

## Óvodások és kisiskolások spontán mondatalkotási folyamatai

### 1. Bevezetés

Az anyanyelv az a gyermekkorban elsajátított kommunikációs eszköz, amely a beszéd létrehozását és mások beszédének feldolgozását jelenti (Gósy 1999: 151). Az anyanyelv elsajátításának folyamata tehát egyrészt a beszéd produkciójának a megindulását és a fejlődés szakaszainak sajátosságait, másrészt a beszéd feldolgozásának, megértésének különböző állomásait jelenti. A megértés minden életkorban fejlettebb, mint a produkció, vagyis többet értünk, mint amennyit képesek vagyunk az adott életkorban kimondani.

A beszédprodukció elsajátítása a szókincs állandó gazdagodását, valamint a morfológiai kategóriák (tövek és ragozásrendszer) elsajátítását és a szintaktikai viszonyok kialakulását, megszilárdulását jelenti. A szókincs bővülése látványos, hiszen a kezdetektől figyelemmel kísérhető. A csecsemő a gazdag, majd egyre változatosabb gögicsélt hangsorok egyre intenzívebb ismétlésén át jut el az első szavak kimondásáig. Ezt a spontán érés eredményeképpen induló folyamatot később a tudatos hangadás váltja fel, amelyben jelentős a szerepe az utánzásnak és az akusztikai visszacsatolásnak (Réger 1986, Beke 1996). Az első életév tájékán megjelenő szavak (Kenyeres 1926, Vértes O. 1955, S. Meggyes 1971, Antinucci-Parisi 1973, Hirschberg 1978, Gósy 1981, Lengyel 1981) szintaktikai funkciót töltenek be. E szómondatok vagy holofrázisok (vö. Piaget 1970) ugyanis a felnőttnyelv mondatainak funkciójához hasonlíthatnak, formájuk a felnőttnyelv szavainak formáira emlékeztet. Ezt követően a szókincs növekedése a kételemű közlések megjelenését, majd a távirati stílusú (telegrafikus) beszéd kiépülését eredményezi. Ez az időszak már bizonyos mértékű grammatikai fejlődésről árulkodik. Az egymás mellé került szavak értelmezése ugyan eleinte a szituáció függvénye, mivel jelölt és jelöletlen alakok egyaránt lehetnek a közlésekben, később viszont egyre több a jelölt formák aránya. A grammatikai tudatosság kialakulásának meggyőző bizonyítéka a toldalékok elsajátításának a sorrendje (Brown 1973, Villiers–Villiers 1979, a magyarra S. Meggyes 1971, MacWhinney 1975, Lengyel 1981).

A második év második felében bővül a gyermek hangállománya, az artikuláció tökéletesedik. A gyermek ekkor az alaktani és a mondattani szabályok egy részét már jól használja, és törekszik a szabályok önálló alkalmazására is. Ezért sokszor túlszabályozott formák jönnek létre, amelyeket a magyar szakirodalomban analógiás tévesztéseknek neveznek (vö. Kenyeres 1926, S. Meggyes 1971). Fejlődik a mondat szerkezet, a többtagú közlések jobbára alany-állítmány-tárgy/határozó fel-

építésűek. A mondattani fejlődés komplexitását jól jelzik az igekötők. Megjelenésük a téri viszonyok korai jelölésével hozható összefüggésbe (Pléh 2003). Már a két-éves gyermekek igekötős igéinek előfordulása is számottevő (S. Meggyes 1971), hároméves korban még gyakoribbak (Gósy 1984). Az igekötők hibázásai (Fazakas 1988, idézi Pléh 2003) azt mutatják, hogy a gyakori használatúak jelentését a gyermek jól ismeri, de mondatszerkezeti vagy egyéb szintaktikai problémák miatt nehéz az igekötő használata, és így gyakran nem megfelelő igekötőt kapcsol az igéhez (*hunyd ki a szemit!*). Nehézséget okoz az igekötő elválásának szabályos alkalmazása is (Gósy 1984, Fazakas 1988, idézi Pléh 2003). A harmadik év második felében összetett mondatokra emlékeztető megnyilatkozásokat is produkál(hat)nak, de ezekben sokszor nem található kötőszó.

Az óvodáskorban a nyelvi rendszer valamennyi területén tapasztalhatók minőségi és mennyiségi változások. A szókincs növekedése a „mi ez?” korszak következménye (Illyés 1980), amelyet 4–5 éves korban a „miért?” korszak vált fel (S. Meggyes 1971). A 3–6 évesek szókincsének szófaji struktúráját különböző, egymástól független felmérésekben vizsgálták, ám a szófajok számszerű megoszlása hasonlóan alakult (Gósy, 1984, Sugárné 1985). Bár a szókincsvizsgálatok az óvodáskorúak viszonylag fejlett szókészletét igazolták, megfogalmazódik az is, hogy hosszabb szövegek alkotására korlátozott mértékben képesek. Kísérleti helyzetekben a feltett kérdésekre nemritkán egyszavas válaszokat adnak, pedig a hatévesek már hosszabb mondatokat is produkálnak (Büky 1980: 30). Ezt hangsúlyozza egy másik empirikus vizsgálat eredménye is. A kísérletben 70 kiscsoportos óvodás (átlagos populáció) beszédképességét vizsgálták, és azt találták, hogy elenyésző volt azoknak a száma, akik összefüggő mondatokban tudtak beszélni, viszont olyan kisgyermekek is voltak, akik sem társaikkal, sem a gondozókkal nem beszéltek (Laczkó 1990: 8). Grammatikai bizonytalanságok, pontatlanságok (például a feltételes mód használatában) még az idősebb óvodások beszédét is kísérhetik. Jellemzőek lehetnek részben az élettani beszédhibák (a fiatalabbaknál mutatkozó hangképzési rendellenességek), részben a logopédiai korrekciót igénylő hangtani elváltozások (az idősebb óvodásoknál). (A beszédhibák kísérletes vizsgálatáról és megoszlásáról ebben a korosztályban lásd például Laczkó 1985.)

A kisiskoláskor kezdetén (hat-hét éves kor körül) is domináns a szókincs bővülése, a finomabb változások (toldalékolás biztosabb volta) szinte alig észrevehetőek. A szókészlet szófaji struktúrája nagyjából a hatéves óvodások szófaji megoszlását követi, első osztályosok spontán megnyilatkozásaiban uralkodó szófaj az ige (Buzás 1972). Ennek a periódusnak lényeges eseménye az iskolába lépés. A szókincs bővülése alapvető követelmény az iskolaérettség szempontjából, hiszen az iskolába lépéskor a gyermeknek megfelelő szókinccsel kell rendelkeznie. A beszédprodukciónak a szintjének, amely a szókincs nagyságával, összetételével is összefügg, ugyanis az írott nyelv (az olvasás) elsajátíthatóságát kell előkészítenie. Nagy J. József eredményei szerint a 7 évesekhez képest a „8–10 évesek nyelvhasználatában már a főnév elsődlegességének tendenciája érhető tetten” (Nagy J. 1978: 92). Az e korúak spontán beszédében gyakori szófaj a határozószó, a melléknév és az igekötő száma alacsony, az ige a rangsorban a második helyen áll. A mondattani fejlődést a szintaktikai viszonyok gazdagodása mutatja, egyre pontosabbak

a grammatikai formák, sőt a gyermekek bonyolult összefüggéseket megfelelő nyelvi szerkezetekkel fejeznek ki (Büky 1984). A beszédprodukción egyre inkább függetlenedik a szituációtól, így a szituatív beszédet felváltja a kontextusos beszéd, amelyre jellemző, hogy a beszélő mindent utalásokkal jelöl. Ebben az életkorban a hosszabb összefüggő szöveg létrehozásának a gyakorlata a beidegzettség szintjén még nincs meg, szemben a 10–14 éves vagy annál idősebb korosztállyal (Büky 1984: 61). Büky Lvov kutatásaira hivatkozik, aki szerint a 6–10 évesek beszédét a dialogikus szövegek jellemzik, amelyek szituációkhoz jobban kötődnek, míg a monologikus szövegek kevésbé fejlettek náluk (Lvov 1972, idézi Büky 1984). Monologikus beszédre viszont szükség van, hiszen az iskolai munka lényege, a tanulás voltaképpen a tanult anyag monologikus feldolgozásán alapszik.

A beszéd produkciójával összefüggő vizsgálatok, mint láttuk, a beszéd indulására vonatkoznak, valamint a szavak jelentésének, a szófaji struktúra elsajátításának folyamataihoz kapcsolhatók. A mondatalkotásról, a gyermeki spontán beszéd szerkezetéről, grammatikai komplexitásáról kevesebb ismeretünk van. Ugyanakkor már a 2–3 éves korú kisgyermek is képesek gondolataik nyelvileg hosszabb verbális közlésére, életkoruknak megfelelő grammatikai-szintaktikai szerkezetek alkalmazására. Az, hogy a különböző életkorú gyermekek milyen mértékben képesek gondolataik összefüggő tolmácsolására spontán módon, továbbá az, hogy spontán beszédükben hogyan alakulnak a grammatikai-szintaktikai szerkezetek, kevésbé kutatott a kezdeti és a későbbi életkorokban is.

A jelen kutatás óvodás- és kisiskolás korú gyermekek spontán beszédalkotási folyamatát elemzi. Arra a kérdésre keresi a választ, hogy a spontán beszéd komplexitásának mértéke miképpen jelentkezik 4–8 éves gyermekeknél, és hogyan jelölheti az anyanyelv elsajátításának egy bizonyos szintjét. Vagyis: az anyanyelv-elsajátítás egy adott fázisa miképpen jellemezhető a gyermek spontán beszédében megjelenő grammatikai-szintaktikai szerkezetek mennyiségével és minőségével. Választ keresünk továbbá arra, hogy kimutatható-e, és milyen mértékben az óvodából az iskolába való átmenet hatása a gyermekek spontán beszédében, illetve arra, hogy milyen azonosságok és különbségek mutatkoznak az anyanyelv-elsajátítás folyamatában ugyanazon életkorú gyermekek produkciós szintjében. Feltételezzük, hogy a beszéd szerkezeti (morfológiai, szintaktikai) komplexitása megbízhatóan jelezheti a gyermek produkciós szintjét: minél összetettebb közléseket produkál a gyermek, annál fejlettebb a beszédprodukciós szintje, azaz annál több, az anyanyelvére jellemző, bonyolult grammatikai-szintaktikai szerkezetet használ biztosan és következetesen a beszédében.

## 2. Anyag, módszer, kísérleti személyek

A fenti kérdések megválaszolásához irányított spontán beszédanyagot (a fogalomra vö. Fábricz 1988) alkalmaztunk. A beszédmintákat óvodás- és kisiskolás korú gyermekektől rögzítettük. A gyermekeket arra kértük, meséljenek arról, mit/mivel szeretnek játszani, majd megkértük őket arra, meséljék el, hogyan kell a bújócskát és a fogócskát játszani. Az összes felvétel időtartama 435 perc. A legrövidebb idejű

beszélő gyermek beszédprodukciónak ideje 1 perc 32 másodperc volt, a leghosszabb ideig beszélőé 6 perc 43 másodperc. A vizsgálatban 50 óvoda és 70 kisiskolás gyermek vett részt, életkori megoszlásukat, számukat az egyes korcsoportokban és a nemeket illetően az 1. táblázat mutatja. Valamennyien ép hallók, tipikus nyelvi fejlődést mutatók. Budapest XVIII. kerületében élnek, és mind az óvodások, mind az iskolások ugyanabba az óvodába járnak, illetve iskolában tanulnak. A vizsgált gyermekek szociológiai szempontból egyaránt heterogén csoportoknak tekinthetők.

**1.táblázat. A vizsgált gyermekek aránya és átlagéletkora korcsoportonként**

Csoport	Életkor (év)	Összes gyerek száma	Lányok száma	Fiúk száma
Kiscsoport	4,03	15	7	8
Középső csoport	5,26	15	6	9
Nagycsoport	6,46	20	8	12
1. osztályosok	7,43	36	18	18
2. osztályosok	8,41	34	14	20

A felvett beszédek lejegyeztük, meghatároztuk a grammatikailag helyes és helytelen mondatok, továbbá a félbehagyott mondatok arányát. A beszédprodukciónak mondatnyi tagolása sokszor nehézségbe ütközik (a problémára részletesen lásd Wacha 1988), és gyakran a beszélt nyelvi szövegek mondatainak jelölésére a megnyilatkozás/kommunikációs egység szakkifejezéseket használják. Újabbban a műfaji jellemzőket és a mondathatárok elkülönítési nehézségeit is jelöli a virtuális mondat (vö. Gósy 2003) fogalma. A gyermekek mondatainak elhatárolásában a szubjektív mód alkalmasnak bizonyult, vagyis a gondolati tartalom, az intonáció és a hangsúlyviszonyok együttes figyelembevételével különítettük el őket.

A beszédprodukciónak elemzésekor a gyermeknyelvből szokásos vizsgálati mód a mondat/megnyilatkozás/kommunikációs egység hosszának megítélése, vagyis az, hogy hány szó található egy mondatban/megnyilatkozásban. (Ez az MLU-szám [mean length utterance], vö. Crystal 1998), amely alkalmas a beszédprodukciónak hosszának és fejlettségi szintjének megítélésére (Bicskeiné Zsulán 1984, 1985, Bíró 1984, Buzás, 1972, B. Fejes 1993, Crystal 1998, Gopnik 1989). A mondathosszúság megítélése történhet a tartalmas szavak figyelembevételével (Deme 1971, Keszler 1983), ekkor a névelők és a kötőszók nem számítanak, valamint az összes szó alapján. Anyagunkban az előbbi módszert alkalmaztuk. Vagyis nem számítottuk a névelőket, a kötőszókat, az indokolatlanul ismételt szavakat, amelyek a tervezési műveletek következményei, egyfajta töltelékelemként vagy hezitációs jelenségként lépnek fel, és nagyon gyakran kötőszókat, névmásokat érintenek (Bicskeiné 1985, Gósy 1999). Kihagytuk a számlálásból a töltelékelemeket, az egocentrikus és szociocentrikus szekvenciákat és a felelő mondatszókat. Az MLU-szám meghatározása úgy történik, hogy a megszámlolt tartalmas szavak számát elosztjuk a helyes mondatok számával.

A gyermekek beszédének szintaktikai komplexitását az úgynevezett KFM-érték (Gerebenné–Gósy–Laczkó 1992) számítása alapján határoztuk meg. Az el-

járást a hetvenes években az amerikai Lee és Canter (1971) dolgozta ki. Ez egy olyan kritériumrendszer, amelynek alapján a gyermek spontán beszédének morfológiai, szintaktikai szerkesztettsége objektívan megítélhető. A módszer vizsgálja a mondatok szerkezetét, az egyes szófajok használatának, az igeidők, valamint a kérdő és tagadó formák elsajátításának a szintjét. Számba veszi azt is, hogy miképpen alakul a gyermek beszédében található mondatok struktúrája, hosszúsága, a szófajok közül vizsgálja a névmások, a számnevek, a névutók, a határozószók elsajátításának a szintjét, tekintetbe veszi a grammatikai jellemzőket, így például az igeidők és az igeragozás összefüggését, a bővítmények használatát. Az eljárás elméleti hátteréül Chomsky generatív grammatikája szolgált. A kutatók célja az volt, hogy a gyermek beszédprodukciónak a szintje természetes körülmények között is megítélhető legyen. Vagyis tudjunk objektív képet kapni a beszédteljesítményéről akkor is, ha azt nem klinikai szituációban vizsgáljuk, hanem a hétköznapi szituációkhoz hasonlóan, tehát úgy, hogy például kötetlen beszélgetést folytat a gyermek a felnőttel.

Az eljárást magyar nyelvre Gerebenné Várbíró Katalin, Gósy Mária és Laczkó Mária adaptálta. A Lee és Canter által meghatározott DSS-értéket a magyar nyelvben a közlésegségek fejlődési mutatójának (KFM) nevezték el (Gerebenné Várbíró–Gósy–Laczkó 1992). A módszer lényege az, hogy a spontán beszéd szavai, szerkezei és grammatikailag helyes, illetve helytelen mondatai egyaránt meghatározott pontértéket kapnak. A pontozás tekintetbe veszi a magyar nyelvtan specifikus jellemzőit, és a magyar gyermek anyanyelv-elsajátítási szakaszait. Ezért bizonyos szófajok (például főnév, ige) nem kapnak pontot, de a névmások, számnevek, határozószók, névutók és kötőszók igen. Ha például a gyermek a *Ki jött ide?* kérdésre főnévvel válaszol (*Apa*), nem kap pontot, de ha névmást használ a válaszban (*Ő*), akkor pontot ér a válasza. Az egyes szófajok más-más pontot kapnak, például a mutató névmás vagy a személyes névmás csak egy-egy pontot ér, míg a személyes névmás ragozott alakjai hat pontot. A névutók rendszerében az irányhármasságnak megfelelően a három kérdésre felelők más-más ponttal értékelendők.

Az eljárás a pontozásos módszert a szerkezetekre is kiterjeszti. Így külön pontértéket képvisel a szerkezetekben a ragozás, és külön pontot ér a bővítmény is. A fokozatosság a ragozási rendszerben szintén érvényesül, vagyis a legegyszerűbb alanyi ragozás csak egy pontot jelent, a múlt idejű alanyi ragozás már három pontot, míg a jelen idejű feltételes mód használatáért nyolc, a múlt idejű feltételes mód használatáért azonban már kilenc pont jár. Ehhez hasonlóan alakul a bővítmények pontozása is. Az egyszerűbb bővítményekhez kisebb pontérték, a bonyolultabbakhoz nagyobb tartozik. Ha például a szerkezetben az állítmányt tárgy bővíti, akkor ez egy pontot kap, míg az idő- vagy a helyhatározó három pontot ér, de az állandó határozó (vonzatos szerkezet) használatáért hat pont jár. A szerkezetek között pontot ér a tagadó szerkezet is, használatuk három csoportra bontásnak megfelelően kap pontértéket. A kötőszók használatában szintén kevesebb a pontértéke az egyszerűbbeknek és több a nehezebbeknek. Így az egyszerű kapcsolatosra utalók egy-egy pontot kapnak, míg a választó kötőszók négy-négy pontot, a névmási kötőszók használata öt pontot ér, a feltételes kötőszók hat pontot kapnak. A mellékmondatban szereplő felszólító forma is külön pontozást képvisel, az állító alakok kevesebb, a tiltó formák több pontot érnek.

Az eljárás pontozza a mondatalkotást is. Minden nyelvtanilag helyes mondat, vagyis a grammatikai hibát (ragozás, szám, személy egyeztetésének hibázása nélküli, helyes névelő használatot tükröző stb.) mondat egy-egy pontot ér. A nyelvtanilag hibásnak minősített mondatokban a szerkezetek és a szavak szintén kapnak pontot, de a mondat nem. A KFM-érték meghatározása a következőképpen történik. A szavak és a szerkezetek értékeléséből számított pontszámhoz hozzá kell adni a nyelvtanilag helyes mondatok számát, majd az így kapott összeget el kell osztani az összes mondat számával. A teszt sztenderdizálása még nem történt meg, noha a kutatók a 3–6 éves korosztályra, amelyre a módszert kifejlesztették, megadtak egy-egy, a kísérleti adatokból kapott értéket.

A jelen vizsgálatban minden egyes gyermek beszédének komplexitását a KFM-érték alapján vizsgáltuk, így azt gyerekenként és korcsoportonként egyaránt kiszámítottuk. Meghatároztuk továbbá, hogy a gyermekek hány százaléka képviselte az átlag körüli, az attól alacsonyabb és a kiemelkedő teljesítményeket az egyes életkorokban.

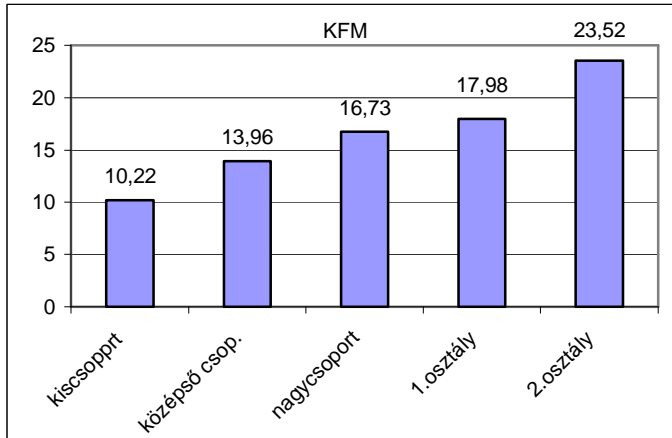
Az adatok statisztikai elemzését az SPSS szoftver (10.00 verzió) segítségével végeztük.

### 3. Eredmények

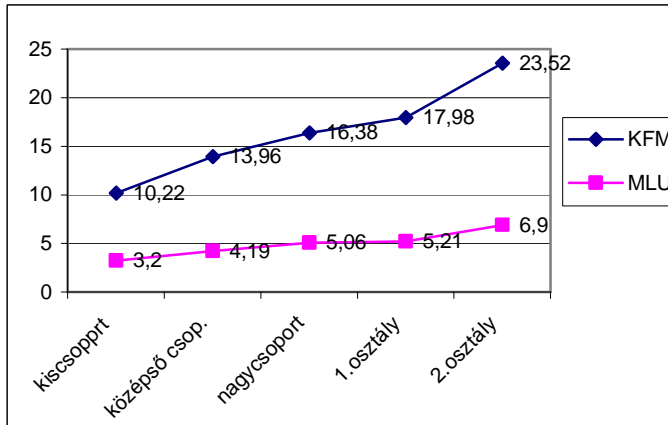
Először megnéztük a korpusz nagyságát a tartalmas szavak aránya alapján korcsoportonként, majd azokból átlagértékeket számoltunk egy főre számítva (hiszen nem teljesen volt egyforma a csoportok aránya). A teljes feldolgozott korpusz az öt életkori csoportban együttesen 16 656 tartalmas szóból állt. A kiscsoportosok szóátlaga 95,8 darab/fő, a középső csoportban 103,3 darab/fő, a nagycsoportban 110,9 darab/fő, az első osztályosok körében 148,2 darab/fő és a másodikosoknál 181,1 darab/fő. Vagyis az egy főre számított korpuszok átlagos nagysága az életkorral haladva egyre nő, és ez azt sejteti, hogy az idősebb gyermekek beszédprodukciói nemcsak hosszabbak, hanem vélhetően több szerkezetet is tartalmaznak, vagyis jobb szintűek, és ennek a KFM-értékben is tükröződnie kell. A KFM értékei (1. ábra), ahogyan feltételeztük, az életkorral haladva egyre magasabbak voltak. Legkisebb az értéke így várhatóan a kiscsoportos óvodások körében, legmagasabb a második osztályosoknál: a korcsoportok különbségét a statisztikai vizsgálat is alátámasztotta (egymintás  $t$ -próba:  $t(4) = 7,228$ ,  $p = 0,002$ ).

A két korcsoport között igen jelentős növekedés figyelhető meg, a kiscsoportosok átlagához képest a 2. osztályosok átlaga megkétszereződik. A fejlődés lineárisnak tűnik, noha két nagyobb különbség mutatkozik, az egyik a kis- és a középső csoportosok között, a másik iskoláskorban, az első és a második osztályosok között. Statisztikailag igazolható különbséget csak a két iskoláscsoport között lehetett kimutatni (párosított  $t$ -próba:  $t(34) = 2,073$ ,  $p = 0,046$ ). Az életkorral arányosan változó számértékek megbízhatóan jelzik, hogy az idősebb gyermekek kognitív fejlődéséből várható bonyolultabb gondolatait spontán beszédük adekváтан tükrözi. Az egyes életkorokban tehát a közlések egyre komplexebb mondattani felépítésűek, mind több szerkezet és szófaj elsajátításán és megfelelő használatán alapulnak. Ez azt is valószínűsíti, hogy az életkori fejlődés a mondatoknak a tartalmas szavakkal kifejezhető

hosszában (MLU-szám) is tükröződik. A vizsgálat adatai szerint az MLU-szám (2. ábra) egyrészt szintén egyre nagyobb értéket mutat az egyes korcsoportokban, a különbségek a statisztikai vizsgálattal igazolhatóak (egymintás  $t$ -próba:  $t(4) = 2,884$ ,  $p = 0,045$ ).



1.ábra. A KFM átlagértékei a vizsgált korcsoportokban



2. ábra. A KFM-mutató és az MLU-szám átlagértékei

Hasonlóan a KFM-értékek változásához, ezúttal is a kis- és a középső csoportosok, valamint az elsősök és a másodikosok között találunk nagyobb különbséget az egyenletesen változó értékekben. Másrészt az MLU-számok szoros összefüggést mutattak a KFM-értékkel (Pearson-féle korrelációs együttható  $r = 0,995$ ,  $p = 0,05$ ). Minél nagyobb az MLU-szám, azaz minél több tartalmas szó fordult elő a mondatban, annál nagyobb volt a KFM-érték is, és ez a tendencia az egyéni teljesítményekben ugyancsak megfigyelhető volt.

A szerkezetekre számított pontértékek (2. táblázat) is erőteljes korrelációt mutattak a KFM-értékekkel ( $r = 0,898$ ), és az óvodai, valamint az iskolai választóvonal jól láthatóan megmutatkozott, továbbá a kis- és a középső csoportosok között volt még nagyobb eltérés. A legalacsonyabb érték szintén a kiscsoportban található, míg a legmagasabb a 2. osztályosok csoportjában.

A KFM-mutató számításakor figyelembe veendő helyes mondatok és az összes mondat száma a szerkezetekkel úgy függött össze, hogy az óvodásoknál mind a helyes, mind az összes mondat aránya fokozatosan csökken, az iskolásoknál növekszik, de a két iskolai csoport között is csökkenés tapasztalható. A szerkezetek pontszáma viszont mind az óvodásoknál (a nagycsoportosok kivételével), mind az iskolásoknál növekedést mutat. Így a szerkezetek pontszáma és a mondatok egymáshoz viszonyítása egyre magasabb KFM-értékekben realizálódik.

**2. táblázat. A szerkezetekre számított átlagos pontértékek, a mondatok átlaga és a KFM átlagértéke egy főre vetítve**

	Szerkezet	Helyes mondat	Összes mondat	KFM
Kiscsop. (4 év)	332,46	30,2	35,86	10,22
Középső (5 év)	426,6	25,46	32,6	13,96
Nagycs. (6 év)	392,2	21,7	25,45	16,38
1. oszt. (7 év)	620,11	29,08	35,05	17,98
2. oszt. (8 év)	678,47	27,26	30,91	23,52

Az eredmények azt jelentik, hogy a négyéves kiscsoportos óvodásokhoz képest a középső csoportos ötévesek jelentősen jobb produkciót nyújtottak, vagyis a beszédüket felépítő mondatok jóval összetettebbek voltak. A legkisebbek átlagosan három szóból álló mondatai főképpen egyszerű mondatok, összetett mondataik aránya kevés, tagmondataik is rövidek, főleg mellérendelők. A középső csoportban átlagosan négy szóból állnak a mondatok, a mellérendelések mellett már alárendelésekkel is találkozunk, a tagmondatok is kissé hosszabbak, vagyis több bővítményt tartalmaztak.

Mindezt illusztrálják az alábbi példák. A négyévesek beszédéből vett részletekben a rövid egyszerű mondatok többnyire felsorolásjellegűek, alany-állítmány felépítésűek, jellegzetes bővítményük gyakran a minőségjelző, ritkábban a tárgy, és sok a hiányos mondat: *Zöld kocsink meg dominó. Két dominó. Kicsi meg nagy; Minden játékkal; Építeni garázst meg házat; Állatos játékaik vannak.* Mellérendelő összetett mondataik jórészt kapcsolatos tagmondatokból állnak, jellegzetes kötőszavaik az *és* és a *meg*: *A macika beül a kocsiba, és megy el; Oda szoktam bújni valahova, és nem talál meg; Szoktam legózni, meg labdázni.* Az alárendelések ritkák, ha előfordulnak, többnyire idő- vagy módhatározói alárendelések: *És ha elkapják, akkor ő lesz a fogó; Úgy kell, hogy az egyik a fogó, a többi nem fogó, és a fogónak kell elkapni, amelyik nem fogó.* A középső csoportosok jobb szintű beszédprodukciója az egyszerű mondatokban is követhető, ezekben már több a bővítmény, amely gyakran valamilyen határozó: *Építetek nagy várat belőle; A testvérem szokott velem barbizni; A babaszobában meg a = rajzolni szoktam; Mi megcsináljuk majd apukámmal a karikáját.* (Az utóbbi példában a kutya láncához tartozó karikáról beszél



a kisfiú.) A kiscsoportosokra jellemző kapcsolatos mellérendelések és domináns kötőszók náluk is megtalálhatók (*Elbújunk valahova és meg kell = addig számol valamennyiig a hunyó*), ám más mellérendelések is megfigyelhetők: *Van még ilyen (szünet) kis (szünet) pad (szünet) ilyen kocka és van ott benzinkút (szünet,) de nem igazi; Az enyém szokott lenni a királynő, a Robié meg a Szindi*. Alárendeléseik ugyan még nem dominánsak, de közöttük például tárgyi, okhatározói, célhatározói, mód- és időhatározói, feltételes és hasonlító mellékmondatot is találunk: *És akkor, ha dobtál egyet vagy kettőt, akkor léphetsz ki; Úgy, hogy meg kell fogni, aki gyorsan elszalad; De én sokkal gyorsabb vagyok, mert sok erő van bennem; Úgy, hogy (szünet) üm megmondja az ember neki, és fut, mint egy őrült*. Összetett mondataik időnként már több tagmondatosak, alá- és mellérendelések egyaránt találhatóak bennük: *„Úgy, (szünet) hogy annak van egy kis tartója (szünet), és akkor beleteszünk olyan kocsit, ami belefér (szünet), és akkor még egy kocsit (szünet) teszünk arra a tartóra, hogy megtartsa azt a nehéz kocsit, és akkor úgy pörgetjük; És a mamám keres (szünet), mikor itt van, de néha nincs itt, mert dolga van*. A kiscsoportosoktól idézett részletek azt is láttatják, hogy bizonyos szerkezeteket, szófajokat, illetve morfológiai formákat jól használnak az ilyen korú gyermekek, míg másokat meglehetősen bizonytalanul. Így a birtokos szerkezet használata, vagy az ige és a tárgy használata, a minősítő jelzők alkalmazása igen stabilnak tűnik, és hasonlóan magabiztosan használják a névmásokat is. Gyakoriak azonban a tévesztések a ragozási rendszerben, és ez érinti az ige- és a főnévragozást is. A grammatikailag helytelen mondataik (aránya 13,38%) egyszerű felépítésű közléseikben szintén tapasztalhatók. Főleg kijelentő módú igéket használnak. Például: *Apa meg nézi a meccst, anya meg főzik; ...és úgy lehet játékozni; A nagyikám vigyázik rám...; Én már megfogtam egy nyúlt; Hogy beleteszek homokot, és vízt rakol bele; Hát ilyen lós*. Az is előfordul, hogy egy-egy szót nem értenek meg, és ezért nem a feltett kérdésre válaszolnak: *Nekem nincs pókfogóm, csak pókhálóm van a spejzba, mert apa fölszaladt egy létrával, és és anya megfogta a létrát, hogy ne essen le apa*. Itt azt kértük a gyermektől, mesélje el, hogyan kell játszani a pókfogót. (Ezt a fajta fogót más gyermekek elmeséléséből ismertük meg.) Ugyanerre a kérdésre két másik gyermek válasza: *Hát azt igen, mert az porszívó. Mert mindig azzal szoktuk felszívni; Hát ilyen fölakasztod = fölkötöd, és így fölveszik, akkor így elfogják*. Egy másik kislányt a színfogó elmesélésére kértünk, és ugyancsak félreértésen alapuló válasz született: *Nekünk nincs fogónk, csak (szünet). Ne kiünk nincs*. Máskor nem a helyes szót használják, vagy azért, mert nem ismerik a megfelelőt, vagy azért, mert a jelentése nem teljesen ismert számukra: *Olyan hintával, meg csúszókával; Így megfogom a babát, és így betakarózom, és így átölelek engem és így*. Előfordul, hogy a helytelen szóhasználat miatti mondatot nehéz értelmezni, de nem deríthető ki egyértelműen, hogy ez szótalálási nehézség következménye, vagy a szó jelentése nem ismert a gyermek számára: *És hogy még van benzines autóm, de azt karácsonyra hozták Editék. Tudod az anyu felesége*. (Itt nem világos, hogy Edit kicsoda, az apa felesége, az anya testvére, esetleg annak a testvérének a felesége.) Grammatikai hibák a középső csoportosok beszédében is találhatóak, ezek nagyon gyakran egyeztetési hibák, ritkábban az alanyi és a tárgyas ragozás elvétele vagy egyéb toldalékolási hiba. A grammatikailag helytelen mondatok aránya náluk kissé több, mint a kiscsoportban (14,7%), ám ez gyakrabban az összetett mondataikra

vonatkozik: *Úgy kell, hogy ott van olyan minden színű (szünet) lovacskák...; Vannak sok alvósom...; Amilyen szívet jelezi...; Ha megtalálja mindenkit; Ha megérinti a két egért.* A szótalálási nehézséget a gyermekek már „jelzik” is: *Még olyan kamion, hogy (szünet) hogy csak leszedjük azt a micsodáját (szünet) és (szünet) és úgy megy; Meg ilyen is van kockák és így, hogy van egy i i (szünet) na pohár.* Helytelen szóhasználat (szócsere), és az adott szó félreértését mutatják az alábbi példák: *Elbújunk valahova, és addig számol valamennyiig a (szünet) fogó; Van olyan (szünet) olyan fogó, csak nekünk nincs (szünet) játékszerszámunk.* (A mondat arra a kérdésre hangzott el, hogy *Milyen fajta fogó van nálatok?*, miután a fogócska különböző formáiról kérdeztük a gyermeket, aki mindegyikre nemleges választ adott.)

Az eredmények a hatéves nagycsoportosok jobb szintű beszédprodukciónál szintén egyértelműen igazolták. Ez egyrészt a mondathosszúság változásában realizálódik, amely hosszabb, átlagosan öt szót tartalmazó mondatokban tükröződik a produkcióikban. Másrészt az alárendelések számának emelkedése jelenti a fejlődést. Jellemző, hogy sokkal gyakrabban adnak önálló, hosszabb válaszokat egy-egy kérdésre. Így mondataik száma kevesebb, de azok sokkal összetettebbek, több alárendelést tartalmaznak, mint a középső csoportban, és bennük a szerkezetek is bonyolultabbak. Például: *Kisautóval, távirányítós repülővel (szünet), távirányítós kocsival (szünet) mással nem; Úgy, hogy valaki huny (szünet), és például én el = elbújok; A ház mögé (szünet) bunkiba, meg lehet mászni oda a csúszda mögé így lebújni (szünet), meg (szünet) hát valahova elbújni; A börtönfogó meg olyan, hogy valaki így megfog, és át kell így nyúlni és aztán már ki van szabadulva.* A túl bonyolult, összetett gondolatok nyelvi formába öntése azonban még nem mindig tökéletes. Emiatt nem ritkán helytelen lesz a megnyilatkozás, vagy valamilyen bizonytalanság vagy hiba (szókeresési nehézség, grammatikai tévesztés) is megjelenik benne. Ezt támasztja alá az, hogy a grammatikailag helytelen mondataik aránya a két másik óvodai csoporthoz képest csökken (9,23%). Az igeragozásban még náluk is a jelen idő dominál, az alanyi és a tárgyas ragozású alakokat már megközelítően egyenlő arányban találunk: *Én a legjobban csak a van ilyen (szünet) ilyen gépem, hogy van, ki lehet szedni, be lehet dugni, egy motorom, egy úrhajós és egy (szünet) egy (szünet) motorkocsim és én azzal szeretek játszani, az a legjobb; Van egy vagy az olyan, hogy van egy ilyen nagy doboz, (szünet) abba van a játék, lehet jobbra-balra fordígatni fordít fordítani, és ha meghúzzuk a kart, azt [hangot hallat] (szünet) kilövi a golyót.* A szóértés problémája ebben az életkorban is tapasztalható, így előfordul, hogy emiatt szintén nem a feltett kérdésre válaszol a gyermek. A bújócska elmesélésére kaptuk a következő választ: *Én úgy szoktam játszani, hogy ő (szünet) föltesz (szünet) két kisgyerek fölteszi így a kezét, és akkor átbújnak alatta.* Egy másik kislány a *Bújj, bújj zöld ág* kezdetű dalt énekelte el a kérdésre adott válaszként. A szótalálási problémát a középső csoportosokhoz hasonlóan adták tudunkra, de jelzéseikben már az adott szópótló funkciót hordozó töltelékelem, az *izé* is megjelenik: *Elöl van ilyen (szünet) lövőke, és annak van belőle ilyen (szünet) olyan micsoda, ilyen (szünet) ilyen jel= em= (szünet) ilyen elemek; És akkor nem kell hozzá dobókocka (szünet) meg még van hozzá (szünet) mi is. Van hozzá még egy (szünet) ő na (szünet).* (A megnevezés sikertelen maradt, az újbóli kezdéssel a kislány már másról beszélt.) *Szoktam magam ilyen fodrász izé (szünet) szoktam magam fésűlgetni.* (A szóban tartott szü-

netet □ jellel, a tévesen kiejtett szórészletet = jellel jelöltük.) A szavak jelentésének pontatlanságai miatti szócseréket a nagycsoportosok is produkáltak: *meg ugrándozó kötelem; Aki megtalál, akkor én leszek a hunyó.* Grammatikai hibáik kisebb számban vannak, a toldalékolást és az ikes igék ragozását érintik: *A többit nem tudom mi a neve; hogy valaki huny is meg elbúj; Abból már nem nemsokára a végére érek.*

A lineárisan változó eredmények azt jelezték, hogy az iskolai tanulmányoknak, így az olvasásnak, majd a nyelvtan tanulásának a beszédprodukcóra gyakorolt hatása valószínűleg erőteljesen megmutatkozik. Ezt egyrészt az iskolások szerkezetének az óvodásokhoz viszonyított nagy pontszámai, másrészt a 2. osztályosoknak az elsősökhöz képesti magasabb pontszáma és helyes mondatainak alacsonyabb száma alapján a spontán beszédükre számított legmagasabb KFM-érték támasztja alá. Az óvodából az iskolába történő átmenet hatása tehát az elsősök jobb szintű spontán beszédprodukcójában követhető, ám az egyéves iskolai munka eredménye még jobban tükröződik a másodikosok spontán beszédprodukcójában. Ennek jele az, hogy rájuk inkább jellemző a bonyolult gondolatok tükröztetése, és ez nemcsak a mondatösszehasonlítás nagyobb arányú növekedésében, de a mondatok szerkezetének változásában is látható. A fiatalabb iskolásoknak, vagyis az elsősöknek a nagycsoportos óvodásokhoz képesti nyelvi fejlődése nem annyira az összetett mondatokban tükröződik, mint inkább új szófajok (határozatlan névmások, általános névmások, névmási és egyéb határozószók), morfológiai szerkezetek (főnévi igenév ragozott formája, ható ige) gyakoribb és biztosabb alkalmazásában vagy a helyes ragozás egyre szélesebb körű használatában. Például: *Úgy kell, (szünet) úgy szoktunk néhanéha, de az nagyon ritka, a nagymamáméknál, hogy (szünet) valaki számol, odamegy a falhoz, számol (szünet) tízig, húszig, százig, aztán addig a többiek elbújnak fa mögé, kerítés alá (szünet).; Minden = (szünet) mindegy, hogy hogy helyezkedünk el, de valahogy el kell helyezkednünk, de nekiünk háttal van a fogó (szünet), és mondanía (szünet) kell...; Meg lehet várni, hogy (szünet) hogy mehessünk, (szünet) hogy bemehessünk. Az igeidők is változatosabbak náluk: *Hogy meg kell keresni (szünet) a párját, és ha me (szünet) ha megkereste (szünet), akkor lerakhatja, és akkor vehet egy kártyát; Anyu fog nekiünk venni; Anyukámnak mondtam, hogy le szeretném venni. Akkor most a polcra tettem, hogy elérjem. Az alany és az állítmány egyeztetése már pontosabb, de egyéb egyeztetési hiba még előfordul: *És vannak (szünet) nekiünk ő (szünet) ő olyan babáink (szünet) amik □ nek mozog a fejük; És vannak ceruzáim; A keresztapámtól kaptam egy (szünet) könyvet (szünet), és azokat szoktam olvasni. A nehezebb toldalékok (ikes igék ragozása, hangzóbetoldással járó tövek, toldalékok) tévesztése az első osztályosokra is jellemző. Grammatikailag helytelen mondataik (11,56%) zömében összetett közléseikben jelennek meg, és ez utóbbi hibatípus dominál bennük: *Úgy, hogy (szünet) hogy elszámol az egyikünk húszig (szünet), a másikunk addig elbúj (szünet), de (szünet) különben nagyon könnyű megtalálni, mer már a lakásban minden búvóhely ismer; Mert ha lesik, akkor lássa, hogy hová bújjik. További új szófajok (például gyakorító ige, határozói igenév) és szerkezetek (fokozás gyakorisága) a másodikosoknál szintén találhatók, egyszerű mondataik szóátlaga a leghosszabb (megközelítően hét szó/mondat), vagyis több bővítmény van a mondataikban. E mondatok gyakran a hát töltelékszóval indulnak, amelynek így diskurzust kezdő funkciója van: *Hát szeretek dombról lecsúszni szánkóval meg sí-*****

léccel; Hát rajzórán (szünet) is (szünet) nagyon jól rajzolgatok néha; Hát kint az udvaron szoktam vele játszani (szünet) bújócskát. Összetett gondolataikat már világosabban, egyértelműen képesek megfogalmazni, az első osztályosokhoz képesti fejlődést így komplex közléseik nagyobb aránya mutatja leginkább. Összetett közleményeikben különböző alá- és mellérendelések kombinálódnak, ezek változatos szerkezetekből épülnek fel, és jellemző a bővítmények gazdagsága (például változatos határozók) mellett a szókincs bővülése is. Összetett mondataikat is gyakran a hát töltelékszóval indítják. Ezt illusztrálják az alábbi beszédrészeleteik: *A király az csak lépkedhet (szünet) csak egy kockát lépe lépegethet (szünet), a parasztok azok csak két kockát lépegethetnek, de utána meg egyet; És akkor (szünet) nagyon szeretek pingpongozni azért (szünet) azért, mert sokat mozgok (szünet) meg futni azért szeretek, mer akkor gyors leszek, és legalább edzett leszek; Hát én nem játszok (szünet), mert (szünet) karácsonykor kaptam egy diktafont, és (szünet) azon felveszem a kazettát éssz le sz lesz (szünet) leírom azokat, amit hallgatok, (szünet) egy füzetbe; Hogyha nem tudja kifizetni, akkor el kell árverezni egy (szünet) egy birtokot, és hogyha me másiknak mind megvan, akkor ő győzött. Hibák náluk is találhatóak, így a spontán beszédszituációkat kísérheti átmeneti szótalálási nehézség: *Olyan, hogy (szünet) leszedjük két kerekét (szünet) leszedjük a (szünet) ő hátulsó ízéjét. Összetett közléseik bizonytalanságát náluk gyakran töltelékszók, hezitálások jelzik, és grammatikai hibák szintén megfigyelhetők. Grammatikailag helytelen mondataik aránya (7,9%) náluk a legkevesebb, bizonyos grammatikai kombinációkat, segédigéket jól alkalmaznak: *Valaki odabúj a fához vagy oda□megy, és elszámol harmincig, vagy (szünet) nem tudom meddig (szünet), s akkor ő (szünet) ő aki bújt, aki nem, megyek, és akkor körülné (szünet), akit megtalál (szünet), azt lepaccsolja, az már nem játszik, csak utána, akit ő akit legelőször paccsol le (szünet), az lesz a hunyó;. Meg lehet venni (szünet), és az nyer (szünet), aki hamara ő (szünet) többet megvesz, és több pénze lesz; abban jobban lehet játszani, mert...; lehet rajta keresni; együtt akarunk játszani; lépegethet; lépkedhet.***

A spontán beszéd létrehozásában várhatóan nagy különbségek találhatóak a gyermekek között, hiszen a KFM-értékben szereplő közlésegyeségek minőségét nyelvi és nem nyelvi tényezők együttesen alakítják. A feltételezést az egyes korcsoportokban gyermekenként számított KFM-értékek támasztják alá, amelyek rendkívül nagy individuális különbségeket láttatnak (3. táblázat). Általánosságban elmondható, hogy a legjobb teljesítmények a leggyengébbeknek több mint a háromszorosát teszi ki minden korcsoportban, míg a kis- és a nagycsoportban több, mint a négyszeresét. A legkiemelkedőbb teljesítmények az adott korcsoportra számított átlagértéknek közel a dupláját adják. A szórásértékek a nagycsoportosoknál a legnagyobbak, a középső csoportban a legalacsonyabbak. Ezekkel összefüggésben a legalacsonyabb MLU-értékek a kis-, középső és nagycsoportban ugyanazoknál a gyermekeknél találhatóak, mint akiknél a KFM-érték is a legkisebb, az iskolásoknál a legalacsonyabb MLU-számok a sorrendben második legkisebb KFM-értékkel rendelkező gyermeknél voltak tapasztalhatóak. A legnagyobb MLU-szám szintén egyezik a legmagasabb KFM-értéket hordozó gyermekkel a kis- és középső csoportban és a másodikosoknál, a másik két esetben eltérnek a gyermekek, de sorrendben a második legjobb teljesítményt mutatják.

**3.táblázat. A KFM-érték szélső értékei korcsoportonként**

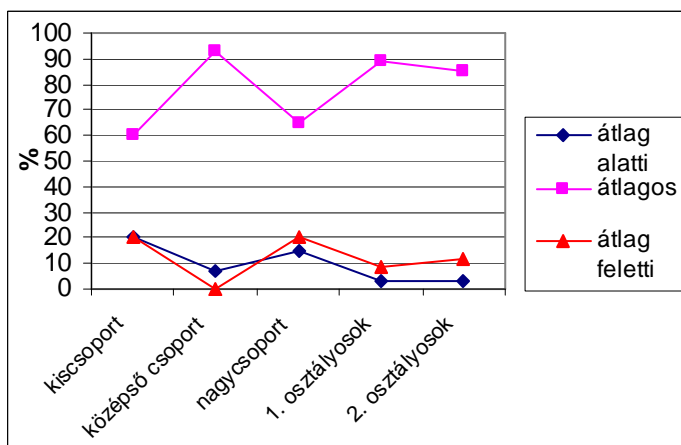
	Legkisebb KFM	Legnagyobb KFM	KFM-átlag	Szórás
Kiscsoport	4,03	18,94	10,22	5,026
Középső csoport	6,89	19,9	13,96	4,227
Nagycsoport	6,84	29,9	16,38	7,331
1. osztály	8,95	31,64	17,98	5,690
2. osztály	10,88	37,71	23,52	6,968

Az adatok a korábban írtakat támasztják alá, illetve egészítik ki. Azt, hogy az óvodába a gyermekek különböző környezetből, következőképpen igen eltérő beszéd-készséggel érkez(het)nek. Az óvoda viszont, mint az intézményes beszédnevelés egyik (első) forrása, vélhetően ösztönzőleg hat a gyermekek spontán beszédalkotási folyamatára, és az eredmények kiegyenlítő(het)nek, ezt a középső csoportosok között talált alacsony szórás is alátámasztja. Ugyanakkor a nagycsoportosok egyéni teljesítményeinek összevetésekor talált kiemelkedő szórási arány a gyermekek beszédprodukciója között a legnagyobb eltérést valószínűsíti. Ez azzal lehet összefüggésben, hogy az intézményben eltöltött még egy év és az ezalatt zajló beszédfejlesztés már az egyéni különbségek felszínre jutásának jobban kedvez. Az iskolai tanulmányok megkezdésével ismét kiegyenlítődni látszanak a teljesítmények, vagyis az óvodából az iskolába történő átmenet pozitív hatása a teljesítmények közeledésében tükröződik, míg a második osztályosok közötti nagyobb szórás vélhetően ismét az iskolai tanulmányok fejlesztő hatásának tudható be.

Figyelembe véve a gyermekek erőteljesen különböző individuális teljesítményeit a KFM-értékekben három kategóriát (sávot) alakítottunk ki: átlagosnak mondható (életkorinak megfelelő), átlag alatti (az életkori fejlődéshez képest elmaradást mutató), átlag fölötti (kiemelkedő) KFM-eredményt mutatók (3. ábra), és megnéztük a tanulónak e kategóriákba történő eloszlását. Átlag alattinak akkor tekintettünk egy teljesítményt, ha a korcsoportra számított átlag felét nem érte el a számított pontérték, míg az átlag felettinek az átlagnak az átlag felével növelt pontértékénél nagyobb mutatót vettük.

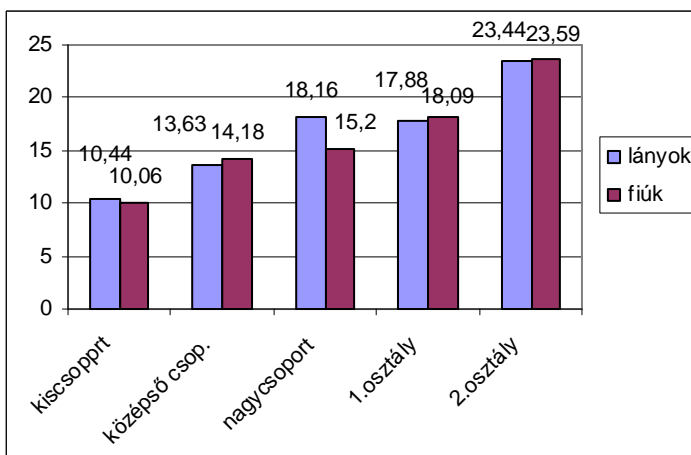
A várakozásnak megfelelően a legtöbb gyermek teljesítménye az átlagos kategóriába került, ám az életkorral haladva itt is jól látható a fejlődés. Amíg például a kiscsoportos óvodásoknak mindössze 60%-a produkálta a korcsoportja átlagát, addig a középső csoportosoknak már 93,3%-a. A nagycsoportos óvodások esetében látszódik a legnagyobb eltérés a három kategória arányát tekintve. Vagyis náluk sokkal jobban szórnak az adatok, mint a többi korcsoportban, a legkevesebb az átlagot produkálók aránya (65%), de az átlagon felül teljesítőké is magas (20%). A négyéves kiscsoportosok között a nagyon gyengén szereplők és a jól beszélők azonos arányban fordultak elő (20%-20%). Hozzájuk képest a középső csoportos (ötéves) óvodások körében az alul teljesítők aránya kevesebb (6,7%), viszont senki nem emelkedik ki. Az átlagot produkálók száma így náluk a legmagasabb (93,3%). A hatéves óvodásokhoz képest a hétéves iskolások között jóval kevesebb a gyengék száma (mindössze egy gyermek, ez 2,8%), és a jók aránya is a felére csökkent (8,9%) a hatéveseknél tapasztaltakhoz képest. Vagyis az óvodából az iskolába való

átmenet hatása ismét a teljesítmények kiegyenlítődéseben követhető nyomon. Ezt az átlagos teljesítményt elérők arányának (88,9%) a nagycsoportosokhoz képesti növekedése is alátámasztja. Az iskolai tanulmányoknak a teljesítmények fokozatos kiegyenlítődése mellett az egyéni különbségek felerősödésében jelentkező hatása a 2. osztályosoknál még inkább látszódik. Ebben a korcsoportban szintén alacsony a lemaradók aránya (itt is egy gyermeket találtunk, 2,9%), a kiemelkedő produkciót mutatók aránya viszont növekedett (11,8%).



3. ábra. A tanulók eloszlása az egyes teljesítménykategóriákban

Pszicholingvisztikai kísérletek eredményei szerint a lányok anyanyelvi szintje az egyes életkorokban magasabb, mint a fiúké, ám az is igaz, hogy a legjobb eredmények és a leggyengébbek is általában a fiúknál mutatkoznak (Gósy 2005). A jelen vizsgálatban azonban a lányok és a fiúk eredménye (4. ábra) szinte valamennyi életkorban azonosan alakult ( $t(4) = 0,960$   $p = 0,392$ ).



4. ábra. A KFM-mutató a nemek szerinti bontásban

Számottevő különbséget a hatéves nagycsoportos óvodásoknál láttunk a lányok javára, de a statisztikai vizsgálat náluk sem igazolt szignifikáns eltérést ( $p < 0,742$ ). A legösszetettebb közléseket reprezentáló legmagasabb KFM-értékek csak a kiscsoportosoknál és a második osztályosoknál fordultak elő egy-egy fiú spontán beszédében, a többi esetben a lányokra voltak jellemzők. A legrosszabbul teljesítők, vagyis a legalacsonyabb KFM-értékek csak a középső csoportban voltak fiúkra jellemzők, a többi korcsoportban a gyenge eredményt lányok produkálták (4. táblázat).

**4. táblázat. A legkisebb és a legnagyobb KFM-értékek nemenként a különböző korcsoportokban**

	Legkisebb KFM		Legnagyobb KFM	
	Fiúk	Lányok	Fiúk	Lányok
Kiscsoport	4,34	4,03	18,94	17,3
Középső csoport	6,89	7,75	18	19,9
Nagycsoport	8,12	6,84	25,78	29,9
1. osztály	11,96	8,95	31,39	31,64
2. osztály	16,35	10,88	37,71	36,66

Vagyis a jelen vizsgálat a lányok anyanyelvi szintjére vonatkozó általános megállapítást tükrözte, a fiúk kiemelkedő eredménye a vizsgált periódusban lineáris fejlődést mutató gyermekek között pedig az első és az utolsó szakaszban volt csak kimutatható.

#### 4. Következtetések

A dolgozat célja óvodás- és kisiskolás korú gyermekek spontán beszédének vizsgálata volt a beszéd szerkesztettségének, grammatikai-szintaktikai komplexitásának elemzése alapján. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a 4 és 8 éves korú gyermekek anyanyelv-elsajátításának a szintje miképpen jellemezhető a spontán beszédükben alkalmazott grammatikai-szintaktikai szerkezetek számával és minőségével. Választ kerestünk arra is, hogy a spontán beszédprodukciónak a szerkesztettségének fejlődésére milyen hatással vannak az iskolai tanulmányok.

A grammatikai-szintaktikai komplexitás mértékét a KFM-mutató és az MLU-szám, illetve a köztük levő korreláció alapján határoztuk meg. Hipotézisként fogalmaztuk meg azt, hogy az életkori fejlődés egyrészt a nagyobb KFM-mutató és a hosszabb MLU-szám megjelenésében realizálódik. Minél idősebb tehát a gyermek, annál bonyolultabb logikai struktúrákat képes kifejezni, és így beszéde is egyre bonyolultabb, több grammatikai-szintaktikai szerkezetet tartalmaz, és ez nemcsak hosszabb mondataikban, de nagyobb KFM-értékekben manifesztálódik. Hipotézisként fogalmaztuk meg továbbá, hogy az első biológiai sorompó (a kifejezésre való. Lenneberg 1967) határa, a hatéves kor, továbbá az iskolai tanulmányokat megkezdő hétéves kor közti periódusban a gyermekek spontán beszédének szerkesztettsége jelentősen változik.

Eredményeink a hipotéziseinket alátámasztották. A gyermekek az életkorral haladva egyre bonyolultabb gondolatokat voltak képesek adekvát nyelvi formában megjeleníteni, és ez egyre magasabb KFM-értékekben, nagyobb MLU-számban és a közöttük szoros korrelációt mutató együtharó magas értékében tükrözódött. A vizsgált életkori szakaszban a négy- és ötéves óvodások között, továbbá a hét- és nyolc-éves iskolások között mutatkozott nagyobb változás a beszédprodukciónak komplexitásának mértékében, vagyis a grammatikai-szintaktikai szerkezetek alkalmazásával számított KFM-értékekben. A mennyiségi elemzések azt is igazolták, hogy az óvodából az iskolába történő átmenet hatása a beszédprodukciónak szerkesztettségét és a spontán beszéd mondatainak hosszát jelző számértékekben szintén megmutatkozik. A minőségi elemzések a mennyiségi elemzések eredményeit tovább árnyalták és pontosították. A legfiatalabb óvodások legrövidebb mondataiban és legalacsonyabb KFM-értékeikben egyszerű szerkesztésű mondatokat jelentettek, az A-Á szerkesztésű mondatokat minősítő jelzővel és/vagy tárggyal bővítették, összetett mondataikat főleg kapcsolatos mellérendelések uralták. A spontán beszéd mondatainak szerkezete már a középső csoportban is összetettebb. Ezt egyrészt a bővítésmények (határozók fajtái) mutatták, másrészt az alárendelések is megjelennek, míg a legidősebb óvodások már egy-egy kérdésre bonyolult gondolataikat összetett közlésekben többféle alá- és mellérendelő szerkezettel jelenítik meg. Az óvodásokhoz képest az első osztályosok mondatainak összetettségében kisebb változást látunk. Ekkor új szófajok (határozatlan névmások, névmási határozószók és egyéb határozószók) bővülése és egyre gyakoribb használata a jellemző, valamint a nehezebb morfológiai szerkezeteket (például ható igék ragozása, főnévi igenév ragozása) egyre pontosabban használják, és bővül a ragozási paradigmarendszer is. Ez a grammatikai tudatosság a második osztályban még jobban megmutatkozik, vélhetően nemcsak az olvasás, de a grammatikai tanulmányok hatásaként. Mondataikban nemcsak változatos bővítésmények jelennek meg, hanem új szófajok (például a gyakorító igék, melléknévi igenevek, határozói igenevek) egyre gyakoribb használata is jellemző, de egyre gyakrabban képesek az összetett gondolatokat is adekvát nyelvi formában kifejezni, és ez a gazdagabb szókincsükben szintén megmutatkozik. A ragozás ugyancsak tökéletesedik, bizonyos morfológiai kombinációk helyes képzésére is képesek (gyakorító- és ható képző, segédigék), a grammatikailag helytelen mondatok aránya pedig jelentősen csökken.

A jelen kutatásban elsőként alkalmaztuk nagyobb korpuszon a beszéd szerkesztettségének vizsgálatát a magyarra adaptált eljárás, a grammatikai-szintaktikai szerkezetek elsajátítására és használatára számított KFM-mutató meghatározása alapján. A korábbi vizsgálatok a hasonló korú gyermekek száma és a tőlük rögzített beszédminták vizsgálata alapján is eltérnek. Jól látható mindez például a hatéves nagycsoportosokra a különböző vizsgálatokban számított KFM-értékekben, amelyek jelentősen különböznek egymástól. Jelen kutatásban 20 gyermekre számított KFM-érték 16,38, Neuberger (2011) 10 gyermekre (véltetően budapestiek, bár ez nem derül ki a vizsgálatból) számított KFM értéke 13,45. Horváth (2006) 16 budapesti nagycsoportost vizsgált, nála a számított KFM-mutató 14,84, míg egy vidéki, 9 miskolci nagycsoportosra kapott érték 11,79 volt (Kovácsné Rubóczky 2011). Hasonlóan az



átlagokhoz, az egyéni szélső értékek is eltértek. A jelen kutatásban 6,84 és 29,9 (mindkettő lány), Neuberger 7,93 és 20,21-es értékeket számolt, mindkettő fiú volt, Horváthnál 4,51 és 27,88 a két szélső érték, ők is fiúk, Kovácsné Rubóczky adatai szerint 8,25 és 15,97 a két szélső érték (a nemek itt nem derülnek ki).

Ezek az adatok egyrészt arra világítanak rá, hogy a budapesti gyermekek teljesítményei jelentősen felülmúl(hat)ják a vidéki gyermekek eredményét. Másrészt az adatok felülmúlják az eljárást adaptáló kutatók által korábban a kísérleti vizsgálatban e korcsoportra megállapított 11-es értéket, ezért viszonyítani ehhez nem biztos, hogy szerencsés. Így az adatok egyre inkább azt mutatják, hogy az eljárást szükséges lenne sztentendrizálni és ehhez nagyobb számú vidéki gyermekek vizsgálatát is szorgalmazni. Vélhetően olyan sávokat kellene kialakítani, amelyekben az egyéni eltérések is mérhetőek lennének.

## SZAKIRODALOM

- Antinucci, F. – Parisi, D. 1973. Early language acquisition: a model and some data. In: Ferguson, Ch. A. – Slobin, D. I. (eds): *Studies of child language development*. New York, 607–19.
- Beke Anna 1996. A beszédpercepció fejlődésének neurológiai háttere. In: Gósy Mária (szerk.): *Gyermekkori beszédfejlődési és beszédmegértési zavarok*. Nikol Kkt., Budapest, 32–53.
- Bicskei Dezsóné 1984. A mondathosszúság és a mondategészbeli kapcsolások 14–15 éves gimnazisták nyelvhasználatában. (Élőszóbeli és írásos szövegek.) In: Károly Sándor (szerk.): *Nyelvészeti dolgozatok*. József Attila Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara. Szeged.
- Bicskei Dezsóné. 1985. Középiskolások élőbeszédének mondat szerkezeti jellemzői. *Magyar Nyelvőr* 109: 48–62.
- Bíró Zoltán 1984. *Beszéd és környezet*. Kriterion Kiadó, Budapest.
- Brown, R. 1973. *A first language: the early stages*. Harmondsworth, Penguin Books.
- Buzás Klára 1972. Első osztályos gyermekek beszéde. *Magyar Nyelvőr* 96: 191–209.
- Büky Béla 1984. Az anyanyelvi képességek fejlesztése és továbbfejlesztése életkoronként. In: Büky Béla – Egyed András – Pléh Csaba (szerk.): *Nyelvi képességek – Fogalomkincs – Megértés*. Tankönyvkiadó, Budapest, 5–155.
- Crystal, David 1998. *A nyelv enciklopédiája*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Deme László 1971. *Mondatszerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Fábricz Károly 1988. A beszélt nyelvi szövegalkotás kérdéséhez. In: Kontra Miklós (szerk.): *Beszélt nyelvi tanulmányok*. MTA. Nyelvtudományi Intézete, Budapest, 76–90.
- Fazakas Ágnes 1988. *Igeköltők egy két éves gyermek nyelvében*. Kézirat. ELTE Általános Pszichológiai Tanszék, Budapest.
- B. Fejes Katalin 1993. A szintaktikai állomány természete gyermeknyelven. *Nyelvtudományi Értekezések*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gerebenné Várbíró Katalin – Gósy Mária – Laczkó Mária 1992. *Spontán beszéd megnyilvánulások szintaktikai elemzése DSS technika elemzésével*. Kézirat. Budapest.
- Gopnyik, Ny. 1989. The Development of Text Competence. In: *Conte-Petőfi Sözer* 225–84.
- Gósy Mária 1984. Hangtani és szótani vizsgálatok három éves gyermekek nyelvében. *Nyelvtudományi értekezések* 119. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gósy Mária 1981. A beszédhang kialakulása a gyermeknyelven. *Magyar Fonetikai Füzetek* 7: 67–91.

- Gósy Mária 2003. A spontán beszédben előforduló megakadásjelenségek gyakorisága és összefüggései. *Magyar Nyelvőr* 127: 259–82.
- Gósy Mária 1998. A szavak hangalakjának változása a gyermeknyelvben. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszédktatás '97*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest, 1–38.
- Gósy Mária 1999. *Pszicholingvisztika*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Hirschberg Jenő 1978. A beszéd fejlődésének orvosi vonatkozásai. *Magyar fonetikai Füzetek* 1: 37–43.
- Horváth Viktória 2006. A spontán beszéd és a beszédfeldolgozás összefüggései gyerekeknél. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszédktatás 2006*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest, 134–46.
- Illyés Sándor 1980. *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kenyeres Elemér 1926. *A gyermek első szavai és a szófajok fellépése*. Athaeneum, Budapest.
- Keszler Borbála 1983. Kötetlen beszélgetések mondat- és szövegtani vizsgálata. In: Rácz Endre – Szathmári István (szerk.): *Tanulmányok a mai magyar nyelv szövegtana köréből*. Budapest, 164–87.
- Kovácsné Rubóczky Rita 2011. *Óvodáskorú gyermekek szókinccsvizsgálata*. Szakdolgozat, Kaposvár.
- Laczkó Mária 1985. *A leggyakoribb beszédhibák felismerése és előfordulásuk egy adott gyermeklakosság körében*. Kézirat, Budapest.
- Laczkó Mária 1990. Tapasztalatok óvodás gyermekek beszédképességéről átlagos populációban. *Beszédgyógyítás* 4–5.
- Lee, L. L. – Canter, S. M. 1971. Developmental sentence scoring: a clinical procedure for estimating syntactic development in children's spontaneous speech. *JSHD* 3663: 315–40.
- Lengyel Zsolt 1981. *A gyermeknyelv*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Lenneberg, E. H. 1967. *Biological foundation of language*. John Wiley, New York.
- Lvov, M. K. 1972. Nyekotoríje oszobennosztyi recsi gyetej, posztupajuscsih v. I. klassz. Nacsalanaja Skola, No. 8. In: Büky Béla – Egyed András – Pléh Csaba (szerk.): *Nyelvi képességek – Fogalomkincs – Megértés*. Tankönyvkiadó, Budapest, 77–84.
- MacWhinney, B. 1975. Rules, rote and analogy in morphological formations by Hungarian children. *Journal of Child Language* 2: 65–77.
- S. Meggyes Klára 1971. *Egy kétéves gyermek nyelvi rendszere*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mérei Ferencné 1969. A beszédfejlődésről. *Óvodai Nevelés* 22: 389–90.
- Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes 1981. *Gyermeleléktan*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Nagy J. József 1978. A szófajok gyakorisági jellemzői a 8–10 éves tanulók nyelvhasználatában. *Magyar Nyelv* 74: 186–204.
- Neuberger Tilda 2011. Gyermekek spontán beszédének szerkesztettsége és folyamatossága. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszédktatás 2011*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 83–95.
- Piaget, J. 1970. *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Pléh Csaba 2003. *Pszicholingvisztika*. In: Kiefer Ferenc – Siptár Péter (szerk.): *A magyar nyelv kézikönyve*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 423–50.
- Réger Zita 1986. A gyermeknyelvi utánzás kutatása a pszicholingvisztikában. Egy új szempont. *Pszichológia* 6: 93–134.
- Sugárné Kádár Júlia 1985. A szókinccs fejlődése és alkalmazása az óvodáskorban. In: *Beszéd és kommunikáció kisiskoláskorban*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 11–33.
- Szende Tamás 1973. Spontán beszédanyag gyakorisági mutatói. *Nyelvtudományi Értekezések* 81. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Villiers, J. G. de – Villiers, P. A. de 1979. *Language Acquisition*. Cambridge, Mass, London.
- Vértes O. András 1955. *A gyermek nyelve*. Budapest.
- Vértes József 1905. A gyermeknyelv hangtana. *Nyelvészeti Füzetek* 22. Budapest.

Wacha Imre 1988. Élő nyelvi (spontán) szövegek megnyilatkozásainak (szintaktikai) vizsgálati szempontjaihoz. (A gazdagréti kábeltelevízió élő nyelvi felvételei alapján). In: Kontra Miklós (szerk.): *Beszélt nyelvi tanulmányok*. Budapest, Nyelvtudományi Intézete, 102–58.

*Laczkó Mária, PhD*

középiskolai tanár

## SUMMARY

*Laczkó, Mária*

### **Processes of spontaneous sentence construction by small children**

This paper analyses the morphological-syntactic complexity of spontaneous speech by small children aged 4 to 8 in terms of a procedure adapted to Hungarian but not yet standardised, known as developmental sentence scoring (DSS). The issue to be resolved is how a certain level of first language acquisition can be characterised by the quantity and quality of grammatical-syntactic constructions occurring in children's spontaneous speech. The results suggest that, in the age interval concerned, the grammatical complexity of children's spontaneous speech does not simply exhibit a linear development with increasing age but the divide between kindergarten and primary school can be traced clearly, and also, two stages of development can be established between first and second year kindergarten pupils and between first and second grade schoolchildren. The results of the present study and their comparison with those of previous similar studies point towards the necessity of the standardisation of the procedure.

**Keywords:** directed spontaneous speech, developmental sentence scoring (DSS), syntactic complexity, morphological constructions, grammatical vs. ungrammatical sentences, inflectional paradigm, mean length of utterances (MLU), grammatical awareness