

Az anyanyelvi fejlesztés és a szókincsbővítés lehetőségei – a gondolatérkép készítésének elsajátítása óvodáskorban

Possibilities of Native Language Development and Vocabulary Expansion – Learning the Use of Mind Maps in Preschool

Fogarassy Nikolett

PTE BTK Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola

PhD-hallgató

ORCID: 0009-0005-4290-9145

Absztrakt

A beszédindulás kezdete a kora gyermekkori fejlődés egyik kritikus állomása. Az óvodába érkező kisgyermek nyelvi készsége, expresszív kifejezőmódjuk minősége a szociális készségeik fontos megalapozója. A késői beszédindulásnak számos maradványtünetét ismerjük: olvasási, szövegértési nehézségek, beszédhanghibák és grammatikai diszfunkciók is előfordulhatnak (Fehérné Kovács et al., 2018). Egyértelmű, hogy nemcsak az óvodai, hanem az iskolai sikerességet is nagyban meghatározza az elsajátított anyanyelv.

A gondolatérkép készítésének óvodai alkalmazását mutatom be; az elkészült gondolatérképekből a gyermekek önálló kifejezőmódjának részletességére, fogalmi fejlettségére minőségére következtethetünk. Empirikus kutatás során figyeltük meg, hogyan jelennek meg a gyermekek asszociációi a gondolatérképeken, illetve a különböző típusú gondolatérképek (meséhez, főfogalomhoz kapcsolt, egyéni, csoportos) sajátosságait is vizsgáljuk, különös tekintettel az SNI (sajátos nevelési igényű) és BTMN (beilleszkedési-tanulási-magatartási nehézség) státuszt kapott gyermekek alkotásaira.

A próbakutatásból adódó legfontosabb következtetés, hogy a gondolatérkép-készítés intézményes alkalmazása és annak szókincsbővítésben, anyanyelvi fejlődésben betöltött szerepe a nyelvi hátránnyal induló gyermekek integrációjában segítségül szolgálhat, ezáltal esélyegyenlőség-teremtő tanulási eszközként tarthatjuk számon.

Kulcsszavak: gondolatérkép, beszédfejlődés, szociális készségek, szókincs, integráció, esélyegyenlőség

Abstract

The onset of speech is a critical milestone in early childhood development. The linguistic preparedness and quality of expressive communication of children entering preschool serve as essential foundations for their social skills. Numerous residual symptoms of late speech

onset are known, including reading and comprehension difficulties, speech sound disorders, and grammatical dysfunctions (Fehérné Kovács et al, 2018). It is evident that mastery of the native language significantly influences not only success in preschool but also in school.

In this pilot research we introduce the preschool application of mind maps. By analyzing the mind maps created, we can infer the detail of children's independent expression and the quality of their conceptual development. Using empirical research methods, I observed how children's associations appear on mind maps and examined the characteristics of various types of mind maps (story-based, concept-based, individual, group). Particular attention is given to the creations of children identified with special educational needs or learning and behavioural difficulties.

The primary conclusion of the pilot study is that the institutional application of mind maps and their role in vocabulary building and native language development can support the integration of children with linguistic disadvantages. Therefore, they can be regarded as learning tools that promote equal opportunities.

Keywords: mind map, speech development, social skills, vocabulary, integration, equality of opportunity

1. Bevezetés

A szókincs bővítésének intézményes szükségességét igazolja az a tény, hogy a nyelvi elmaradás sok gyermek esetében tapasztalható, főként a hátrányos helyzetű kistérségek óvodáiban (Réger, 1995). A nyelvi elmaradás okozta hátrányok hosszú távon az iskolai sikerességet is befolyásolják. Anyanyelvi fejlődésünk a kora gyermekkor időszakának egyik legfontosabb területe. A kisbabák gagyogásának megjelenése, az első szavak és a szókincs bővülésének tempója jelentős mérföldkövek, melyeknek minőségéből következtetéseket vonhatunk le az idegrendszeri fejlődést illetően. Nyelvi elmaradás esetén fejlesztő beavatkozásra van szükség, melynek hatékonysága meghatározza a beilleszkedés sikerességét, a szociális kapcsolatok kialakulását.

A hangadás életünk első pillanatától jelen van, kezdetben sírás formájában, melyet ugyancsak kommunikációra, a környezetünkkel való kapcsolódásra használunk. A MacArthur-Bates Kommunikatív Fejlődési Adattár 3. (KOFA-3) olyan óvodáskorban használandó mérőeszköz, amelynek segítségével a harmadik életévét betöltött gyermekek nyelvi-kommunikációs fejlettségi szintjéről kaphatunk információt. A teszt a *szókincs*, *mondatalkotás* és *nyelvhasználat* területeit vizsgálja, szülői kérdőíven keresztül. Ennek kiértékelése alapján állapítható meg a nyelvi elmaradás ténye, és a logopédiai beavatkozás szükségessége (Kas et al., 2017). A kérdőív megalkotásának kiindulópontja a megkésett beszédfejlődés fogalma, melyben Rescorla (1989) meghatározását vesszük alapul mai tudásunk szerint. Ez alapján tipikus fejlődésűnek mondható egy gyermek, ha 2 éves korára rendelkezik 50 szavas aktív szókincssel és használ 2-3 szavas szókapcsolatokat (Rescorla, 1989; In: Fehérné Kovács et al., 2018). Ennek hiányában megkésett beszédfejlődést állapíthatunk meg. Az óvodáskori szűrés és a korán elkezdett

beszédindító terápia fontos, mert a gyermekek beszédfejlődése meghatározza a későbbi tanulási képességeiket, előrevetíti a további lehetséges nehézségeket. A késői beszédindulásnak egyes maradványtüneteit is ismerjük, melyek között szerepel az olvasási és szövegértési nehézség, beszédhanghibák nagyobb arányú kialakulása, valamint grammatikai diszfunkciók is (Fehérné Kovács et al., 2018). A megkésett beszédfejlődést kiváltó tényezők között számos örökletes, vagy szerzett rendellenesség, sérülés, esetleg negatív környezeti hatások állhatnak. Utóbbiak egyike mai modern társadalmunk legújabb vívmányai, az infokommunikációs eszközök széles körű terjedése mint már-már megkerülhetetlen környezeti befolyás. Nemzetközi kutatások között figyelemreméltó Bergmann és kutatócsoportjának munkássága, akik tanulmányaikban korrelációt mutattak ki a szókincs növekedésének elmaradása és a túlzott képernyőhasználat között (Bergmann et al., 2022). Az okoseszközök túlzott használatánál egyezményesen megállapított időmértéket veszünk alapul. A WHO ajánlása szerint a gyermekeknek 0–1 éves koruk között egyáltalán nem tanácsos képernyőt nézniük, 2–5 éves kor között pedig napi maximum 2 órát – lehetőleg szülői felügyelettel. Az ezt meghaladó mennyiség esetében hatszorosára nőhet annak az esélye, hogy a gyermeknél nyelvi elmaradás jelentkezzon (Dewi et al., 2023). A figyelmi és más kognitív képességek folyamatos fejlődése és ezáltal állandó újraszerveződése a kisgyermekkor szenzitív időszakában jellemző (Csépe & Török, 2020). Mindezek alapján jól látható, hogy az agyi kapcsolatok kialakulására, az ismeretszerzésre és tanulásra a korai, intenzív időszakban káros hatással lehet a képernyő rendszeres és túlzott használata.

A napjainkat meghatározó jelenség nyelvi következménye a gyermekek első szociális közegében érhető tetten leghamarabb: az óvodai évek megkezdése során. A nyelvi készségek fejlesztése érdekében alkalmazott alternatív eljárások között szerepel a gondolatterkép használata, amely a figyelemzavarra és a koncentrációs képességre pozitívan hat, ezáltal támogatja a szókincs épülését és ezzel együtt a nyelvi fejlődést (Gyarmathy, 2009).

A tanulmány egy próbakutatás eredményeit foglalja össze, amelyben egyéni és csoportos gondolatterképek készítése és értékelése történik szakirodalmi szempontsor alapján. A nyelvi készséget meghatározó fogalmi fejlődésre, a szókincs és a vizuális megjelenítés minőségére vonatkozóan tehetünk megállapításokat az elkészült gondolatterképek alapján.

2. Gondolatterképek készítése óvodai környezetben, hatásai a kognitív képességekre

Az ábrázolás és a különféle rajzoló, művészeti tevékenységek az óvodai nevelési program részei, amelyek az írástudás megléte előtt alkalmassá teszik a gyermekeket arra, hogy belső képüket megjelenítve kifejezzék gondolataikat. A vizualitás útján eljutó ingerek különösen erőteljes hatást váltanak ki mind érzelmi, mind kognitív területen. Az így kapott információkat akár egy év elteltével is képesek vagyunk felidézni

(Baddeley, 2001). A képekkel kísért feldolgozó folyamat során átélt hangulati állapot meghatározza az új fogalmak beépülésének sikerességét. (Baddeley, 2001).

A pedagógia történetében a világ vizuális úton történő megismerése sok száz éves történetiségre nyúlik vissza. Az 1600-as években Comenius volt az első olyan pedagógus, aki változást hozott a tanítási módszerek – azon belül is a szemléltetést illetően. Az új információk legtökéletesebb befogadásáról úgy gondolkodott, hogy a diákjai közvetlen kapcsolattal, saját maguk megfigyeléseire építve lesznek képesek elsajátítani a tudást. A tapasztalati tanulás mellett vizuális szemléltető eszközt, tankönyvet dolgozott ki ábrákkal, rajzokkal, képi anyagokkal. Comenius újítását követve kezdtek el igazán megjeleníteni a pedagógiában használatos szemléltető módszerek, amelyek napjainkig elképesztő evolúción mentek keresztül (Simcsák, 2015).

A vizuális megjelenítés oktatásban jelenleg is használt egyik módja a gondolatterkép-készítés. A módszer leírója Tony Buzan, aki részletesen és sokoldalúan elmagyarázza a gondolatterképek használatát és intézményi alkalmazásuk lehetőségeit is bemutatja. Az ötletek térképszerű összegyűjtése komplex gondolkodást, kreatív látásmódot igénylő feladatnak tűnik, melyet iskolai környezetben tarthatnánk megvalósíthatónak. A gondolatterkép alkalmazása azonban írástudás nélkül is lehetséges, sőt, az iskolára való felkészítés egyik eszközeként is gondolkozhatunk róla (Polat et al., 2021). A gondolatterkép rendszeres használata széleskörűen fejleszti a gyermekek kognitív képességeit már óvodás kortól kezdve. Matematikai, logikai, szociális, nyelvi területeken is pozitív eredményeket ismerhetünk meg pl. a török szakirodalomból (Polat et al., 2021).

A gondolatterkép, mivel igen változatos és nehezen szorítható keretek közé, sokrétűen alkalmazható a tanítási folyamat során. Használható tervezéshez, szemléltetéshez, egy iskolai anyag számonkéréséhez vagy új ismeretek átadásához. A gondolatterképek készítése tanítható, ugyanakkor sokkal inkább illeszkedik a „rejtett tantervbe”. Miközben a tanár az egyes témakörök illusztrálásához, prezentálásához használja a gondolatterképet, a tanuló mintegy másolás útján sajátítja el a módszert (Buzan, 2006). A gondolatterképek hatékonysága az agy természetes működésével magyarázható. Az ismeretek elsajátítása és eltárolása az asszociációk és a vizuális megerősítés, azaz a képek segítségével történik. A gondolatterképek strukturális felépítése, a csoportosítás megjelenítése, valamint a lineáris ábrázolásmódtól való eltérés megkönnyíti az információk elraktározását, hiszen az agyi működéshez hasonló kapcsolatos hálózat vizuális megjelenítése történik (Gyarmathy, 2001).

Az eddigiek alapján jól látható, hogy a gondolatterkép alkalmazása – jellegéből adódóan – megfelelő az óvodás gyermekek iskolai évekre való felkészítésére, a tanulási nehézségek enyhítésére, a logikus, rendszerező gondolkodás formálására, valamint a szociális és nyelvi készségek fejlesztésére. Az eddigi kutatások eredményei alapján az sem kizárható, hogy diszlexiaprevenciós alkalmazhatósága is adott.

Az iskolai készség feltétele a fizikai, motoros, szociális és érzelmi fejlettség, az általános ismeretek megléte és a kognitív funkciók megfelelő működése (Kokkalia et al., 2019). A gondolatterkép ennek megfelelően olyan módszer, amely stimulálja a

tanuláshoz szükséges agyi funkciókat, többek között a kreativitást és a problémamegoldást (Israel et al., 2012).

A Marmara Egyetem kutatói csoportos gondolattérképek készítésével kísérleteztek óvodás kisgyermekek körében. A 4 hónapig tartó vizsgálati időszak alatt a kísérleti csoportban részt vevő gyermekek 15 gondolattérképet készítettek el különböző hétköznapi témákban, pl.: Érzelmek, Járművek, Évszakok, Természet stb. A gyermekek csak akkor kérhették a pedagógus segítségét az alkotás közben, ha szerettek volna valamit írásosan megjeleníteni. A kutatás során a kísérleti csoport iskolai alkalmassági vizsgálati utótesztjei jobb mutatókkal szerepeltek a kontrollcsoportéhoz képest (Polat et. al, 2021). A szignifikáns különbség a gondolattérkép módszertanának validitását bizonyítja.

3. Módszer és kutatási kérdések

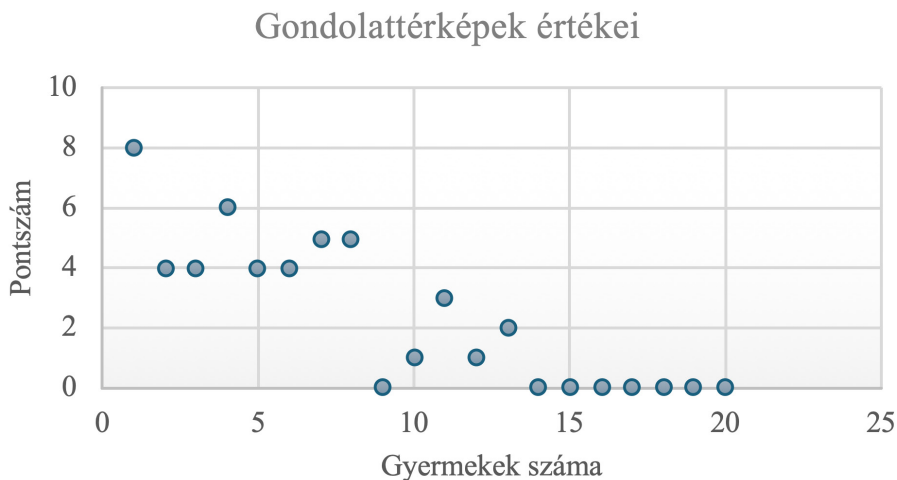
A gondolattérképek készítésének Buzan-féle osztályozási rendszerét alkalmazva próbakutatást végeztünk óvodai környezetben. A vizsgálatban részt vevő gyermekek szándékos mintavétel alapján kerültek be a csoportba. Az óvónők megítélései alapján csoportonként 5 gyermek vett részt a foglalkozáson, melynek keretében egyéni és csoportos gondolattérképet is készítettek. A vizsgálatban való részvétel feltétele volt, hogy a gyermek 5. életévét betöltött legyen. Összesen 20 egyéni gondolattérképet értékeltünk a kutatás során, ezen kívül két csoportosat is készítettünk. Az egyiket ezek közül meseolvasás előzte meg. A 20 gyermekből 8 fiú, 12 lány volt, tanulási képességeket tekintve 14 tipikus fejlődésmenetű, 5 gyermek BTMN (beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő), 1 gyermek SNI (sajátos nevelési igényű) státuszú volt. A gondolattérképek értékeléséhez a Buzan-féle osztályozási rendszert alkalmaztuk a kutatás során (Buzan & Buzan, 2006). Így az alábbi szempontok szerint pontoztuk az alkotásokat:

1. A téma kifejtése: Elsődleges ágak. A gyermek a megadott témához szorosan kapcsolódva megjelenített ágakat: áganként 1 pont adható.
2. Az új ötletek megjelenése: Másodlagos ágak. A gyermek a már meglévő elsődleges ágakhoz új ágakat kapcsolt. Áganként 1 pont adható.
3. Keresztkapcsolatok, összefüggések észrevétele: a gyermek a különböző ágak között összefüggést talál, ezeket jelöli: jelölésenként 1 pont adható.
4. Ábrázolás: a gyermek az egyes ágakat színekkel, változatos vonalakkal megkülönbözteti: színenként 1 pont adható.

Legfontosabb kutatási kérdésünk, hogy milyen különbségek jelennek meg a különböző típusú gondolattérképek (meséhez kapcsolt, főfogalom-alapú, egyéni, csoportos) között? Továbbá, milyen különbségek vannak az egyénileg elkészített gondolattérképekben az SNI és BTMN státuszt kapott gyermekek alkotásai között? Milyen fogalmi és nyelvi fejlődésre következtethetünk az eredményekből?

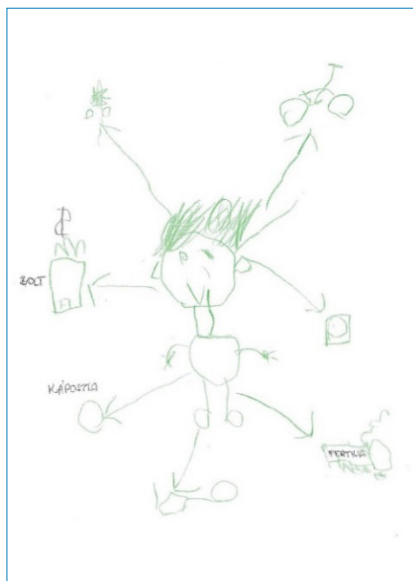
4. Eredmények

Az egyéni gondolatterképet a vizsgálatban részt vevő összes gyermek elkészítette. Ahhoz, hogy a gondolatterkép készítésének módja érthető legyen a gyermekek számára, elsőként az „anya” témájában készítettük el ábráinkat. A gyermekeknek előzetesen szemléltettünk egy már kész állapotú gondolatterképet, az édesanyjával a középpontban. Az „anya” témájú gondolatterkép a legegyszerűbb és mindenki számára könnyen megragadható téma, melyet szakirodalmi ajánlás szerint választottunk (Buzan, 2006).



1. diagram

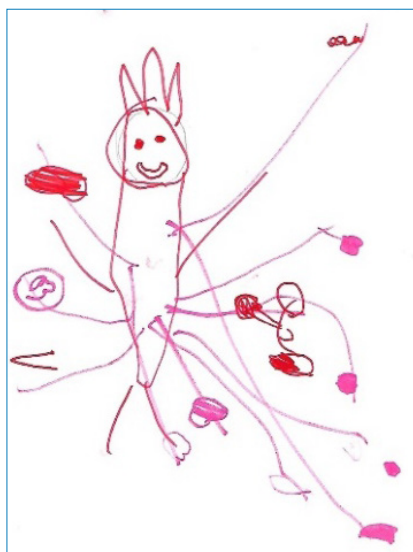
A gondolatterképekre adott pontszámok 0–8 pont között oszlottak el. A résztvevők közül 8 gyermek 4, vagy annál magasabb, 12 gyermek 3 vagy annál kevesebb pontot kapott. A gondolatterképek pontértékét a fenti osztályozási rendszer megadott szempontjainak összege adja. Az eredmény az elsődleges és másodlagos ágak, valamint a keresztkapcsolatok számából áll; a színhasználatot figyelembe véve, előbbieken felül a felhasznált színek számából. Az elemzést követően megállapítható volt, hogy lényegében elsődleges ágak jelentek meg az alkotásokon, másodlagos ágak 1 alkalommal, keresztkapcsolatokat nem jelöltek. A színhasználatot illetően 1–6 szín használata jelent meg, ugyanakkor a vizsgálatban résztvevők közel fele (8 gyermek) egyetlen eszközt megragadva alkotta meg a gondolatterképét. Ez utóbbi szempont alapján tett következtetéseink a fogalmi megkülönböztetés képességével kapcsolatosak, lentebb, külön bekezdésben részletezzük. Az eredmények alapján jól látható, hogy az óvodások egy része első instrukció és előmutatás alapján megértette, hogyan készül egy gondolatterkép és azt reprodukálni is képes volt. A vizsgálatban részt vevő összes gyermekről elmondható, hogy életében először találkozott gondolatterképpel. Ennek ellenére elkészült alkotásaik tartalmasak, és a megadott témán belül maradva, konkrétan, lényegre törően ábrázolják asszociációikat.



1. ábra: Tipikusan fejlődő fiú gondolattérképe



2. ábra: Tipikusan fejlődő lány gondolattérképe



3. ábra: SNI státuszú lány gondolattérképe



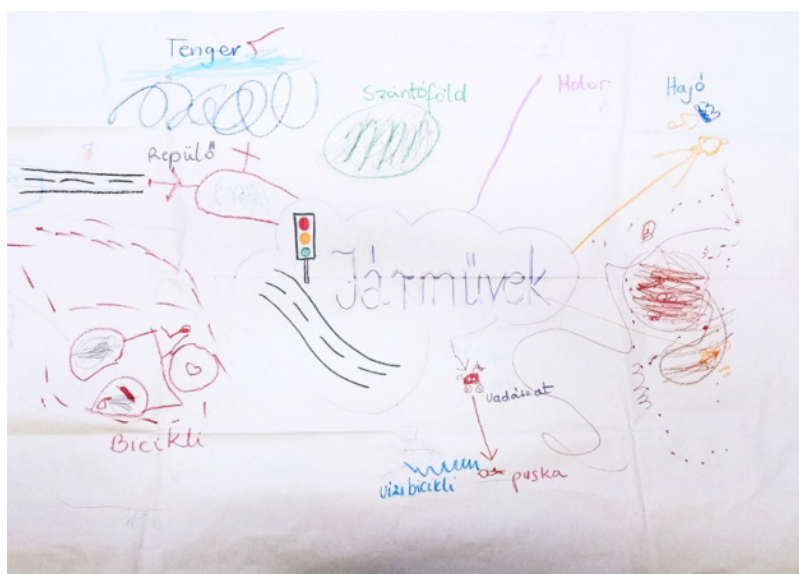
4. ábra: BTMN státuszú fiú gondolattérképe

Az 1. és 2. ábrákon tipikusan fejlődő gyermekek gondolattérképe látható „anya” témájában. Az alkotásokon jól látható a feladatértés, és a megfelelő kivitelezés. Mind a két esetben elsődleges ágak jelentek meg, további asszociációk, új ötletek és kapcsolódások első próbálkozásra nem láthatók. A gondolattérképek készítése közben jellemző volt a rajzok beszéddel való kísérete. A 3. és a 4. ábra esetében BTMN státuszú fiú és SNI státuszú lány képei láthatók. A képeken egyértelműen megjelenik a feladat fő

instrukciójaként megadott középpont, az anya. Az elágazások az SNI-gyermekek esetében tartalom nélkül jelentek meg, a BTMN-gyermekek esetében megjelent némi tartalom, de az ágak ábrázolása nem. Az SNI, vagy BTMN státuszú gyermekek fogalmi fejlődése és differenciálási képessége nehezített (Vida, 2019). A gondolatterképek gyakori alkalmazásával éppen ezt a területet stimuláljuk, így kellő rendszerességgel valószínűsíthetően fejlődés érhető el a különleges bánásmódot igénylő gyermekeknél is.



5. ábra: Csoportos gondolatterkép Móricz Zsigmond: *Iciri-piciri* meséjéhez kapcsolódva



6. ábra: Csoportos gondolatterkép a „Járművek” témaköréhez kapcsolódva

A foglalkozás alatt két csoportos gondolatterképet is készítettünk. Ezek a vizsgálatban részt vevő 20 gyermekből kényelmi mintavétel alapján kijelölt 5-5 gyermekkel készültek. Egyik esetben a „Járművek” témájában készült el a közös alkotás, a másik esetben pedig Móricz Zsigmond *Iciri-piciri* meséje alapján. Első próbálkozásra rövid, és feltételezhetően mindenki számára ismerős mesével kezdtünk. A „Járművek”-re azért esett a választás, mert az ehhez kapcsolódó szókészlet szavai a beszédindulást követően általában hamar megjelennek. A járművek szavai nem feltétlenül az első szavak, ugyanakkor a gyermekhez szorosan kapcsolódó személyek, tárgyak szavainak elsajátítása után általában megjelennek az egyszerűbb járművek szavai is. Ez erősen annak függvénye, hogy a gyermek milyen gyakran találkozik velük (Rosta, 2015). A korán beépült szavak előhívása ez alapján egyértelműen hosszú távú memóriát megmozgató feladat. A „Járművek” téma sokkal kifejtettebb, színesebb, több asszociációt kapott gondolatterkép lett, míg az *Iciri-piciri* mesét feldolgozó rövidebb, egyszerűbb, viszont a mese összes elemét tartalmazta. A mesemondás tanulsága, hogy ennél a korosztálynál érdekesebb hosszabb, összetettebb mesét választani. A mese összes fontos részlete mellett egy esetben saját asszociációt is megjelenített egy résztvevő. A mesében szereplő macskáról az egyik gyermeknek a saját macskája is eszébe jutott, amit ugyancsak megjelenített az ábrán. A mesemondás élőszóban történt, képek kísérete nélkül.

A járművek témakörben számos különböző közlekedési eszköz helyet kapott a gondolatterképen. Ezen az ábrán elsődleges ág, másodlagos ág és közös kapcsolatok is megjelennek, ám utóbbiak még nem jelöltek. A kép maga változatos, színes.

A mese és a gondolatterkép-készítés összekapcsolása a próbakutatás eredményei alapján alapos tervezőmunkát igényel. A megfelelő, korosztályhoz illeszkedő mese kiválasztása alapfeltétel, a cél pedig a mese összes kulcselemének megjelenítése, szereplőinek és helyszíneinek ábrázolása. A tartalmi megvalósítás szempontjából jelen esetben a gondolatterképek kivitelezése mind a két esetben sikeresnek mondható. Ugyanakkor érdemes figyelembe vennünk, hogy mely agyi területeket mozgat meg a két gondolatterkép elkészítése. A mesével kapcsolatos gondolatterkép-készítés előtt az alkotást egy koncentrációs folyamat előzi meg, melyben a rövid távú memória, a munkamémória területe aktív. Adott időn keresztül feldolgozott információt szükséges rövid időn belül megjeleníteni, míg a másik esetben a hosszú távú memóriába beépült szavakat szükséges előhívni. Ez azt jelenti, hogy a kétféle gondolatterkép készítése egymást kiegészítve komplexen fejlesztheti az emlékezőképességet, a rövid és hosszú távú memóriát.

A színhasználat és az ábrázolás módja is megjelent értékelési szempontként a gondolatterképek osztályozása során. A színhasználat gyakoriságát mérve a 20 egyéni gondolatterkép között színes és kevésbé színes alkotások is megjelennek. Ábrázolást tekintve csak az egyéni gondolatterképeket értékeltük. Érdekes adat, hogy a gyermekek között legtöbben, szám szerint 8-an egy színt megragadva alkották meg a teljes gondolatterképet, 6 fő két színt használt, 2 fő hármat, 2 fő négyet, és 2 fő hatot. SNI vagy BTMN státuszú gyermekek színhasználatának átlaga 1,6, szórása 0,55; tipikus

fejlődésmentű gyermekek színhasználatának átlaga 2,69, szórása 1,84 volt. A számadatokból jól látható, hogy a különleges bánásmódot igénylő gyermekek egy vagy két szintet használtak, míg a tipikus fejlődésmentű gyermekek ábrázolásmódjára 1–6 színhasználat volt jellemző. A színek változatos megjelenése a fentebb említett fogalmi differenciálás képességével köthető össze. A különböző színek használata különböző gondolkodásmódot, viszonyulást jelenthet az egyes megjelenített fogalmak között. Az egyszerű ábrázolásmód az egyszerű fogalmi megkülönböztetést is jelezheti. A megjelenő ágak és a színhasználat szempontjából a különleges bánásmódot igénylő gyermekek alkotásai eltérőek. Érdekes lehet SNI- és BTMN-gyermekek gondolatértékeit nagyobb elemszámban vizsgálni, s a gondolkodási, fogalomalkotási képességet a színek és a megjelenő asszociációk alapján tanulmányozni.

Az elkészült gondolatértékekről összességében elmondható, hogy a feladat teljesítése során a feladatértés megtörtént, a rajzok többnyire színesek, változatosak, a kialakított osztályozási rendszer alapján értékelhetők. Egyértelműen látható az is, hogy milyen fejlesztési lehetőségeket hordoz magában a gondolatértékép készítése és mely agyi funkciókat stimulálja. A próbakutatás összességében jól rávilágít arra, hogy a gondolatértékek készítése és rendszeres alkalmazása koncentráltan hathat a fogalmi megkülönböztető képesség fejlődésére, a meséhez kapcsolt és a főfogalom-alapú gondolatértékek együttes alkalmazása pedig komplex módon fejlesztheti az emlékezőképességet.

5. Összegzés

A tanulási zavarok, a BTMN-, SNI-státuszt kapott gyermekek rendszeres fejlesztése állami ellátási feladatkör. KSH-adatok szerint a 2019/20-as tanévben az SNI-státuszt kapott gyermekek száma nőtt, amely még több feladattal és vélhetően nagyobb csoportlétszámmal jár együtt.

A próbakutatás a gondolatértékép készítése és az anyanyelvi fejlesztés, valamint a nyelvi és kognitív képességek kapcsolatát vizsgálja. Legfontosabb következtetésünk a fogalmi differenciálás és az emlékezeti képesség komplex fejlesztésének lehetősége, amelynek jelentőségét SNI- és BTMN-státuszú gyermekek alkotásai tükrözik a legjobban.

Fentiekben jól látható a nyelv használatának és elsajátításának összetettsége, mely a jelen lévő társadalmi problémák hatására (infokommunikációs eszközök alkalmazása) még inkább akadályozott, különösen olyan gyermekek esetében, akiknek ez a fejlődés valamilyen egyéni adottságból kifolyólag egyébként is nehezített.

Fontos cél, hogy a gondolatértékép-készítés mint hatékony szókincsbővítő és kognitív képességeket fejlesztő technika a gyakorlatban hasznosítható legyen, az eredmények minden esetben a tanulástechnikai eszköztárat és a pedagógiai módszertani bázist gyarapítják, ezzel segítve az óvoda-iskola intézménye közötti átmenetet és a könnyebb integrációt.

Irodalomjegyzék

- Baddeley, A. (2001). Az emberi emlékezet. Osiris.
- Bergmann, C., et al. (2022). Young children's screen time during the first COVID-19 lockdown in 12 countries. *Scientific Reports*, 12(1), [oldalszám nélkül]. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-05840-5>
- Buzan, T. (2006). *Mind Mapping*. Pearson Education.
- Buzan, T., & Buzan, B. (2006). *The Mind Map Book*. Pearson Education.
- Czeizel B. & Bakonyi A. (2014). Sajátos nevelési igényű gyermekek képzésének helye a magyar oktatási rendszerben a korai fejlesztés, kora gyermekkori intervenció mint kakukktojás a sajátos nevelési igényű gyermekek és családjaik ellátásában. *Acta Scientiarum Socialium*, 41, 9–20.
- Csépe V. & Török Á. (2020). Az okoseszközök használata kognitív idegtudományi nézőpontból. *Gyermekevelés Tudományos Folyóirat*, 8(2), 133–145. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.133.145>
- Dewi, P. D. R., Subanada, I. B., Utama, I. M. G. D. L., Artana, I. W. D., Arimbawa, I. M., & Nesa, N. N. M. (2023). The relationship between screen time and speech delay in 1-2-year-old children. *GSC Advanced Research and Reviews*, 14(2), 001–006. <https://doi.org/10.30574/gscarr.2023.14.2.0039>
- Fehér É. (2019). A hallás utáni szövegértés fejlesztése az iskolába lépés előtt álló gyermekek körében a dramatikus interaktív mesélési módszer segítségével. *Gradus*, 6(4), 93–108.
- Gyarmathy É. (2009) Neurológiai eredetű teljesítményzavarok. In Kiss Sz. (szerk.), *Az iskolai beilleszkedési problémák felismerése, prevenciója és terápiája* (pp. 45–56). Kolozsvári Egyetem Kiadó.
- Gyarmathy É. (2001). Gondolattérkép. *Tanítani*, (18–19), 108–115.
- Israel, M. R., Buzan, M. T., & Dottino, M. T. (2012). *Grass Roots Leaders: The BrainSmart Revolution in Business*. Gower Publishing.
- Kas B., Lőrök J. & Bertalan R. F. (2017). A korai nyelvi-kommunikációs fejlettség új mérőeszköze, a MacArthur-Bates Kommunikatív Fejlődési Adattár 3. (KOFA-3) alapjai és gyakorlati alkalmazási lehetőségei. *Logopédia*, 2(1), 41–56.
- Kokkalia, G., Drigas, A. S., Economou, A., & Roussos, P. (2019). School Readiness From Kindergarten to Primary School. *Internal Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(11), 4–18. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i11.10090>
- Fehérné Kovács Zs., Kas B. & Sósé Pintye M. (2018). Szempontok a nyelv- és beszédfejlődési zavarok szűréséhez és állapotmegismeréséhez. *Családbarát Ország Nonprofit Kft.*
- Polat, O., & Atis-Akyol, N. (2021). Mind mapping as a new method that supports readiness for primary school. *Research in Pedagogy*, 11(2), 431–450. <https://doi.org/10.5937/IstrPed2102431P>

- Réger, Z. (1995). Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. *Iskolakultúra*, 5(24), 102–106.
- Rosta K. (2015). A nyelvi fejlődés folyamata, az eltérő nyelvi fejlődés korai felismerése és terápiája. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 3(2), 121–130. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2015.2.121.130>
- Simcsák H. (2015). A szemléltetés változatai: Demonstráció az általános iskolában. In Reichmann A. (szerk), *Tanulmányok az Eszterházy Károly Főiskola Tudományos Diákköreinek tudományos tevékenységéből (2013–2015). II.* (pp. 347–416). Líceum Kiadó.
- Vida G. (2019). A diagnózistól a fejlesztésig – tanulási hatékonyság és intelligencia. *Autonómia és Felelősség Neveléstudományi Folyóirat*, 4(–4), 49–64. <https://doi.org/10.15170/AR.2018-19.4.1-4.3>.