

# SZAKDOLGOZAT

Fülöp Zsófia

2024



**Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem**

**Kaposvári Campus**

**Gyógypedagógia szakot gesztoráló**

**Neveléstudományi intézet**

**Alapképzési szak**

**VERBÁLIS FLUENCIA VIZSGÁLAT 12-14 ÉVES GYERMEKEK KÖRÉBEN,  
EGY FALUSI ÉS EGY VÁRMEGYESZÉKHELYI ISKOLÁBAN**

**Belső konzulens:** Demeter  
Gáborné  
egyetemi  
adjunktus

**Belső konzulens  
intézete/tanszéke:**

Neveléstudományi  
intézet  
Gyógypedagógia  
tanszék

**Készítette:**

**Fülöp Zsófia**

**Kaposvári Campus**

**2024**

# Tartalom

1. Bevezető.....	1
2. Célkitűzések .....	3
3. Szakirodalmi háttér.....	4
3.1. Hátrányos helyzet.....	4
3.2. Nyelvi hátrány.....	6
3.3. Nyelvi készségek.....	8
3.4. A nyelvi képességek vizsgálati lehetőségei.....	10
3.5. Verbális fluencia .....	11
3.6. Verbális fluencia kutatások eredményei a klinikumban.....	12
3.7. Verbális fluencia kutatások eredményei pedagógiai és gyógypedagógiai területen .....	13
4. A verbális fluencia teszt.....	15
4.1. A teszt bemutatása.....	15
4.2. Értékelési szempontjai.....	16
5. A vizsgálat.....	18
5.1. A vizsgált minta ismertetése .....	18
5.2. Eredmények és értékelés .....	18
5.3. Eredmények összevetése külső forrás eredményeivel .....	24
5.4. Kutatási kérdések megválaszolása és következtetések .....	25
5.5. Érdekeségek a tesztfelvétel során .....	27
6. Összefoglalás.....	28
Irodalomjegyzék.....	30
Ábrajegyzék .....	35
Mellékletek .....	36
Nyilatkozatok .....	42



## 1. Bevezető

Napjainkban a technológia rohamos ütemű fejlődésével kommunikációnk is alapvetően megváltozott. A kapcsolattartás már nem korlátozódik személyes beszélgetésekre, hiszen az internet és a médiaeszközök állandóan elérhetőek számunkra. Az online térben való kommunikáció teljesen eltér a személyes kommunikációtól. Ahogy Zsolnai (2017) is említi, a netes kommunikációban általában egyszerre több emberrel is beszélgethetünk, közléseinket előre megtervezhetjük, újra írhatjuk és nem is kell azonnal válaszolnunk. Ezzel szemben személyesen erre nincs lehetőségünk, aktív és folyamatos figyelmet igényel, hogy a beszélgetőpartner közléseit megértsük és általában másodperceken belül válaszolnunk, reagálnunk kell. A beszélt nyelv fontossága megkérdőjelezhetetlen, hiszen minden társas tevékenység nélkülözhetetlen feltétele és gondolkodásunk alapja. A kommunikáció, multidiszciplináris tudományág, attól függően, hogy mely tudományterület értelmezését vesszük alapul, változik a meghatározása.

Balázs és munkatársai szerint (2013), az információelmélet alapján, legfőbb funkciója az információ szerzése és átadása. Szociológiai szempontból a különböző társadalmi osztályok közötti kommunikáció megvalósulását követhetjük nyomon. A pszichológia, a kommunikáló felek közötti változást, manipulációt tartja fontosnak. Biológiai értelemben az élőlények testében, rendszereiben megvalósuló eljárás maga a kommunikáció. Dolgozatomban viszont a nyelvtudomány területéről közelíteném meg magát a kommunikációt, miszerint ez a folyamat emberek közötti gondolatcsere egy közös jelrendszer, általában a nyelv segítségével.

A kommunikáció és az interperszonális kapcsolatok megváltozása halmozottan igaz a 21. században született gyermekekre, hiszen ahogy mondani szokás, ők már telefontal a kezükben születtek. Ennek eredményeképp született meg a médiaszocializáció fogalma. A média által átjárt környezetben a gyermekek nem közvetlenül, saját tapasztalások által, hanem elsősorban közvetetten, a tv- telefon- tablet- képernyőkön keresztül, ismerkednek meg a világgal. (Kósa 2015).

Információk sokasága zúdul rájuk folyamatosan, a bejövő ingereket a másodperc tört része alatt kell feldolgozniuk. A felgyorsult életnek köszönhetően a gyermekek verbális kifejezőképessége romlott, különösen jól megfigyelhető ez a serdülőknél.

De mi a helyzet azokkal a gyermekekkel akiknek a szociális körülményeik még jobban korlátozzák a személyes tapasztalatok gyűjtését? Az általam vizsgált csoportban, a technológiai eszközök számukra is elérhetőek legtöbb esetben, ám életkörülményeiket tekintve, átlag alatti színvonalon élnek, tehát hátrányos helyzetűek. A hátrányos helyzetet, pedagógiai értelemben, a kedvezőtlen családi háttér iskolai sikerességet negatívan befolyásoló kifejezésként használják (Kasik, Guti, Gáspár 2014).

A társadalmi helyzet, nem csak az életkörülményeket befolyásolja, hanem az egyénben zajló folyamatokat is. Emiatt a nyelvi másság megjelenhet ezeknél a gyerekeknél. A lingvisztikai elmaradást hasonlóan fogalmazhatjuk meg, mint a hátrányos helyzetet. Barta (2002) alapján, a nyelvi hátrány olyan külső okokból eredeztethető negatív hatás, amely befolyásolja a személyiségfejlődést, társadalmi kapcsolatokat és a társadalmi érvényesülést a kommunikáció által. A nyelvi hátrány többféle okból származhat, ilyenek például a többnyelvűség, a különböző nyelvváltozatok (dialektusok) vagy éppen a szleng. A gyakorlatban legtöbbször akkor tapasztalható ez a jelenség, amikor a gyermek vagy tanuló verbális kifejezőképessége, az iskola által elvárt szintet nem üti meg, tehát kommunikációs eszközei korlátozottabbak. (Jánk, 2021)

Ám a nyelvi szocializáció nem az iskolában kezdődik. Réger (2002) eredményei azt bizonyítják, hogy a gyermek elsődleges szocializációs közegében, tehát otthon alapozza meg nyelvi képességeit. Legfőképp az anya beszédpéldája a mérvadó, ez befolyásolja leginkább a gyermek verbális kommunikációját. Mivel legtöbb esetben az édesanya sem rendelkezik kidolgozott kódú nyelvvel, így a gyermekének is ezt adja tovább. Felmerül tehát a kérdés, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek szókincsében és szóelőhívási képességében felfedezhető-e elmaradás?

## 2. Célkitűzések

A fenti megállapításokat figyelembe véve, azt feltételezem, hogy az általam vizsgált nyelvi hátránnyal küzdő gyermekek szógördülékenységi képessége átlagon aluli. Befolyásolja-e a szocioökonómiai háttér, ezen belül is szülők iskolai végzettsége a gyermekek szóelőhívási képességét, verbális fluenciáját? Célom, egy több komponensű szempontsört végig követő elemzés, két eltérő szocioökonómiai háttérrel rendelkező gyermekcsoportban. Fő kérdésem, hogy van-e mennyiségi különbség a fluencia tesztben adott válaszok között, tehát, hogy a nyelvi hátrány, befolyásoló tényező-e a vizsgált gyermekek szógördülékenységi képességében? Amennyiben ez bebizonyosodik, milyen mértékben és mely területeken? Van-e a különbség az előhívási stratégiák között? Hatással lehet-e szülők iskolai végzettsége a kapott eredményekre? Az általam kapott eredmények korrelálnak-e a hazai viszonylatban kapott hasonló korosztályban vizsgált gyermekek eredményeivel?



### 3. Szakirodalmi háttér

#### 3.1. Hátrányos helyzet

Ahhoz, hogy átlássuk a korábban említett szituációt, először is tisztáznunk kell, mit értünk hátrányos helyzet alatt. A kifejezés először a 70-es években jelent meg, mint szociológiai fogalom és elsősorban a szegénységet, a bevételforrások hiányát fejezték ki vele. Andorka (2006) megfogalmazásában a hátrányos helyzet egy relatív lemaradást jelent, amely nemcsak jövedelemben, hanem más egyéb területeken is megjelenik. A hátrányok halmozódása különösképpen megnehezíti az életvitelt és ebből a közegből, a kitörési lehetőségek csekélyek. Tehát röviden, hátrányos helyzetűnek tekintjük azokat a személyeket akik átlag alatti szinten élnek. Gazdasági és szociális lehetőségeik jelentősen korlátozottabbak a populáció összességét tekintve. Különösen veszélyeztetettek az ilyen közegben felnövő gyermekek. Napjainkban az 1993. évi LXXIX. és a 1997. évi XXXI. törvény, valamint a Köznevelési törvény (2013) vonatkozó cikkelyei, paragrafusai a következőképpen határozzák meg: A Köznevelési törvény (2013) szerint az a tanuló hátrányos helyzetű, akinél a következő körülmények közül legalább egy fennál a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosultság mellett: vagy a szülő/gondviselő olyan lakáskörülmények között él, ahol korlátozottan vagy egyáltalán nem biztosítottak az egészséges fejlődéséhez szükséges feltételek; vagy a szülő vagy a törvényes képviselő a gyermek óvodai, iskolai beíratása időpontjában legfeljebb alacsony fokú iskolai végzettséggel rendelkezik; vagy alacsony a foglalkoztatottsága. A halmozottan hátrányos helyzetű gyermek esetében az előbbiek közül nem egy, hanem legalább kettő áll fenn (illetve a nevelésbe vett gyermek vagy az utógondozói ellátásban részesülő és tanulói vagy hallgatói jogviszonyban álló fiatal felnőtt is ide tartozik).

Gidáné (2006) gondolatai szerint a hátrányos helyzet értelmezéséhez két kifejezést kell először meghatározni, ezek az életmód és az életszínvonal. Az életmód olyan mindennapi tevékenységek folyamata, amelyek meghatározzák az életünket. Ide tartozik a munka és egyéb feladataink, a táplálkozás, a pihenési és alvási szokásaink és a szabadidőnk eltöltése is. Az emberek életmódját befolyásolhatják a földrajzi, gazdasági és szociális tényezők is, kisebb-nagyobb mértékben. Az életszínvonal, nagyban befolyásolja életmódunkat. Az életminőséget meghatározzák az anyagi javak, bevételforrások és a társadalomban elfoglalt hely szerint. Ennek meghatározása nehéz és leginkább csak viszonyítással lehetséges, emellett pedig mindig

figyelembe kell venni az egyén szükségletit. Ezt egy konkrét példával szemlélteti a szerző. Általánosságban elmondható, hogy a nyugat-európai társadalom jobb életszínvonalon él az afrikai embereknél. Ám ha a két csoportból kiragadva egy átlag európaít és egy afrikai törzsfőnököt hasonlítunk össze, akkor hiába több és jobb minőségű javakat használ az előbbi, mégis az utóbbi személyt tekintjük magasabb életszínvonalon élőnek, hiszen az ő szociális közegében, sokkal nagyobb elégedettséggel tölti el a társadalomban elfoglalt helye és megszerzett anyagi javai.

Összefoglalva tehát, a hátrányos helyzet alatt olyan emberek élethelyzetét értjük, akiknek erőforrásaik, az adott társadalomhoz viszonyítva jelentős mértékben szegényesebbek. A depriváció multidiszciplináris tudományterület és a pedagógiában is jelentős szerepe van. Fejes (2006) értelmezésében azok a gazdasági, társadalmi és kulturális különbségek, amik befolyásoló, kedvezőtlen hatással vannak a gyermekek iskolai előrehaladására, a deprivatizáció részei.

Mindezek következményeképp ezen embercsoportok sok esetben a társadalom peremére kerülnek, másnéven szegregálódnak. Földrajzi szempontból jellemző, hogy nagyobb városok külterületein vagy zsákfalvakba tömörülnek és ott úgynevezett szegregátumokat hoznak létre. Magyarországon ez jellemző a roma etnikumba tartozóknál. Ez a jelenség kihat az intézményi oktatásra is. Kertesi és Kézdi (2005) szerint az iskolai szegregáció alacsony státusú családok gyermekeinek lakóhelyi elkülönülésük mértékét meghaladó előfordulása, bizonyos típusú iskolákban vagy egy iskolán belül egy-egy kiválasztott osztályban.

Szűcs (2010) alapján extrém mértékben szegregált iskolának tekinthetjük, amelyekben a tanulók legalább 50%-ban hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetűek. Gettóiskolának nevezi azokat az intézményeket, amelyekben feltehetően 50%-ot meghaladó a roma gyermekek aránya. Ezekben az iskolákban jellemző, hogy a tanórákon tapasztalt sikertelenség miatt a gyermekek motiválatlanok, tudásvágyuk már egészen korai életszakaszban lecsökken, emiatt akadémiai készségeik sem fejlődnek megfelelően.

A hátrányos helyzetű, sok esetben cigány származású gyermekeket és fiatalokat ért iskolai kudarcok jelentősen befolyásolják a későbbi munkaerőpiaci boldogulásukat is. Ezek a gyermekek, szüleik példáját követve, nagyon sok esetben még 8 osztályt sem végeznek el, illetve esetleges középfokú tanulmányaikat is gyakran megszakítják. Bihari (2021), kutatásában bizonyította, hogy a szakiskolákban és középiskolákban tanuló diákoknál a legalacsonyabbak

a kognitív képességek, akár öt éves lemaradásban is lehetnek a kontrollcsoportos vizsgálat alapján. Esetükben a legnagyobb mértékű a korai iskolaelhagyás, aminek következtében a munkaerőpiacról való kiszorulás lehetősége, ezáltal pedig a tartós munkanélküliség esélye jelentős. Több hazai kísérlet is zajlott az iskolai szelekció csökkentése érdekében, de ezek többnyire eredménytelennek bizonyultak. Ez pedig az oktatási rendszer mellett, a gazdasági területeket és a társadalmi homogenitást is negatívan befolyásolja. Ennek értelmében a személyközi kommunikációjuk is korlátozott, ez pedig hatással van az általuk használt nyelvre, mint kifejező eszközre.

### 3.2. Nyelvi hátrány

A nyelvi szocializáció kérdésével részletesebben először az 50-es évek végén kezdtek el foglalkozni. Legnagyobb úttörő Bernstein (1958, 1959, 1962) volt, aki a társadalmi kiegyensúlyozatlanság és az iskolai sikertelenség között a nyelvi képességek fejlesztését látta esetleges megoldásnak. Elmélete bizonyítására több vizsgálat és kísérleti program is létrejött. Ezekben a kezdeményezésekben a gyermekek számára kinyitották a világot, kultúrával, zenével, tudományos ismeretekkel, irodalommal ismertették meg őket. Ekkor született meg a korlátozott és kidolgozott kód fogalma is, aminek segítségével könnyebben lehetett osztályozni a különböző társadalmi csoportban élők nyelvi képességeit.

Hazai vonatkozásban is bővelkedünk ismeretekkel Bernstein elméletét követve. Ezek közül, csak a legátfogóbbat említeném, amelyet Pap Mária (1982) dolgozott ki. A vizsgálatok célja az volt, hogy bizonyítsa, a társadalomból leszakadt csoportok integrálása és nyelvi lemaradásuk csökkentése, hosszútávon kedvező hatásokat vonz magával. Arra a megállapításra jutott, hogy az önkifejező, a szituációtól független beszéd és a szegényes szókinccs okozza a legnagyobb lemaradást. Magyarországon ezek a kutatások leginkább a szociokulturális alapokon nyugszanak. Ám a nyelvi hátrány nem csupán a cigány lakosság körében van jelen. A jelenség nem korlátozódik le egy adott etnikumra, hanem sokkal tágabb viszonylatban jelen van. (Oláh 2006) De mi áll a nyelvi hátrány hátterében? Hogyan alakul ki és hogy öröklődik generációról-generációra? Többek között ezeket a kérdéseket is fejtegette Réger (2002).

Minden kutató egyetért abban, hogy a nyelvelsajátításhoz elengedhetetlen a beszélő környezet. A hallás már az anyaméhben, a magzati kor 24. hetén kialakul. Ennek köszönhetően a csecsemő

2-3 hónapos korára felismeri édesanyja hangját, megnyugvással tölti el, amikor hallja. Majd a gyermek hangadásait, gögicselését megerősítve fokozatosan megindulnak a kommunikáció kezdetleges formái. Egy éves korára már szókezdemenyeket mond és két éves korban már szavakat, szókapcsolatokat. Három éves korban már rendszerint a nyelvtani szerkezeteket is elkezdik használni a gyermekek, természetesen eleinte rengeteg hibával. Az ötödik életévüket betöltve, zavartalan nyelvfejlődés esetén már mondatokban közlik gondolataikat és az alapvető nyelvtani szabályokat is többnyire helyesen alkalmazzák. Ezután a gyermekek nyelvi készségei folyamatosan fejlődnek. 14 éves kortól, már nem tekintjük gyermeknyelvnek a serdülők beszédét. (Cole 2006)

A csecsemők édesanyjuk beszédét hallva kezdik meg a nyelvelsajátítás alapjait. A szülők ösztönösen változtatják meg hangszínüket és közlésmódjukat a kisgyermekek felé, ezt nevezzük dajkanyelvnek. Ez a tanulási folyamat nem tudatos, leginkább megfigyelésen alapul, az auditív, vizuális és motoros funkciók együttesen vesznek részt a beszédprodukciónak elsajátításában. (Gósy 2017)

*„A nyelvi szocializáció fogalma magába foglalja a kisgyermek beszédfejlődéséhez fűződő szülői, gondozói viszony valamennyi összetevőjét: a beszédfejlődés elősegítése érdekében alkalmazott szülői stratégiákat (vagy ezek hiányát), az e cél érdekében mozgósított eszközkészletet, az együttműködés keretét, sajátosságait stb.”* – írja Réger Z. (2002) Utak a nyelvhez művében a 39. oldalon.

Ebből következik, hogy az eltérő szülői stratégiák, eltérő nyelvfejlődést eredményeznek. A gyermek alkalmazkodik a környezetének beszédéhez, igyekszik úgy cselekedni (eleinte tudattalanul), olyan közléseket alkalmazni, amire pozitív megerősítést kapott a környezetétől. A cigányok nyelvének egyik sajátossága az erős párbeszédesség jelleg. Ennek köszönhető, hogy az édesanya, még nem beszélő gyermeke helyett, saját maga válaszolja meg kérdéseit, ez az úgynevezett párbeszéd-modellálás. Ezek a kérdések és válaszok rendszerint egyszerű közléseket tartalmaznak, rövidek és tömörek. Másik megfigyelhető dolog a mesélésnél az eltúlzottan lassú, de dallamos közlésmód. A mesékben többnyire főneveket és igéket használnak, gyakran ismétlik a már elhangzottakat és nem jellemzők a bonyolult körmondatok az anyai beszédben. (Réger, 2002). A romák által beszélt nyelvben, ezek a nyelvi sajátosságok a későbbiekben is fennmaradnak, kifejezőmódjuk kevésbé kidolgozott kódú. Nyelvi szocializációjukban, nem a kognitív eltérés vagy a szókincs szegényessége okoz nehézséget,

hanem a szocializációs stratégiák. Ebből fakad, hogy az otthoni és az iskolai nyelvhasználati módok gyakran nagyon különböznek. Szalai (2015) szerint, többek között ebből is fakadhat, hogy nem megfelelő oktatáspolitikával, az anyanyelvi sajátosságaiktól megfosztva próbálják tanítani a gyermekeket. Pedig épp ellenkezőleg, ezeket a különbségeket pozitívan kellene beintegrálni az oktatásba.

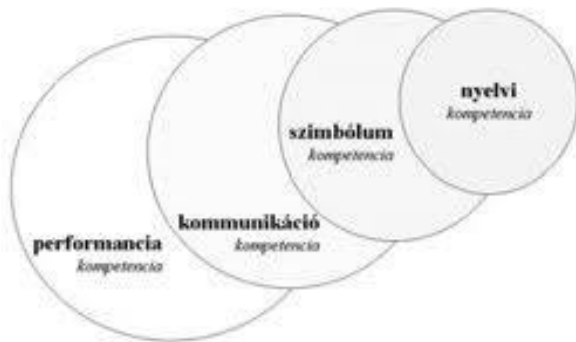
### 3.3. Nyelvi készségek

Az iskolai sikerességhez elengedhetetlen a beszélt és írott nyelv helyes használata. A nyelvi kompetencia az egyén általános képessége, de kiteljesedni csak a tanulás által tud (Gereben 2009). Az anyanyelv elsajátítás egy nem tudatos folyamat és az életkor előre haladtával fejlődik a gyermekeknél. Ez egy összetett képesség, melynek egyik legfontosabb eleme a megértés. A beszédmegértés, maga is egy komplex folyamat, ennek értelmezéséhez a nyelvi szinteket hívja segítségül Pléh (2006). A beszéd legkisebb építő kövei a fonémák, vagyis a hangok. Ez a legkisebb egység, ami tovább már nem bontható. A hangészleléshez jelentés még nem köthető. Ezt követik a morfémák, vagyis szóelemek, amelyeknek már önálló jelentéssel bírnak. Két nagy csoportra bonthatók, vannak a fogalmi jelentéssel bírók és a viszonyjelentést hordozók, ám ezek megértéséhez már szükség van magasabb funkciókra is. Tehát a beszédmegértés első valódi lépcsőfokai szavak, másnéven lexémák. A szavak elménkben egy mentális lexikont alkotnak, amely tartalmazza a hang és írásképet, a jelentést és a nyelvi szerepet. Mentális lexikonunk azonban nem ABC sorrendben szerveződik, mint egy hagyományos szótárban, hanem a szavak formája és jelentése alapján. A szavak rengeteg kategóriába szerveződve raktározódnak fejünkben, ennek köszönhetően tudunk főfogalom alá rendezni vagy egy hallott szó alapján asszociálni egy másikra. A lexémák és a morfémák összekapcsolódásával értelmezhetjük a szavakat morfológiai szempontból, vagyis alaktanilag. A különböző toldalékok és ragok más-más jelentést adnak az alap szóhoz. Minél több morféma kapcsolódik egy szóhoz, annál komplexebb a szó jelentése, ebből kifolyólag pedig, annál hosszabb a felismerési, ekódolási idő. A következő lépcsőfok a szintagmák (szó szerkezetek) egysége. Ez a kifejezés arra utal, hogy a szavak egy felsőbb nyelvi egységben, a mondatban kapcsolatban állnak egymással. Ez után következnek a mondatok, amelyben a korábban említett összes nyelvi összevető jelen van. A mondatok megértéséhez a másodperc tört része alatt futnak végig folyamatok az agyon keresztül. A felismert szavak és ahhoz kapcsolódó ragok, mind azt a célt szolgálják, hogy

kialakítsuk magunkban a mondat jelentését. Összefoglalva tehát, a megértés folyamatában erősen támaszkodunk a mentális lexikonunkra és a nyelvi szabályokra.

Chomsky elmélete alapján a nyelv szabályrendszerének elsajátítása egy tudattalan folyamat. A teljes nyelv használatához szükség van a közös grammatikai alapra, amelyet a gyermekek az élőbeszédből szűrnek ki. Ez a képesség teszi lehetővé a nyelvtani szabályok átfogó ismeretét, tudatos tanulás nélkül. Így az egyénnek nem egyesével kell megtanulnia a nyelvtani képleteket, hanem képes kiszűrni a beszédből.

A Peuser-féle kompetencia-modell 4 összetevőt határoz meg az anyanyelv-sajátításban.



1. ábra A Peuser-féle kompetencia-modell

(Gereben F.-né (2009): *Tanulási sikeresség – (anya)nyelvi kompetencia. Gyógypedagógiai Szemle, 2009/5 91.o.*)

- Az első a nyelvi kompetencia, amely lehetővé teszi a nyelvtani szabályok működtetését és a szavak közötti viszonyok értelmezését.
- A második a szimbólumkompetencia, a nyelvi és nem-nyelvi szimbólumok értelmezését és helyes kontextusba illő használatát teszi lehetővé.
- A harmadik a kommunikációs kompetencia, ennek köszönhetően valósul meg maga a személyek közötti interakció.
- A negyedik pedig a performanciakompetencia, ami által szituációhoz kötötten tudjuk használni nyelvünket gondolataink kifejezésére. A képesség működtetésében szerepet játszik az emlékezet, a figyelem és a koncentrációképesség, ezek segítségével történik a szókincsaktivizálás, a mondatszerkesztés, a tervezés, végül a kivitelezés.

Oláh (2006) kutatása alapján a nyelvi kompetenciák gyengesége sokféle módon megnyilvánulhat. A hiányosságok komplex formában jelentkeznek, tehát nem köthetők egy bizonyos nyelvi szinthez.

Ilyenek például:

- a fonológiai tudatosság hiánya vagy nem megfelelő szintje (ezáltal a hibás hangazonosítás),
- a szavak gyenge előhívási képessége a mentális lexikonból,
- teljes szavak helyett szócsonkok használata,
- melléknevek és jelzős szerkezetek hiánya,
- az igék helytelen alkalmazása
- a nyelvi formák nem megfelelő használata
- szövegértési és alkotási zavarok
- szleng használata
- logikai bukfencek
- helytelen következtetések
- gyakori felsorolás
- szinte kizárólag tőmondatok használata.

A felsorolt hibákból látszik, hogy a nyelvi kompetenciák elégtelensége a nyelvi rendszer valamennyi szintjén és változatos variációban megjelenhet. A különböző nyelvi szintek vizsgálatára, többféle eljárás közül is választhatunk.

### 3.4. A nyelvi képességek vizsgálati lehetőségei

A tesztek kiválasztásánál és értékelésénél fontos szempont a differenciáldiagnosztika. Különbséget kell tenni a tanulási nehézség, tanulási zavar, nyelvfejlődési zavarok valamint a figyelemzavar vagy a gyenge nyelvi képességek okozta helytelen válaszok között. (Mohai, Gereben 2014)

A fonológiai szint vizsgálatára A Gósy (1995)-féle GMP17 alkalmas lehet. Ez a teszt a beszédfeldolgozás képességét is méri. A vizsgálatban a gyermekeknek logatom párok alapján kell eldönteni, hogy azonosak-e. A hangok zöngés-zöngétlen és hosszú-rövid párokba vannak rendezve. Mint a legtöbb tesztnél, itt is fontos a minőségi elemzés, ha a gyermek elismétli a hangokat, akár félhangosan, ezzel növelve a reakcióidőt is, az fonémadiszkriminációs bizonytalanságra utalhat.

Szintén fonológiai és ez mellett szemantikai szerveződést mérnek a Mészáros, Kónya, Kas (2011) által kidolgozott Verbális fluencia tesztek. A feladatok közül a betűfluencia és a kategóriafluencia feladatok mérik legcéltobbban az említett nyelvi szinteket.

A lexikális szerveződés mérésére alkalmas a Columbia Gyors megnevezési feladat (Juhász, 1999). Ebben a vizsgálatban az egyénnek egyszerű, már ismerős tárgyakat, formákat kell megneveznie adott időintervallum alatt. A szavak előhívásakor szinkronban dolgozik a percepció, lexikális és motoros folyamatokkal. A kvalitatív elemzésnél a szavak pontatlan megnevezése, a lassú vagy épp kapkodó válaszadás és az artikulációs nehézségek is indikátorai lehetnek az adott nyelvi szinten valamilyen kognitív deficitnek.

A morfoszintaktikai rendszer mérésére a Kas, Lukács által megszerkesztett MAMUT-R (Magyar Mondatutánmondási Teszt) használható. A vizsgálatban egyre bővülő és egyre nehezedő mondatokat kell ismételnie az egyénnek. A hibák jellegét figyelembe véve következtethetünk verbális rövid távú emlékezet, nyelvi kompetencia vagy a nyelvfejlődés zavaraira.

### 3.5. Verbális fluencia

Az említett tesztek közül, dolgozatomban a verbális fluenciát mértem. A verbális fluencia az egyén képessége arra, hogy szavakat hívjon elő, ezáltal a spontán beszédben biztosítja a szógördülékenységet. Ez egy gyermekkortól folyamatosan fejlődő nyelvi készség. Neuropszichológiai értelmezésben, a verbális fluencia összetettebb képesség, mint az egyén szó produkciója. Megadott idő alatt, kritériumoknak megfelelő szavakat kell sorolnia a vizsgált alanyoknak. A kritériumok lehetnek fonológiai jellegűek, tehát megadott betűvel kezdődnek, szemantikai jellegűek, tehát jelentéstartalmuk alapján kategorizálhatóak vagy ortografikai jellegűek, vagyis helyesírást figyelembe vevő vagy megadott szófajú szavak. Ezekkel a szabályokkal magasabb szintű kognitív folyamatok is vizsgálhatóak, mint a rugalmas gondolkodás, az önszabályozás vagy az adott válaszok közötti rugalmas váltás. (Lezak, M. D., Howieson, D. B., Bigler, E. D., & Tranel, D. (2012). A képességben részt vesz a mentális lexikon, a szemantikus memória és a végrehajtó funkciók. Ezen kívül a figyelemnek is jelentős szerepe van.



A fluencia tesztek attól függően, hogy a vizsgáló milyen képességeket szeretne felmérni, lehetnek verbálisak és nonverbálisak. Az alapvető különbség, hogy a verbális teszteknel a memóriából kell előhívniuk a megfelelő szavakat. (Mészáros 2017) A nonverbális fluencia tesztekkel összevetve, az előbbivel sokkal átfogóbb és részletesebb képet kaphatunk. Nagyobb hangsúlyt fektet a vizsgált személy neurológiai hálózatának szinteződésére, ezen belül is a nyelvi funkciók összeköttetéseire.

### 3.6. Verbális fluencia kutatások eredményei a klinikumban

Már a 90-es években vizsgálták felnőttek körében, elsősorban klinikumban, különböző neuropszichológiai kórképek esetében. Például Alzheimer- vagy Huntington kórban szenvedőnél. Mindkét betegség az idegsejtek leépülésével jár és általában viszonylag gyors lefolyású, ezért is van fontos jelentősége a verbális fluencia teszteknek, hiszen átfogó képet nyújt a beteg kognitív funkcióinak állapotáról. (Martin és munkatársai 1994 és Monsch és munkatársai, 1994 és Rosser, Hodges 1994)

Később Woods és munkatársai (2005) is kutattak a témában, eredményeik alapján az akciófluencia, amikor is az egyénnek igéket kell generálnia, különösen jól jelzi, ha a frontális rendszer károsodott. Több tesztet is kidolgoztak, amelynek részét képezik különböző verbális fluencia tesztek, például a Frontális Lebeny Skála (Dubois, Litvan 2000), az Addenbrooke-féle Kognitív Vizsgálat (Mathuranath és munkatársai 2000), amelyet magyarra Stachó és munkatársai (2003) fordítottak, vagy a Western-afázia teszt (Kertesz, 1982), a magyarra fordított változatát és klasszifikációját Osmanné készítette (1991). Magyar fejlesztésű vizsgálat a Pataky Iona által kidolgozott Szófluenciateszt, amely szintén klinikumi vizsgálathoz készült. Ez a teszt három részből áll és minden részben három percig kell mérni a mobilizált szavak számát. A vizsgálat két betűfluencia feladattal kezdődik, majd a harmadik résznél bármilyen kezdőbetűvel sorolhat szavakat az egyén, azzal a kritériummal, hogy az első két feladat szavait nem ismételhethet. Ebben a tesztben az egyén neveket is mondhat. (Mészáros, Kónya, Kas 2011) Ezek alapján látható, hogy már a 90-es évek végétől kezdődően sikeresen alkalmaztak verbális fluencia teszteket.

### 3.7. Verbális fluencia kutatások eredményei pedagógiai és gyógypedagógiai területen

A fejlődés-neuropszichológiai kutatásokban csak az elmúlt évtizedektől kezdődően zajlanak vizsgálatok, elsősorban ADHD-val diagnosztizált betegek körében. ADHD-s felnőttek körében vettek fel verbális fluencia teszteket Tucha és munkatársai. (2005) Eredményeik azt mutatták, hogy a kategória fluencia, különösképp a váltás fluencia feladatokban a vizsgált alanyok jelentősen alulteljesítettek. Ebből arra a következtetésre jutottak, hogy a felnőtt pácienseknél a kategorizálási és a visszakeresési képességekben valamilyen diszfunkció lehet jelen. Gyermekek körében, pedig Hurks és munkatársai (2004) kutattak e területen. Az alanyok 6-7 évesek voltak és kontrollcsoportos vizsgálaton vettek részt. A kapott értékek szerint, az ADHD-s gyermekeknek nehézséget okozott a feladatnak megfelelő szavakat találniuk az első 15 másodpercben. Ez bizonyítja, hogy az absztrakt verbális információk feldolgozásának automatizálása jelentős mértékű késést mutat.

Hazai gyakorlatban szintén ADHD-s gyermekeket tanulmányoztak ezzel a módszerrel, hiszen a másodlagos tünetek közé sorolhatók motoros kontroll problémák, a diszfluencia, illetve a nyelvhasználat nehezítettsége. Ennek hátterében Barkley (1997) szerint a válaszgátlás fejletlensége állhat. Itthon, gyermekeknél, csak az utóbbi években Takács (2013) vizsgálatában történt verbális fluencia vizsgálat ADHD kórképben. Takács a gyermekek nyelvi stratégiahasználatára volt kíváncsi, kontrollcsoportos vizsgálattal. Minden feladatban kiegyensúlyozott és kontrollcsoporttal megegyező eredmények születtek, kivéve a szemantikus fluencia feladatban. Itt jelentősen alulteljesítettek a részvevő ADHD-s gyermekek, értekezésében arra jutott, hogy ez a nem optimális váltási stratégiából eredeztethető. Ezzel visszaigazolást nyert Barkley elmélete, miszerint az ADHD tünetstruktúrájában a munkamemóriának meghatározó szerepe van.

A képességstruktúrák feltérképezésének érdekében normál fejlődésmenetű gyermekek körében is vizsgáldták Hurks és munkatársai (2010). Legújabb kutatásaikban, fluenciateszteket alkalmaztak gyermekek és serdülők (6-15 évesek) neuropszichológiai állapotának és fejlődési struktúrájának feltárására. Megállapították, hogy a szófluencia legalább 13 éves korig fejlődést mutat, de serdülőkor közepéig is eltarthat.

Magyarországi gyakorlatban Juhász (2017) és Tánczos (2014) adatai relevánsak az általam vizsgált csoportok összevetéséhez. Mindkét vizsgálatban szinte minden életkort lefedve vették

fel a tesztek. Juhász kutatása arra irányult, hogy az automatizált és kontrollált végrehajtó funkciók tükrében hogyan változik a szögördülékenység. Ehhez az egyes alfeladatokra szánt 60 másodpercet két részre bontotta, vizsgálta az első 15, majd az azt követő 45 másodpercet. Eredményei azt tükrözik, hogy a betű- és akciófluencia feladat valóban többnyire a kontrollált folyamatokhoz, míg a kategória fluencia feladat inkább az automatizált folyamatokhoz köthető. Tánczos, a verbális fluencia és az iskolai teljesítmény kapcsolatát kutatta. Eredményei korrelálnak a nemzetközi körökben leírtakkal.

## 4. A verbális fluencia teszt

### 4.1. A teszt bemutatása *1. számú melléklet*

Az általam felvett Verbális fluencia tesztet Mészáros, Kónya és Kas dolgozta ki 2011-ben. 5 különböző feladatból áll, ezeken belül részfeladatok találhatóak. Minden részfeladatra 60 másodperc az időkorlát. A vizsgálat megkezdése előtt tájékoztattam a gyermekeket röviden, hogy mire számíthatnak a tesztben és, hogy hangfelvétel fog róluk készülni, ismertettem az értékelés menetét, miszerint a tulajdonnevek (személynevek, földrajzi helyek nevei, márkanevek) nem számítanak, valamint az ismétlés és ugyanaz a szó más végződésekkel sem. Egy példafeladaton keresztül bemutattam a gyermekeknek a feladatok menetét, ezt nem pontoztam, csupán megbizonyosodtam róla, hogy az alany érti a feladatot és értékelhető eredményeket fogok kapni. A példában L betűvel kezdődő szavakat kell sorolnia a vizsgálati alanyoknak, abban az esetben vehető fel a teszt, ha két megfelelő szót képes produkálni.

Az első feladattípus a betűfluencia, ez három alfeladatra van bontva. Ebben a részben a gyermekeknek megadott kezdőbetűvel kell a lehető legtöbb szót előhívnia. A vizsgált kezdőhangok a K, a T és az S voltak.

A második feladattípus a kategóriafluencia, megkezdése előtt, kihangsúlyoztam, hogy új szempont szerint kell szavakat gyűjteni, itt a kezdőbetű már nem számít, hanem megadott kategóriában, témában kell minél több dolgot felsorolnia. A kategóriák állatok, majd gyümölcsök voltak.

A harmadik feladattípus az ad hoc fluencia. Itt az alanyoknak egy helyszínt kell elképzelnie és az ott látható dolgokat megneveznie. A tesztben ezek az utca, majd szupermarket (bolt) voltak.

A negyedik típus a kategóriafluencia-váltás. Ez a második feladattípus nehezített változata, amikor az egyénnek két kiválasztott kategóriába tartozó szavakat kell felváltva előhívnia. A két csoport a ruhanemű és a hangszer volt. Itt külön kiemeltem, hogy nem ruhamárkákra és nem ruha anyagokra vagyok kíváncsi.

Az ötödik és utolsó feladattípus az akciófluencia. Ebben a feladatban az egyénnek igéket kell sorolni. Az egyszerűség kedvéért az instrukciót úgy adtam meg, hogy a „Mit csinál?” kérdésre kell válaszolniuk és csak olyan szavak érnek pontot, amelyeket egy ember végezhet.

Minden helyes válasz egy pontot ér, helytelen vagy ismételt válasz nem ér pontot.

## 4.2. Értékelési szempontjai

Általánosan elfogadott tény a szakirodalomban, hogy a vizsgált személyek életkortól függetlenül kevesebb szót produkálnak a betűfluencia feladatban, mint a kategóriafluenciában. A betűfluencia feladat erősen támaszkodik a fonológiai tudatosságra, nagy kognitív rugalmasságot igényel, illetve az egyénnek nagyobb halmazban kell keresnie a szavakat kezdőbetű alapján. Ezzel szemben a kategóriafluencia a hétköznapi életben is gyakran használatos, gondoljunk csak egy bevásárlólista írására, egymásból következtetve jutnak eszünkbe, hogy mit is kell még vennünk. A szó, jelentéssel való felruházása miatt könnyebb asszociálni és az adott témában szavakat előhívni, jobban illeszkedik a mentális lexikon szerveződéséhez. (Mészáros, Kónya, Kas 2011)

Nem elég csak a mennyiségi, kvantitatív eredményeket figyelembe venni, átfogóbb eredményt érhetünk el, ha a válaszokat kvalitatív módon is értelmezzük. Fontos lehet figyelembe venni, hogy milyen gyakoriak a megakadások, milyen hosszú ideig tartanak. Felfedezünk-e valamilyen mintázatot a válaszok sorrendjében. Betűfluencia feladatoknál a megadott hangot követő hang ugyanaz-e, például S hang: sajt, saláta, sapka. Kategóriafluencia feladatoknál bármilyen szisztematikusan gondolkodik-e az egyén, például állatok témakörében az élőhely (zsiráf, oroszlán, elefánt), főfogalom alá rendezés (varjú, gólya, sas), hasonló hangzás vagy azonos kezdőbetű (szarvas, szarka, szalamandra). Ad hoc fluencia feladatoknál például szupermarket témánál kategóriába sorolja-e a szavakat, zöldségek, gyümölcsök, tejtermékek és így tovább vagy épp összevissza halad. Akciófluencia feladatnál csoportosítja-e az igéket tevékenység helye szerint, például házimunkák (főz, mos, takarít), vagy napirendet követ (felébred, eszik, elindul), esetleg szintén hasonló hangzás vagy kezdőbetű alapján csoportosít (eszik, iszik, alszik). Ezeket a szisztematikus szerveződéseket megfigyelte Troyer, 2000-ben felnőtteknél. Gyermekeknél pedig Hurks és munkatársai a 2004 és 2006-ban végzett kutatásaikban bizonyították ugyanezt. A tesztek értékelésénél kihangsúlyozták, hogy fontos figyelembe vennünk a vizsgált személy nemét, szocioökonómiai háttérét, végzettségét vagy tanulmányait, hogy árnyaltabb képet kapjunk a gyermek globális kognitív fejlődési mintájáról. Ezen megállapításoknak köszönhetően kutatásomban egy szűrt életkori csoportban, két különböző településen elhelyezkedő iskolában, szocioökonómiai háttér és a szülők iskolai végzettsége alapján hasonlítottam össze eredményeimet.



## 5. A vizsgálat

### 5.1. A vizsgált minta ismertetése

Kutatásomban 12-14 éves gyermekekkel vettem fel teljeskörű verbális fluencia teszteket. A mintát tekintve két Somogy vármegyei intézményből szűrtem 6,7 és 8. osztályos tanulókat. A két iskolát különböző szempontok figyelembevételével választottam ki. Az egyik egy vármegyeszékhelyi egyházi fenntartású iskola, ahol a gyermekek többsége versenyeket nyer és jó szocioökonómiai háttérrel rendelkezik. A másik pedig egy kis faluban, szegregátumban elhelyezkedő iskola, ahol a gyermekek többsége hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű és roma származású. Mindkét vizsgált csoport 20-20 főből állt.

A teszt felvétele előtt bejegyző nyilatkozatot írtam alá a szülőkkel, amelyben ismertettem a vizsgálat körülményeit és célját, illetve bejegyzésüket kértem hangfelvétel készítéséhez. Ezen kívül rövid kérdőív kitöltésére kértem a szülőket, a gyermek adataival kapcsolatban, illetve itt kérdeztem meg az iskolai végzettségüket. Kérdéseim között szerepelt még, hogy a gyermek rendelkezik-e SNI vagy BTMN diagnózissal. Az előző év végén a bizonyítványban szereplő magyar nyelv és irodalom érdemjegyekre is kíváncsi voltam. Illetve, hogy a gyermek kapott-e logopédiai ellátást (sajnos az utolsó kérdésemre legtöbb esetben nem kaptam választ, így ezt nem tudtam figyelembe venni).

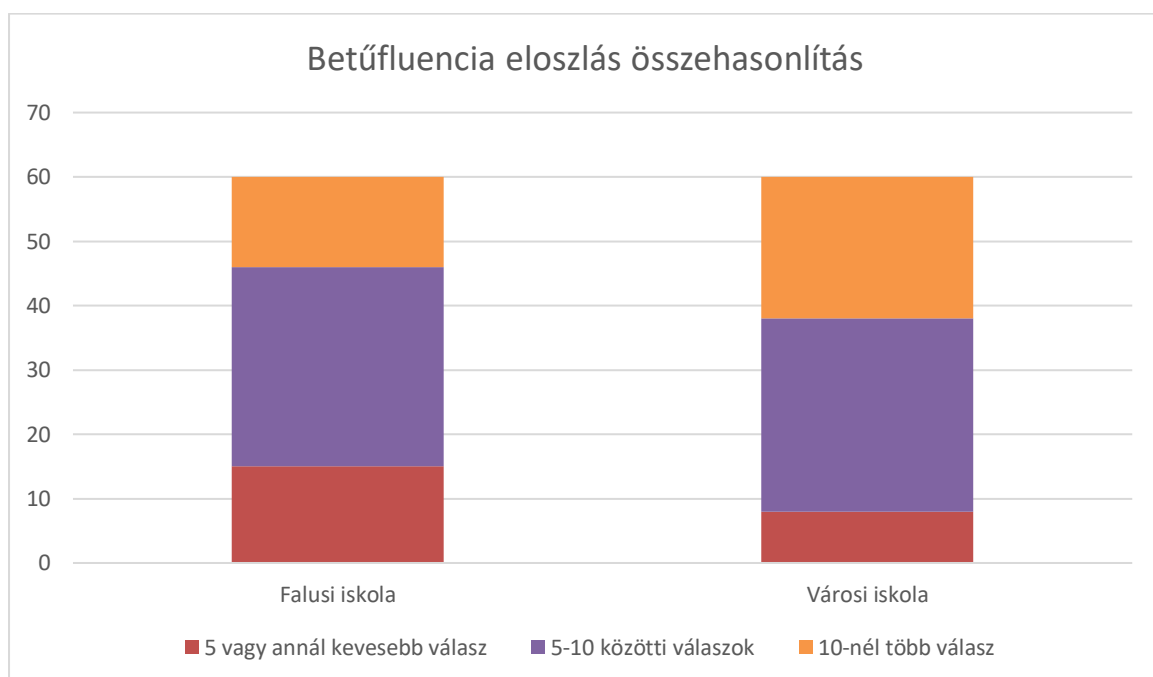
Szülők iskolai végzettségét tekintve a falusi iskolába járó gyermekek szüleinek 70%-a 8 általános iskolai osztályt, vagy ennél kevesebbet végzett, 30%-uknak középfokú végzettsége van. A másik, belvárosi iskolában a szülők 75%-ának felsőfokú végzettsége, 25%-ának középfokú végzettsége van. A falusi iskolában 4 gyermek SNI- és 2 gyermek BTMN diagnózissal rendelkezik. A városi iskolában 3 gyermek SNI- és 1 gyermek BTMN diagnózissal rendelkezik (a minta kiválasztásnál külön kértem a pedagógusokat, hogy olyan gyermekeket is válasszunk a mintába, akik gyógypedagógiai ellátásban részesülnek).

### 5.2. Eredmények és értékelés *2. 3. számú melléklet*

A kutatásban résztvevő 40 gyermek mindegyike értékelhető válaszokat adott. Az első próbafeladatban a kritériumoknak megfelelően elő tudott hívni két önálló választ.

A betűfluencia vizsgálatnál a falusi iskolában, az átlag válaszok száma 8, viszont a gyerekek egyéni teljesítményeit tekintve nagyon szórt az eredmény, a legkevesebb válasz 2 volt, a legtöbb 16. 60 válasz közül 15 válasz volt 5db vagy annál kevesebb, 6-10 közötti darabszámú válasz 31-szer, és 10 db feletti válasz 14 esetben érkezett.

Ezzel szemben a városi iskolánál a megnevezett szavak átlaga 10. A legkevesebb válasz szintén 2 volt, a legtöbb 20. 60 válasz közül 8 esetben érkezett 5 vagy annál kevesebb szó, 30 esetben érkezett 6-10 közötti válaszsám és 22 esetben érkezett 10-nél több szó. A részfeladatok közül az S hanggal kezdődő szavak bizonyultak a legnehezebbnek, a falusi iskolában átlagosan 1-el, a városi iskolában 2-3 szóval kevesebbet produkáltak a másik két betűhöz viszonyítva.

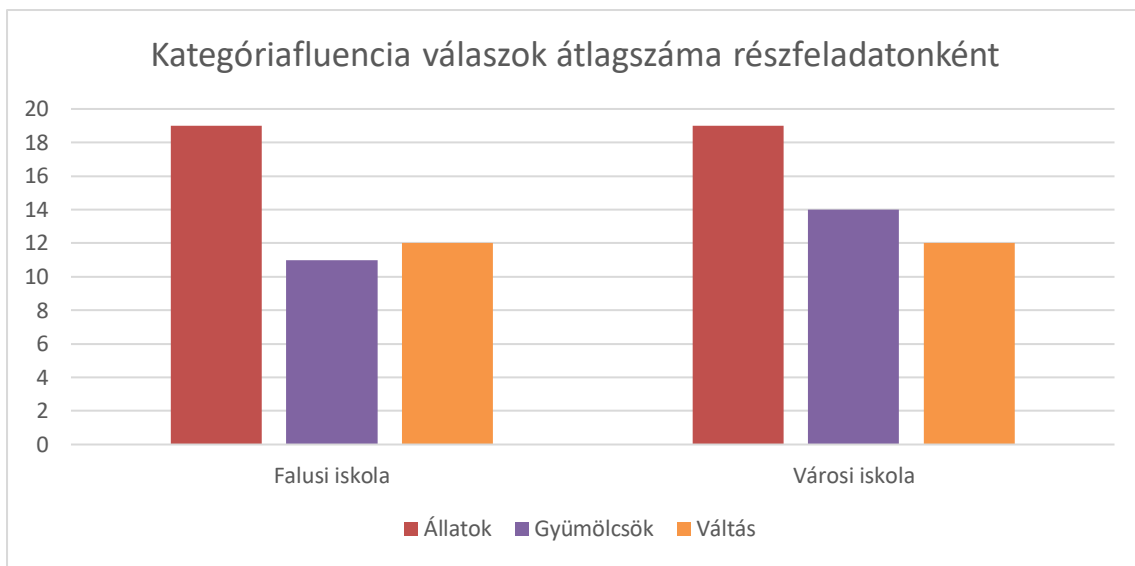


2. ábra Betűfluencia eloszlás összehasonlítása falusi és városi iskolában (saját ábra)

A kategóriafluencia feladatoknál a váltásfluencia feladatot is ide soroltam. A falusi általános iskolánál a legkisebb válaszsám 6 db volt, a legnagyobb 33. Az átlag 14 szó. Összesen 60 válaszadásból, 10 vagy annál kevesebb válasz 16 esetben érkezett, 11-15 közötti darabszám 26 esetben és 15 feletti, 12 esetben.

A városi általános iskolánál szintén 60 válaszból dolgoztam. A legalacsonyabb eredmény 7, a legmagasabb 31 volt. Átlagosan 13 szót tudtak előhívni. 10, vagy annál kevesebb válasz 12 esetben, 11-15 közötti válasz 24 esetben és 15db feletti válasz 24 esetben érkezett.

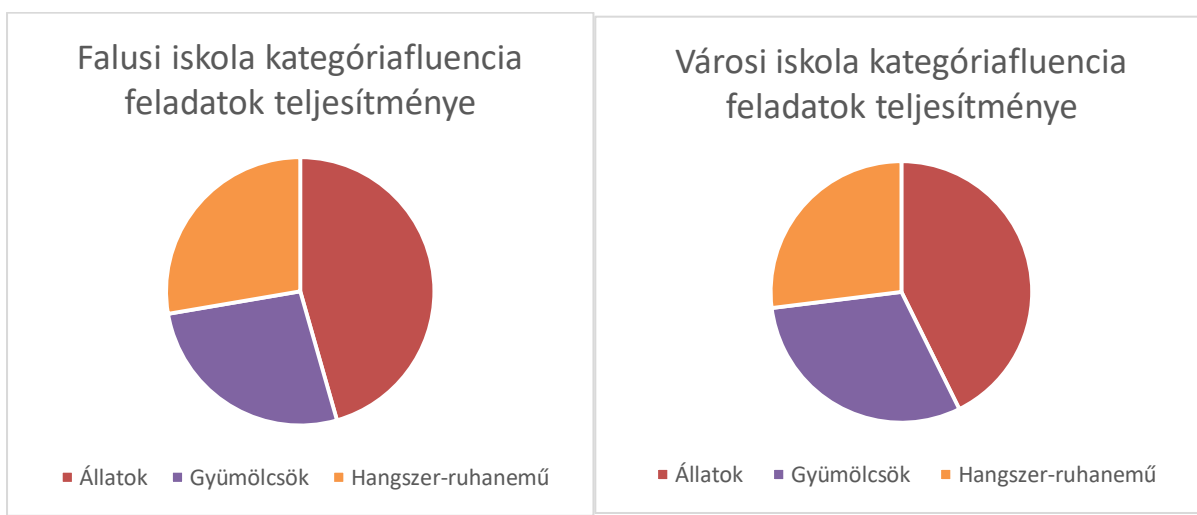




3. ábra Kategóriafluencia válaszok átlagszáma részfeladatonként (saját ábra)

A falusi iskolában leggyengébben a gyümölcsök felsorolásában teljesítettek, itt az átlag válaszsám 11 volt. A városban ugyanennek a feladatnak az átlaga 14 lett. A városi iskola a váltásfluencia feladatban kapott eredménye átlagosan 12 szó volt, náluk ez az eredmény lett a leggyengébb. A falusi iskolában szintén 12 szót tudtak előhívni átlagosan. Legjobban az állatok kategóriájában teljesített mindkét iskola, az átlag válaszszáma 19.

Kiemelném, hogy a falusi iskolában a gyermekek 65%-ánál fedeztem fel valamilyen jellegű mintázatot a felsorolt szavak sorrendjében. A városi iskolában 80%-uknál.

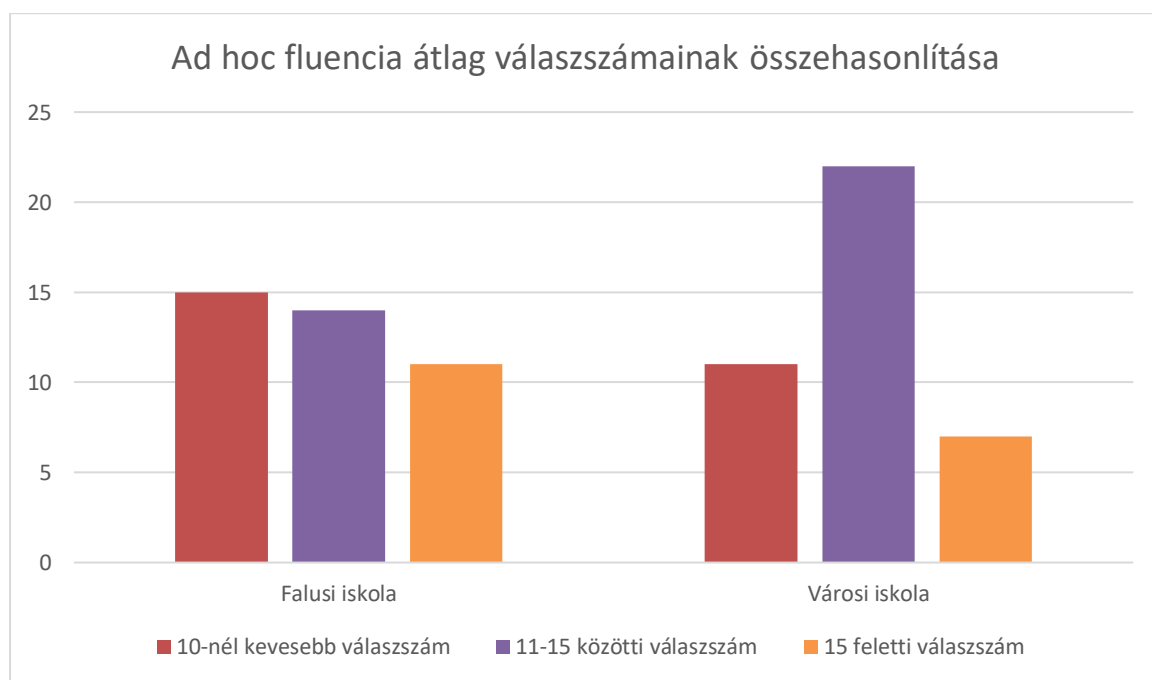


4. ábra Falusi iskola kategóriafluencia feladatok teljesítménye (saját ábra)

5. ábra Városi iskola kategóriafluencia feladatok teljesítménye (saját ábra)

Az ad hoc fluencia vizsgálatnál a falusi iskolában 40 válasz közül a leggyengébb eredmény 4 volt, a legmagasabb 30. Átlagosan 13 szót tudtak megnevezni. 15 esetben született 10, vagy annál kevesebb válasz. 14 esetben produkáltak legalább 11, de legfeljebb 15 szót és 11 esetben tudtak több mint 15 szót mondani. Az utca feladatnál az átlag szó szám 12 volt, míg a szupermarket feladatnál 14.

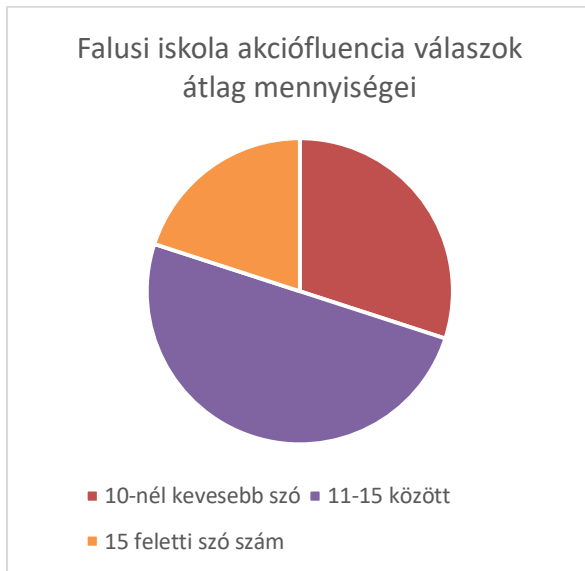
A városi intézmény esetében 40 válasz közül, a legkisebb válaszsám 8 volt, míg a legmagasabb 34. Átlagosan 14 szót tudtak megnevezni. 11 esetben produkáltak 10, vagy annál kevesebb szót. 22 esetben tudtak megnevezni legalább 11, legfeljebb 15 szót és 7 esetben született 15-nél magasabb válaszsám. Az utca és a szupermarket feladatban is 14 volt az átlagosan megnevezett szavak száma.



6. ábra Ad hoc fluencia átlag válaszsámainak összehasonlítása

Utolsó feladatként az akciófluencia következett, a falusi iskolában 20 gyermek válaszáinak átlaga 13 volt. A legalacsonyabb válasz 5 szó volt, a legmagasabb 23. 6 gyermek produkált 10 vagy annál kevesebb választ. 10 gyermeknél született 11 és 15 szó közötti eredmény és 4 gyermek tudott 15 szónál többet előhívni.

A városi iskolában 20 gyermek válaszainak átlaga 16 volt. A legkevesebb előhívott szó 8, míg a legmagasabb 23. 1 gyermek tudott 10-nél kevesebb szót, 9 gyermeknél született 11-15 közötti eredmény és 10 esetben 15-nél nagyobb eredmény lett.



7. ábra Falusi iskola akciófluencia válaszok átlag mennyiségei (saját ábra)

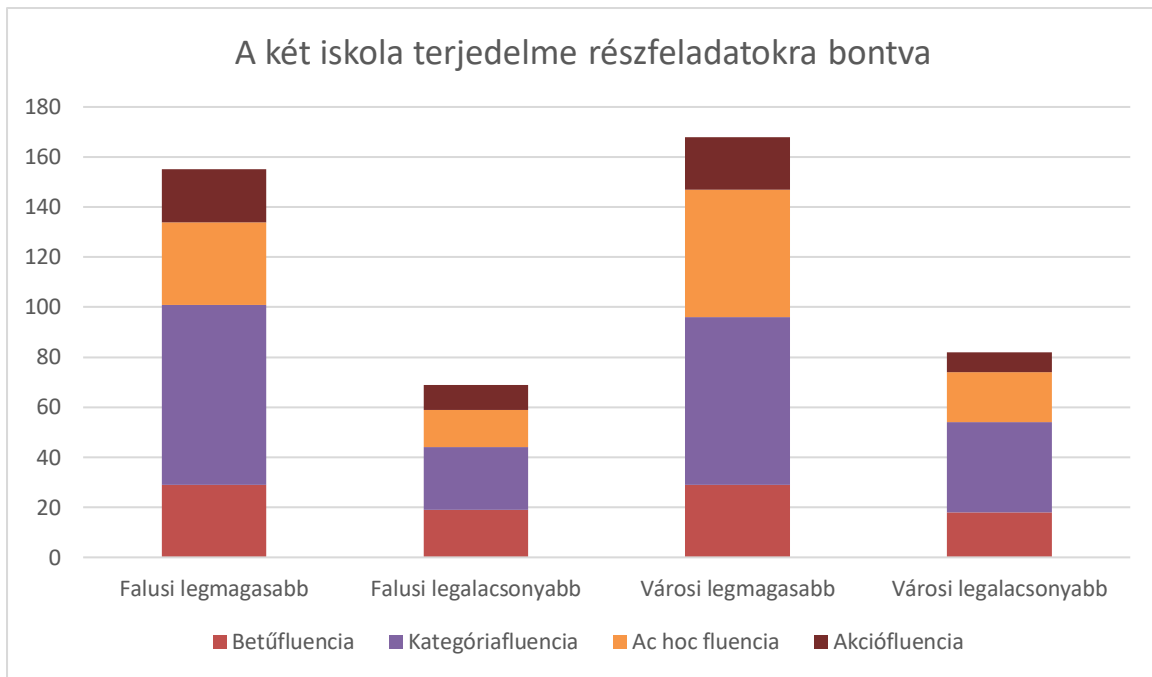


8. ábra Városi iskola akciófluencia válaszok átlag mennyiségei (saját ábra)

Az összes feladatot tekintve, a falusi iskolában 2108 szót tudtak előhívni, ez átlagosan 105 szó gyermekenként, a legmagasabb eredmény 155, a legalacsonyabb 69, tehát a terjedelem elég nagy volt. Feladatonként pedig kerekítve 12 pontot szereztek.

A városi iskolában 2344 volt az összes előhívott szó. Amely gyermekenként átlag 117, a legtöbb 168, a legkevesebb pedig 82 szót jelent. Feladatonként átlagosan 13 szót tudtak produkálni. Mindkét iskola egyéni legmagasabb és legalacsonyabb eredménye között a terjedelem 86.

Az alábbi diagrammon látható, hogy mindkét iskolában a legjobban teljesítő gyermekeknél a kategóriafluencia feladatban szerezték a legtöbb pontot és az akciófluenciában a legkevesebbet. Ez a részfeladatok mennyisége miatt látszik így, hiszen az előbbiben három, az utóbbiban pedig csak egy van.



9. ábra a két iskola terjedelme részfeladatokra bontva (saját ábra)

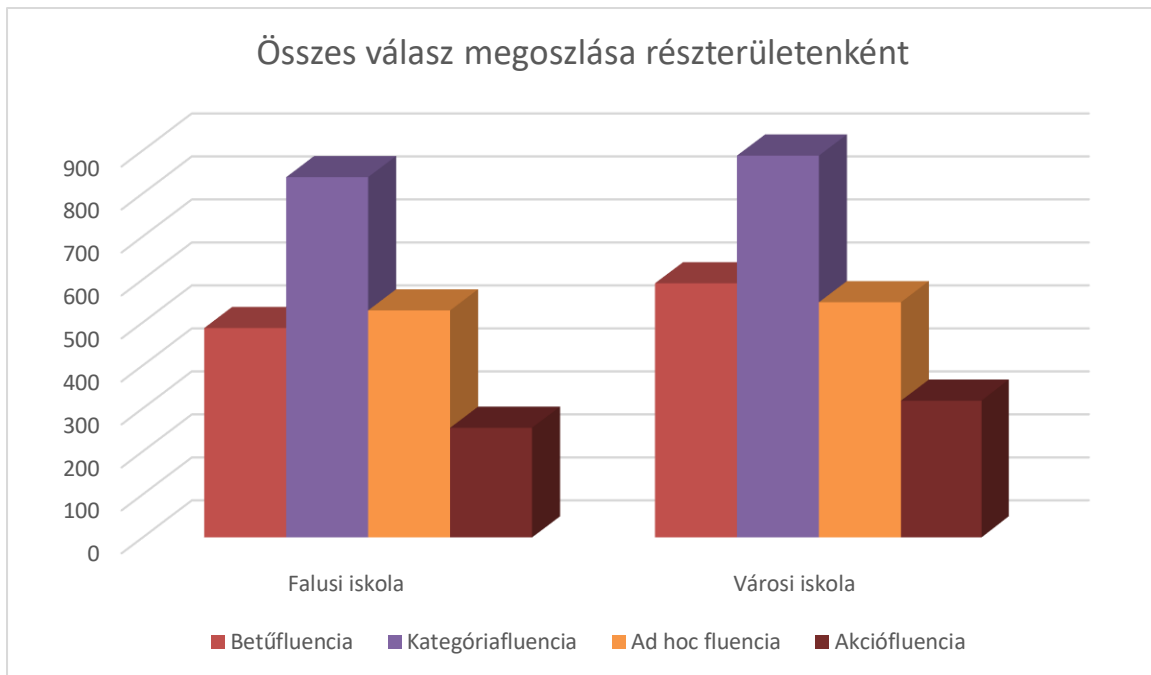
Részterületenként összesítve a következőképp alakultak az eredmények.

A falusi iskolában

- a betűfluencia feladatban összesen 487,
- a kategóriafluenciában 838
- ad hoc fluenciában 528,
- akciófluenciában 255 pontot értek el.

A városi iskolában

- a betűfluencia feladatban összesen 591,
- a kategóriafluenciában 888,
- ad hoc fluenciában 547,
- akciófluenciában 318 szót produkáltak.



10. ábra Összes válasz megoszlása részterületenként (saját ábra)

### 5.3. Eredmények összevetése külső forrás eredményeivel

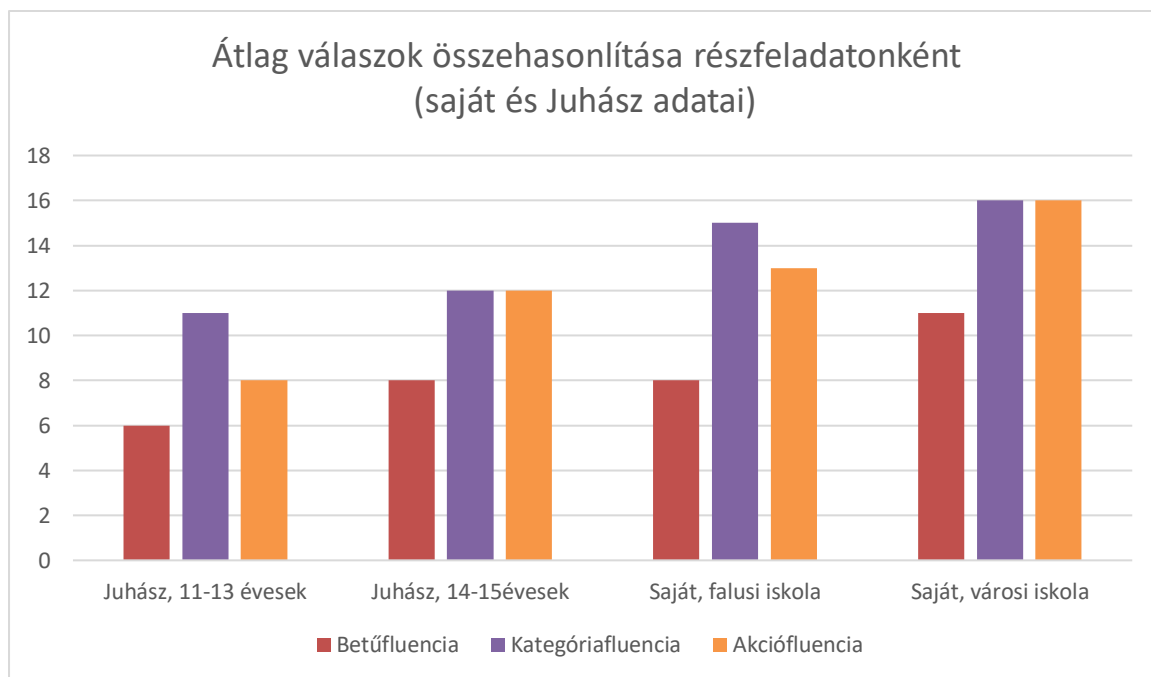
Az egyetlen hazai kutatást, amely releváns az általam kutatott életkori csoporttal és konkrét számadatokat is közöl Juhász (2017) végezte. A következőkben ezekkel az adatokkal vetem össze az általam kapott eredményeket. Három részfeladat eredményeihez volt hozzáférésem, ezek a betűfluencia (K és T kezdőbetűkkel), a szemantikus- vagy kategóriafluencia és az akciófluencia. Juhász az életkorokat 11-13, illetve 14-15 éves gyermekekre bontotta csoportjait. Mivel én 12-14 éves gyermekeket vizsgáltam, így mindkét csoporttal össze fogom vetni az adataimat. Az általa közölt táblázatokban az megadott idő két részre van bontva, mivel jelen kutatás szerint ez az információ nem releváns, így én egységesen a 60 másodperc alatt előhívott szavak számát veszem alapul az összehasonlításhoz.

A betűfluencia feladatnál Juhásznál a 11-13 éves korosztály átlagosan 6, a 14-15 éves korosztály 8 szót tudott előhívni. Saját eredményeimben (szintén csak K és T kezdőbetűkkel) a falusi iskolában 8, a városi iskolában 11 szót produkáltak.

A kategóriafluenciában a 11-13 évesek átlagosan 11, míg a 14-15 évesek 12 szót tudtak előhívni. Nálam a falusi iskolában átlagosan 15, városban 16 helyes válasz érkezett.

Cselekvésfluencia feladatban Juhász 8 szót kapott a 11-13 évesektől és 12-t a 14-15 évesektől. Én a falusi iskolából 13, a városi iskolából átlag 16 szót kaptam.

Ezekből látható, hogy az adataim a 14-15 éves korosztály eredményeihez hasonlatosak. Ám a falusi iskola betűfluenciában mért eredményeit kivéve, minden részfeladatban jobban teljesítettek az általam vizsgált gyermekek.



11. ábra Átlag válaszok összehasonlítása részfeladatonként (saját és Juhász adatai) (saját ábra)

#### 5.4. Kutatási kérdések megválaszolása és következtetések

A kutatásom elején feltett minden kérdésre választ kaptam a tesztek kiértékelését követően. Hipotézisem, miszerint *az általam vizsgált, nyelvi hátránnyal küzdő gyermekek szögördülékenységi képessége átlagon aluli*, részben beigazoldódott. A saját eredményeimet tekintve, a két iskolát összehasonlítva alacsonyabb pontszámot értek el a falusi iskola diákjai. Viszont a Juhász általi kutatásban kapott adatokkal összevetve nem teljesítettek rosszabbul.

Kutatási kérdéseim a következők voltak:

- *Van-e mennyiség különbség a fluencia tesztben adott válaszok között?*

Igen. A kapott eredményekből tisztán látszik, hogy a városi iskola vizsgált diákjai összességében jobban teljesítettek.

- *Amennyiben ez bebizonyosodik, milyen mértékben és mely területeken?*

A városi iskola diákjai jobban teljesítettek a betűfluencia feladatban, itt átlagosan 2 szóval többet hívtak elő. A kategóriafluencián belül a gyümölcsök témakörében átlagosan 3 ponttal, a teljes feladatot tekintve 1 ponttal szereztek többet. Az ad hoc fluenciában az Utca részfeladatban átlagosan 2-vel, az egész feladatra vonatkoztatva pár tizeddel teljesítettek jobban. Az akciófluencia feladatban az eltérés átlagosan 3 szó, a városi iskola diákjai javára.

A falusi iskola vizsgált diákjai a kategóriafluenciában az Állatok témakörében és az ad hoc fluenciában a Bolt feladatnál teljesítettek jobban, ám itt is csak pár tizedes eltérés van a falusi iskola javára.

A legjelentősebb eltérések a betű- és az akciófluencia feladatokban láthatók. Véleményem szerint a betűfluencia eredménye mögött leginkább a fonológiai tudatosság eltérő szintje állhat.

- *Van-e a különbség az előhívási stratégiák között?*

Pozitívan értékeltem, hogy a falusi iskolában a gyermekek 65, a városi iskolában pedig a gyermekek 80%-ánál fedeztem fel valamilyen stratégiát a szavak előhívásában. A 15%-os különbség is azt mutatja, hogy a városban élő tanulók stratégiái fejlettebbek és sokkal tudatosabbak, ennek köszönhetően több szót tudtak előhívni. Az akciófluencia feladatban a városi iskola tanulói a cselekvések között is igyekeztek fonológiai jellegű stratégiát alkalmazni.

- *Hatással van-e szülők iskolai végzettsége a kapott eredményekre?*

Az általam kapott eredmények alapján arra a következtetésre jutottam, hogy a szociökönómiai háttér és a szülők iskolai végzettsége kis mértékben, de befolyásolja a verbális fluenciát az általam mért gyermekcsoportokban. Viszont ahhoz, hogy általános következtetéseket vonjak le, több életkori csoportban, több településen és nagyobb mintával kellene teszteket felvenni.

Az akciófluencia feladatnál volt legszembetűnőbb a szocioökonómiai háttér befolyása. A falusi iskolába járó gyermekek sokkal általánosabb tevékenységeket soroltak fel, ragaszkodva a saját mindennapi tevékenységeikhez.

- *Az általam kapott eredmények korrelálnak-e a hazai viszonylatban kapott hasonló korosztályban vizsgált gyermekek eredményeivel?*

Igen. A saját eredményeim Juhász 14-15 éves korosztályának eredményeihez hasonlatosak. Ám megjegyzendő, hogy mindkét általam vizsgált csoport ugyanannyi vagy magasabb pontszámokat ért el az egyes részfeladatokban.

A kutatásból, mivel kis létszámú mintával készült, természetesen nem vonhatóak le általános következtetések. A két csoport összehasonlítását tekintve, a betűfluenciában kapott eltérések miatt a Jordanidisz-féle Fonológiai Tudatosság Tesztet is érdemes lenne felvenni, akár mindkét csoporttal.

Az átfogóbb eredményekhez, pedig nagyobb létszámú és több életkori csoportban lehetne a tesztet felvenni. Mivel hazai viszonylatban standardizált eredmények még nem elérhetőek, így ebben a témában véleményem szerint még további kutatások várhatók.

### 5.5. Érdekességek a tesztfelvétel során

A kutatást megelőző kérdőívben megkérdeztem, hogy a gyermek rendelkezik-e SNI vagy BTMN diagnózissal, mivel szignifikáns eltérést nem tapasztaltam az adatokban, így ezeket az eredményeket nem emeltem külön ki, ezeket a gyermekeket ugyanúgy mint a minta bármely egyénét értékeltem. Viszont kiemelném, hogy a legtöbb szót a falusi iskolában egy diszlexia és diszgráfia kórképpel rendelkező lány hívott elő. Számszerűsítve 155-öt, ez az iskolai átlaggal (105) összevetve, másfélszer annyi szót jelent.

A falusi iskolába járó gyermekek mindegyikénél elhangzott a gránátalma szó a gyümölcsök felsorolásánál, ráadásul általában az első 5 előhívott szó között volt. Ezt nagyon furcsállottam, hiszen ez nem egy szokványos gyümölcs. Az iskolában dolgozó pedagógusokat megkérdezve, azt a választ kaptam, hogy pár éve adományként kapott az iskola 3 ládányi gránátalmát, amit a gyerekek megkaptak az ebéd mellé. Ez annyira különleges tapasztalás volt számukra, hogy a gránátalma mint gyümölcs azóta is a mentális lexikonuk része.

Szintén a gyümölcsfelsorolásnál a városi iskolában is volt egy szó, ami a tanulók 80%-ánál elhangzott, ez a sárkánygyümölcs volt. Sajnos nem kaptam rá választ az iskolai pedagógusoktól, hogy ennek mi lehet az oka.



## 6. Összefoglalás

A verbális fluencia az egyén képessége arra, hogy mentális lexikonjából rugalmasan szavakat hívjon elő, a végrehajtó funkciók, a szemantikus memória és a verbális figyelem segítségével. Kezdetben ezeket a tesztek elsősorban afáziás, demens vagy valamilyen neurológiai deficittel rendelkező személyekkel végezték. Ám a legújabb kutatások egyre gyakrabban alkalmazzák gyermekek körében is, a mentális képességprofiljuk feltérképezése érdekében. Mivel ez a képesség már egészen kisgyermekkorától folyamatosan fejlődik, ennek eredményeképp széles életkori skálán alkalmas lehet vizsgálatok felvételéhez. Megállapításra került az is, hogy a vizsgált egyén szociokomóbiai háttere is befolyással lehet a szóelőhívási képességére, különös tekintettel az alkalmazott stratégiákra.

Ezen információk birtokában kutatásomat két iskola 12-14 éves tanulóval végeztem. Az egyik iskola egy szegregált településen elhelyezkedő, többnyire hátrányos és halmozottan hátrányos cigány nemzetiségű diákokat oktató intézmény. A másik egy belvárosi, egyházi fenntartású iskola. Előzetes kérdőív kitöltéssel megkérdeztem a szülők iskolai végzettségét, illetve a gyermekek esetleges sajátos nevelési igényét vagy tanulási nehézségét.

Az általam felvett teszt, a Mészáros, Kónya és Kas által kidolgozott Verbális fluencia teszt, amely 5 különböző fluencia területet mér. Ezek a betűfluencia, kategóriafluencia, ad hoc fluencia, váltásfluencia és akciófluencia. Az értékelésnél is az ő szempontsoruk alapján dolgoztam.

A kapott eredményeket először összehasonlítottam a két csoport között, majd Juhász 2017-ben mért eredményeivel is. Az eredményeket tekintve arra a megállapításra jutottam, hogy a sem a belvárosban élő, sem a szegregált településen élő gyermekek verbális fluenciája nem marad el a Juhász által mért eredményektől. A két iskola tanulóit tekintve, viszont a városi iskola diákjai szinte minden részfeladatban jobban teljesítettek. Különösen igaz ez, a betű- és akciófluencia feladatokra. Ennek hátterében véleményem szerint a fonológiai tudatosság magas szintje áll. Ezen okból kifolyólag érdemes lenne a falusi iskola diákjai között egy Fonológiai Tudatosság Tesztet is felvenni, hogy ezt bizonyítani tudjam.

Szóelőhívási stratégiát tekintve mindkét csoportban a tanulók több mint fele, alkalmazott valamilyen jellegű rendszert. Az akciófluenciában tapasztalt jelentős különbséget is ennek tudtam be.

Összességében a célokat megvalósítottam és kutatási kérdéseimre, miszerint Hatással van-e a vizsgált gyermekek szocioökonómiai háttere a szögördülékenységük képességére? - részben választ kaptam, miszerint igen, hatással lehet. A pontosabb és átfogóbb eredményekhez további kutatások szükségesek, egyéb tesztekkel és szélesebb mintával.

## Irodalomjegyzék

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról

2013. évi CXXXVII. törvény a nemzeti köznevelésről

Andorka R. (2006): Bevezetés a szociológiába, Osiris Kiadó Budapest 50-89.o.

Balázs I., H. Tomesz T., H. Varga Gy. (2013) *A kommunikáció elmélete és gyakorlata*, Gramma Kiadó, Eger 6-11.o.

Barkley R. A. (1997). *Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD* Psychological bulletin, 1997./121/1. 65-94.o.

Bartha Cs. (2002) *Nyelvi hátrány és iskola*, Iskolakultúra 2002./12/6–7. 84-93.o.

Bernstein, B. (1958): *Some sociological determinants of perception: an inquiry into subcultural differences*. British Journal of Sociology, 9, 159-174.o.

Bernstein, B. (1959): *A public language: some sociological implications of a linguistic form*. British Journal of Sociology, 10, 311-326.o.

Bernstein, B. (1962): *Social class, linguistic codes and grammatical elements*. *Language and Speech*, British Journal of Sociology 5, 221–240.o.

Bihari I. (2021) *Az iskolai szegregáció szerepe a hátrányos helyzetű gyermekek és fiatalok lemaradásában* Acta Medicinae et Sociologica 2021./12/32. 75-82.o.

Chomsky N. In: Kommunikációtudományi Nyitott Enciklopédia. *Nyelvi kompetencia*.

Cole M., Cole S., (2006) *Fejlődéslélektan - A nyelv fejlődésének folyamata* Osiris Kiadó, Budapest 144 -193.o., 300-323.o.

Dubois B., Litvan I. (2000) *The FAB: a frontal assessment battery at bedside* Neurology, 2000./55/11. 1621–1626.o.

Fejes J. B. (2006) *Miért (nem) fontosak a hátrányos helyzetű tanulók?*, Új Pedagógiai Szemle 56/7–8 17–26.o.

Gereben F.-né (2009): *Tanulási sikeresség – (anya)nyelvi kompetencia*. Gyógypedagógiai Szemle, 2009/5 89–94.o.

Gidáné Orsós E. (2006) *A hátrányos helyzetről*, Tudásmenedzsment 2006./7/2. 75-81.o.

Gósy M. (1995) *GMP diagnosztika. A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata*. Nikol Gmk., Budapest.

Gósy M., (2017) *Anyanyelv-elsajátítás: kutatási irányok, módszerek, lehetőségek*. In: Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban ELTE Eötvös Kiadó, Budapest 10-17.o.

Hurks P. P. M., Hendriksen J. G. M., Vles J, S. H., Kalff A. C., Feron F. J. M. Kroes M.,Jolles, J. (2004). *Verbal fluency over time as a measure of automatic and controlled processing in children with ADHD* Brain and Cognition, 2004./55/3. 535–544.o.

Hurks P. P. M., Vles J. S. H., Hendriksen J. G. M., Kalff A. C., Feron F. J. M., Kroes M (2006). *Semantic category fluency versus initial letter fluency over 60 seconds as a measure of automatic and controlled processing in healthy school-aged children* Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 2006./28. 684–695.o.

Hurks P. P., Schrans D., Meijs C., Wassenberg R., Feron F. J. M., Jolles J. (2010). *Developmental changes in semantic verbal fluency: Analyses of word productivity as a function of time, clustering, and switching* Child Neuropsychology, 2010./16/4. 366-387.o.

Jánk I. (2021) *Egy anyanyelvi mentorálással kapcsolatos projekt (nyelvi) tapasztalatairól* ACTA Universitatis, Sectio Linguistica, Tom. 2021./XLVII. 51-60.o.

Juhász D. (2017) *A verbális fluencia fejlődése az automatikus és a kontrollált folyamatok tükrében* Magyar Pedagógia 2017./117/2. 153–169.o.

Kas B., Lukács, Á. (előkészületben) *Magyar Mondatutánmondási Teszt*.

Kasik L., Guti K., Gáspár Cs., (2014) *Hátrányos és nem hátrányos helyzetű diákok szociálisprobléma-megoldó gondolkodása* Magyar Pedagógia 2014./114/1. 49.o.

Kertesi G., Kézdi G. (2005): *Általános iskolai szegregáció, I. rész. Okok és következmények.* Közgazdasági Szemle, 2005/LII., április: 317–318.o.

Kertesz A. (1982): *Western Aphasia Battery.* Psychological Corporation TX, San Antonio

Kósa É., (2015) *A médiaszocializáció kezdetei*, in Kósa É., Berta J. Médiaszocializáció, Wolters Kluwer Budapest, 15-18.o.

Lezak, M. D., Howieson, D. B., Bigler, E. D., & Tranel, D. (2012). *Neuropsychological assessment* 5th ed. New York, NY: Oxford University Press, 693-696.o.

Martin, A., Wiggs, C. L., Lalonde, F., & Mack, C. (1994) *Word retrieval to letter en semantic cues: A double dissociation in normal subjects using interference tasks.* Neuropsychologia, 32, 1487–1494.o.

Mathuranath P.S., Nestor, P.J., Berrios G. E., Ratkowitz, W., Hodges, JR. (2000) *A brief cognitive test battery to differentiate Alzheimer's disease and frontotemporal dementia* Neurology, 2000./55/11. 1613–1620.o.

Mészáros A., (2017) *Végrehajtó funkciók specifikus nyelvi zavarban és fejlődési diszlexiában* ELTE Pedagógiai és Pszichológiai kar Budapest 40.o.

Mészáros A., Kónya I., Kas B. (2011) *A verbális fluenciatesztek felvételének és értékelésének módszertana*, Alkalmazott Pszichológia 2011/2, 53–76.o.

Mohai K., Gereben F.-né (2014) *Nyelvi képességek vizsgálata* Gyógypedagógiai Szemle – 2014./42/3. 211-219.o.

Monsch, A. U., Bondi, M. W., Butters, N., Paulsen, J. S., Salmon, D. P., Brugger, P. (1994) *A comparison of category and letter fluency in Alzheimer's disease and Huntington's disease.* Neuropsychology, 1994./8. 25–30.o.

Oláh Ö.T. (2006): *Látens részképességproblémák és a nyelvi kompetencia kapcsolata* In: Gyógypedagógiai Szemle, XXXIV/1. 9–23.o.

Oláh Örsi T., (2016) *A nyelvi hiányelmélet* Iskolakultúra 2016/26/7–8. 117-120.o.

Osmanné S. J. (1991) *Az afázia klasszifikációja és diagnosztikája I-II.* Ideggyógyászati Szemle, 1991./44/8. 339–362.o.

- Pap M., (1982): *A Bernstein-féle szociolingvisztikai elmélet kritikai elemzéséhez*. Általános nyelvészeti tanulmányok, 1982/14 75-86.o.
- Peuser G. (1989) *Linguistische Grundlagen der Sprachtherapie*. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.) *Grundlagen der Sprachtherapie, Band 1*. S. 60–70.o.
- Pléh Cs., (2006) *A megértés folyamatának pszicholingvisztikai elemzése* In: *Látás, nyelv, emlékezet* Typotex Budapest 75-91.o.
- Réger Z. (2002) *Utak a nyelvhez* Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest 65-87.o.
- Rosser, A., Hodges, J. (1994) *Initial letter and semantic category fluency in Alzheimer's disease, Huntington's disease, and Progressive Supranuclear Palsy*. *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry*, 1994./57. 1389–1394.o.
- Stachó L., Dudás R., Ivándy R., Kothencz G., Janka Z. (2003) *Addenbrooke's Kognitív Vizsgálat: a magyar változat kifejlesztése*. *Psychiatria Hungarica*, 2003./18./4. 226–240.o.
- Szalai A., (2015) *A cigány kisebbség nyelvei: szociolingvisztikai aspektusok* In: *A romológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék 128-129.o.
- Szűcs N. (2010) *Többsikolás településeken zajló közoktatási deszegregációs programok sikerkritériumai* Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs 11-13.o.
- Takács Á. (2013) *Az ADHD heterogenitásának vizsgálata kognitív neuropszichológiai alcsoportképzéssel* ELTE Pedagógiai és Pszichológiai kar, Budapest
- Tánczos T. (2014) *A verbális fluencia és a munkamemória életkori változásai és szerepük az iskolai teljesítményben* SZTE, Szeged 8-14.o.
- Troyer A. K. (2000). *Normative data for clustering and switching on verbal fluency tasks* *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 2000./22. 370–378.o.
- Tucha O., Mecklinger L., Laufkotte, R., Kaunzinger I., Paul G. M., Klein H. E., & Lange K. W. (2005) *Clustering and switching on verbal and figural fluency functions in adults with attention deficit hyperactivity disorder* *Cognitive Neuropsychiatry*, 2005./10/3. 231-248.o.

Woods, S. P., Scott J. C., Sires D. A., Grant I., Heaton R. K., Tröster A. I., HNRC Group (2005) *Action (verb) fluency: Test-retest reliability, normative standards, and construct validity* Journal of International Neuropsychological Society, 2005./11. 408–415.o.

Zsolnai A. (2017) *A média hatása a szociális viselkedésre és a társas kapcsolatok alakulására serdülőkorban*, Educatio 2017./2. 246-256.o.

## Ábrajegyzék

1. ábra A Peuser-féle kompetencia-modell (Gereben F.-né (2009): Tanulási sikeresség – (anya)nyelvi kompetencia. Gyógypedagógiai Szemle, 2009/5 91.o)
2. ábra Betűfluencia eloszlás összehasonlítása falusi és városi iskolában (saját ábra)
3. ábra Kategóriafluencia válaszok átlagszáma részfeladatonként (saját ábra)
4. ábra Falusi iskola kategóriafluencia feladatok teljesítménye (saját ábra)
5. ábra Városi iskola kategóriafluencia feladatok teljesítménye (saját ábra)
6. ábra Ad hoc fluencia átlag válaszszámainak összehasonlítása
7. ábra Falusi iskola akciófluencia válaszok átlag mennyiségei (saját ábra)
8. ábra Városi iskola akciófluencia válaszok átlag mennyiségei (saját ábra)
9. ábra a két iskola terjedelme részfeladatokra bontva (saját ábra)
10. ábra Összes válasz megoszlása részterületenként (saját ábra)
11. ábra Átlag válaszok összehasonlítása részfeladatonként (saját és Juhász adatai) (saját ábra)



## Mellékletek

1. számú melléklet – Mészáros, Kónya, Kas féle Verbális fluencia vizsgálati űrlap

### Verbális fluencia vizsgálati űrlap

**A vizsgálati személy neve:** \_\_\_\_\_

**Életkor:** .....év.....hó

**Osztályfok:** \_\_\_\_\_ **Anyai iskolai végzettsége:** \_\_\_\_\_

**Vizsgálat ideje:** \_\_\_\_\_

#### **A. Betűfluencia-feladat** (a mássalhangzókat izolált ejtésben exponáljuk!)

##### **Példafeladat (nem pontozzuk!)**

**Instrukció:** „Először mondom egy betűt, és utána arra kérek, hogy mondj 1 perc alatt minél több olyan szót, amely ezzel a betűvel kezdődik! Dolgozz olyan gyorsan, ahogy csak tudsz! Ne mondjál tulajdonneveket, például személyek, állatok, földrajzi helyek vagy márkák nevét, mert azok nem számítanak! Ne ismételd, és ne mondd többször ugyanazt a szót más végződésekkel!” „Most tegyünk egy próbát! Azt mondom „l”, akkor erre mondhatod például azt, hogy „létra”, „lök” vagy „lassú”. Most próbáld te is mondani néhány további „l” betűvel kezdődő szót! Rajta!” /Tovább lépés kritériuma két önállóan produkált jó válasz./ 60 mp elteltével „Állj!” „Ügyes voltál, most már látom, hogy érted a feladatot. Akkor most mondom egy másik betűt, és te próbáld meg gyorsan minél több olyan szót mondani, amely ezzel a betűvel kezdődik! Ne feledd, hogy neveket vagy ugyanazt a szót többször nem szerepelhet!”

#### **1. feladat (k)**

**Instrukció:** „Mondj minél több olyan szót, amely „k” betűvel kezdődik! Rajta!” (60 mp elteltével „Állj!”)

**Válaszok:**

Mennyiségi mutatók		
Válaszszám:	Hibaszám:	Ismétlés: Perszeveráció:

## 2. feladat (t)

**Instrukció:** „Most lássunk egy másik betűt! Mondj minél több olyan szót, amely „T” betűvel kezdődik! Rajta!” (60 mp elteltével „Állj!”)

**Válaszok:**

Mennyiségi mutatók		
Válaszszám:	Hibaszám:	Ismétlés: Perszeveráció:

## 3. feladat (s)

**Instrukció:** „Itt van egy újabb betű! Mondj minél több olyan szót, amely „S” betűvel kezdődik! Rajta!” (60 mp elteltével „Állj!”)

**Válaszok:**

Mennyiségi mutatók		
Válaszszám:	Hibaszám:	Ismétlés: Perszeveráció:

## B. Kategóriafluencia-feladat

### 1. feladat („Állatok”)

**Instrukció:** „Most valami mást fogunk csinálni. A következő feladatban a kezdőbetű nem számít. Arra kérek, hogy 1 perc alatt sorolj fel nekem annyi különféle állatot, amennyi csak eszedbe jut! Rajta!” (60 mp elteltével „Állj!”)

Válaszok:

Mennyiségi mutatók		
Válaszszám:	Hibaszám:	Ismétlés: Perszeveráció:

## 2. feladat („Gyümölcsök”)

**Instrukció:** „Most 1 perc alatt sorolj fel nekem annyi különböző gyümölcsöt, amennyit csak tudsz! Rajta!” (60 mp elteltével „Állj!”)

Válaszok:

Mennyiségi mutatók		
Válaszszám:	Hibaszám:	Ismétlés: Perszeveráció:

## C. Ad hoc fluenciafeladat

### 1. feladat („Utca”)

**Instrukció:** „Most 1 perc alatt mondj minél több olyan dolgot, amely az utcán látható! Rajta!”  
60 mp elteltével „Állj!”

Válaszok:

Mennyiségi mutatók		
Válaszszám:	Hibaszám:	Ismétlés: Perszeveráció:

### 2. feladat („Supermarket”)

**Instrukció:** „Most 1 perc alatt mondj minél több olyan dolgot, amely egy supermarketben (boltban), mint például a CBA, Spar, Match vagy Tesco, kapható! Rajta!” (60 mp elteltével „Állj!”)

Válaszok:

Mennyiségi mutatók		
Válaszszám:	Hibasám:	Ismétlés: Perszeveráció:

#### D. Kategóriafluencia-feladat-váltás

*„Hangszerek és ruhafélék”*

**Instrukció:** „Most megint valami mást fogunk csinálni. Mondj nekem mindig egy ruhafélék, majd egy hangszert, aztán megint egy ruhafélék és utána egy hangszert, és így tovább, mindig felváltva, egymás után, amíg azt nem mondom, hogy elég! Rajta!” (60 mp elteltével „Állj!”)

**Válaszok:**

Mennyiségi mutatók		
Válaszszám:	Hibasám:	Ismétlés: Perszeveráció:

#### E. Akciófluencia-feladat

**Instrukció:** „Kíváncsi vagyok, hogy szerinted mi mindent csinál egy ember. Ne ismételd, és ne mondd ugyanazt a szót különböző végződésekkel: ne mondj olyanokat, hogy olvas, olvasok, olvastak, olvasás. Fontos, hogy mondatokat nem mondj, csak egy-egy szót, mint például „eszik”, „ás” vagy „kiabál”. Tudnál mondani egy példát arra, hogy mit csinál egy ember? .... Nagyon jó. Most akkor 1 perc alatt gyorsan sorolj fel minél több olyan dolgot, amit egy ember csinál. Rajta!” (60 mp elteltével „Állj!”)

**Válaszok:**

Mennyiségi mutatók		
Válaszszám:	Hibasám:	Ismétlés: Perszeveráció:

Összesített mennyiségi értékelés			
Összesített pontértékek	helyes válaszok száma	hibák száma	ismétlések száma
<b>Betűfluencia (K+T+S)</b>			
<b>Kategóriafluencia (állat+gyümölcs)</b>			
<b>Ad hoc fluencia (utca+szupermarket)</b>			
<b>Kategóriafluencia-váltás (ruha+hangszer)</b>			
<b>Akciófluencia</b>			

2. számú melléklet – Falusi iskola kiértékelési táblázata

Kód	K	T	S	Állat	Gyümölcs	Utca	Bolt	H-R	Akció	Össz	ÁTLAG
CS1	4	5	6	10	12	24	8	12	8	89	9,88889
CS2	4	7	8	23	11	13	12	12	5	95	10,55556
CS3	6	5	4	16	8	6	4	12	11	72	8
CS4	12	7	9	20	15	10	14	12	13	112	12,4444
CS5	8	8	6	19	13	13	19	12	12	110	12,2222
CS6	15	11	12	27	12	14	14	13	11	129	14,3333
CS7	10	10	9	14	6	10	11	13	7	90	10
CS8	5	7	6	21	6	8	13	10	8	84	9,33333
CS9	6	2	9	20	12	10	9	10	12	90	10
CS10	7	5	3	16	8	7	7	8	12	73	8,11111
CS11	5	9	5	10	7	5	10	8	10	69	7,66667
CS12	15	10	4	33	23	10	23	16	21	155	17,2222
CS13	9	10	10	21	15	20	23	16	20	144	16
CS14	3	6	7	15	13	14	17	14	14	103	11,4444
CS15	10	6	3	17	6	8	11	10	13	84	9,33333
CS16	6	8	11	15	12	12	21	8	12	105	11,6667
CS17	16	14	11	20	11	16	19	10	10	127	14,1111
CS18	12	11	8	21	12	9	11	14	15	113	12,5556
CS19	9	4	9	29	11	12	13	14	18	119	13,2222
CS20	13	12	15	15	11	18	30	8	23	145	16,1111
				382	224			232		2108	234,222
	8.75	7.85	7.75	19.1	11.2	11.95	14.45	11.6	12.75	105.4	11.7111

3. számú melléklet – Városi iskola kiértékelési táblázata

Kód	K	T	S	Állat	Gyümölcs	Utca	Bolt	H-R	Akció	Össz	ÁTLAG
R1	9	11	10	22	26	15	19	14	23	149	16,5556
R2	8	5	10	16	14	14	19	12	16	114	12,6667
R3	17	12	9	22	12	10	9	14	15	120	13,3333
R4	11	9	12	18	16	14	21	10	20	131	14,5556
R5	12	9	6	15	10	14	16	10	12	104	11,5556
R6	10	8	5	16	10	11	12	10	16	98	10,8889
R7	14	10	9	20	10	10	10	10	16	109	12,1111
R8	12	18	11	20	11	21	15	12	21	141	15,6667
R9	7	8	4	16	11	11	13	12	11	93	10,3333
R10	8	5	5	16	12	9	11	8	8	82	9,1111
R11	16	20	13	18	16	13	18	12	23	149	16,5556
R12	10	13	8	18	10	14	14	7	19	113	12,5556
R13	10	13	9	15	13	15	15	12	18	120	13,3333
R14	9	8	7	16	8	15	14	14	15	106	11,7778
R15	14	8	9	23	16	13	14	12	13	122	13,5556
R16	14	15	9	25	15	12	8	16	11	125	13,8889
R17	14	10	5	31	20	34	17	16	21	168	18,6667
R18	6	6	2	22	19	8	9	11	14	97	10,7778
R19	16	14	9	15	14	14	8	12	14	116	12,8889
R20	5	8	7	15	8	9	9	14	12	87	9,6667
										2344	
	11,1	10,5	7,95	18,95	13,55	13,8	13,55	11,9	15,9	117,2	13,0222

# Nyilatkozatok

MATE Szervezeti és Működési Szabályzat

III. Hallgatói Követelményrendszer

III.1. Tanulmányi és Vizsgaszabályzat

6.13. sz. függeléke: A MATE egységes szakdolgozat / diplomadolgozat / záródolgozat / portfólió készítési útmutatója

4.2. sz. melléklete: Nyilatkozat a záródolgozat/szakdolgozat/diplomadolgozat/portfólió nyilvános hozzáféréseiről és eredetiségéről

## NYILATKOZAT

a záródolgozat/szakdolgozat/diplomadolgozat/portfólió<sup>1</sup> nyilvános hozzáféréseiről és eredetiségéről

A hallgató neve: Fülöp Zsófia  
A Hallgató Neptun kódja: MWHMX6  
A dolgozat címe: Verbalis fluencia vizsgakészítési útmutató 12-14 éves gyermekek körében,  
A megjelenés éve: 2024 egy kalasi és egy Vármegyei székelyi iskolában  
A konzulens intézetének neve: Neveléstudományi Intézet  
A konzulens tanszékének a neve: Gyógynevelés

Kijelentem, hogy az általam benyújtott záródolgozat/szakdolgozat/diplomadolgozat/portfólió<sup>2</sup> egyéni, eredeti jellegű, saját szellemi alkotásom. Azon részeket, melyeket más szerzők munkájából vettem át, egyértelműen megjelöltem, és az irodalomjegyzékben szerepeltettem.

Ha a fenti nyilatkozattal valótlan állítottam, tudomásul veszem, hogy a záróvizsga-bizottság a záróvizsgából kizár és a záróvizsgát csak új dolgozat készítése után tehetek.

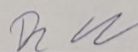
A leadott dolgozat, mely PDF dokumentum, szerkesztését nem, megtekintését és nyomtatását engedélyezem.

Tudomásul veszem, hogy az általam készített dolgozatra, mint szellemi alkotás felhasználására, hasznosítására a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem mindenkori szellemi tulajdon-kezelési szabályzatában megfogalmazottak érvényesek.

Tudomásul veszem, hogy dolgozatom elektronikus változata feltöltésre kerül a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem könyvtári repozitori rendszerébe. Tudomásul veszem, hogy a megvédett és

- nem titkosított dolgozat a védést követően
- titkosításra engedélyezett dolgozat a benyújtásától számított 5 év eltelté után nyilvánosan elérhető és kereshető lesz az Egyetem könyvtári repozitori rendszerében.

Kelt: 2024 év 04 hó 20 nap

  
Hallgató aláírása

<sup>1</sup> A megfelelő dolgozattípus meghagyása mellett a többi típus törölendő.

<sup>2</sup> A megfelelő dolgozattípus meghagyása mellett a többi típus törölendő.

## NYILATKOZAT

Fülöp Zsófia (hallgató Neptun azonosítója: MWHMx6) konzulenseként nyilatkozom arról, hogy a szakdolgozatot<sup>1</sup> áttekintettem, a hallgatót az irodalmi források korrekt kezelésének követelményeiről, jogi és etikai szabályairól tájékoztattam.

A záródolgozatot/szakdolgozatot/diplomadolgozatot/portfóliót a záróvizsgán történő védésre javaslom / nem javaslom<sup>2</sup>.

A dolgozat állam- vagy szolgálati titkot tartalmaz: igen nem<sup>3</sup>

Kelt: Kaposvár, 2024.04.21.



belső konzulens

---

<sup>1</sup> A megfelelő dolgozattípus meghagyása mellett a többi típus törlendő.

<sup>2</sup> A megfelelő aláhúzendó.

<sup>3</sup> A megfelelő aláhúzendó.