phonological awareness: A comparison of English and German. *Journal of Experimental Child Psychology* 4: 345–365.
- Gósy, Mária 1990. On the predictability of reading performance. In: Szende, Tamás (eds.) *Speech Research '89 International Conference, June 1–3. 1989. Additional Papers*. Budapest.

- Jordanidisz Ágnes 2009. A fonológiai tudatosság fejlődése az olvasástanulás időszakában. *Anyanyelv-pedagógia* 4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=222> (2017. május 25.)
- Jordanidisz Ágnes 2010. A gyermekek fonológiai tudatosságának fejlődése 4–6 éves korban. In: Váradi Tamás (szerk.) *IV. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia*. MTA Nyelvtudományi Intézet. Budapest. 46–59.
- Jordanidisz Ágnes 2012. *Az olvasási nehézség és a fonológiai tudatosság kapcsolata*. <http://www.nytud.hu/alknyelvdok12/proceedings12/jordanidisz2012.pdf> (2017. június 5.)
- Leong, Victoria – Goswami, Usha 2014. Impaired extraction of speech rhythm from temporal modulation patterns in speech in developmental dyslexia. *Frontiers in Human Neuroscience* 96: 1–14.
- Lőrík József 2006. A gyermeki fonológiai tudatosság megismeréséről. *Beszédgyógyítás* 2. <http://www.beszed.hu/repository/2124.pdf> (2017. június 22.)
- Mohai Katalin – Gereben Ferencné 2014. Nyelvi képességek vizsgálata. *Gyógypedagógiai Szemle* 3. [http://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu\\_id=102&jid=50&jaid=705](http://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=50&jaid=705) (2017. június 15.)
- Steklács János 2013. *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó. Budapest.
- Szili Katalin 2016. A fonológiai tudatosság és a mentális lexikon fejlettségének online vizsgálata kisiskolások körében. *Magyar Pedagógia* 3: 257–282. [http://www.magyarpedagogia.hu/document/Szili\\_MPed20163.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/Szili_MPed20163.pdf) (2017. június 2.)
- Szinger Veronika 2005. Az írás-olvasás előkészítése az óvodai programok tükrében. In: B. Nagy Ágnes – Szépe György (szerk.) *Anyanyelvi nevelési tanulmányok 1*. Iskolakultúra-könyvek 29. Iskolakultúra. Pécs. 184–199.
- Tánczos Tímea 2014. *A verbális fluencia és a munkamemória életkori változásai és szerepük az iskolai teljesítményben*. Doktori értekezés. [http://doktori.bibl.u-szeged.hu/2197/1/Disszertacio\\_Tanczos.pdf](http://doktori.bibl.u-szeged.hu/2197/1/Disszertacio_Tanczos.pdf) (2017. május 15.)
- Tóth Dénes – Csépe Valéria 2009. Az olvasás fejlődése kognitív idegtudományi nézőpontból. *Pszichológia* 4: 357–375.
- Török Tímea – Hódi Ágnes 2015. A morfológiai tudatosság fejlődése, mérési lehetőségei és az olvasás-szövegértéssel való kapcsolata. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=551> (2017. június 2.)
- Wolf, Maryanne 2008. *Proust and the squid: The story and science of the reading brain*. Harper Perennial. New York.
- Wolf, Maryanne – Bowers, Patricia 2000. Naming speed processes and developmental reading disabilities: an introduction to the special issue on the double-deficit hypothesis. *Journal of Learning Disabilities* 33: 322–324.

Juhász, Valéria – Kálló, Veronika

Developing syllable awareness at the age of pre-school and primary school years

Several studies on the cognitive components of learning reading have shown that the developmental age of phonological awareness at the early ages (4-8 years) has a significant predictive effect on the success of learning reading. However, we cannot be satisfied with the changes in practice. One reason might be the extent the kindergarten undertakes school-preparation. Using this age that is very sensitive in terms of phonological awareness might be institution- and age-dependent, regarding the selection of the difficulty level of methods and exercises related to sub-skills while considering cognitive maturity. Recent research confirms the necessity of the first phase of phonological awareness, i.e., the development of syllable awareness at the kindergarten. The aim of the present study is to introduce the developmental steps related to cognitive development at pre-school and primary school as well as the spectrum of exercises developing phonological awareness.

---

**Kulcsszók:** szótagtudat, fonológiai tudatosság, anyanyelvi tudatosság, fejlesztő gyakorlatok, írás-olvasás előkészítés

**Keywords:** syllable awareness, phonological awareness, first language awareness, development exercises, writing-reading preparation

---

#### Az írás szerzőiről

*Juhász Valéria*

docens, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Szeged  
juhaszvali[kukac]gmail.com

*Kálló Veronika*

logopédus, gyakorlati oktatói munkát segítő munkatárs, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Gyógypedagógus-képző Intézet, Szeged  
kallo.veronika75[kukac]gmail.com