



Acta Medicinae et Sociologica (2026)
Vol. 17. No. 42. (166-185)

doi:

<https://doi.org/10.19055/ams.2026.05/29/7>

UNIVERSITY OF
DEBRECEN
FACULTY OF
HEALTH SCIENCES
NYÍREGYHÁZA

Az egy ilyen süti- a pragmatikai tudatosság vizsgálata általános iskolai tanulók körében

It is a kind of cake - an investigation of pragmatic awareness among primary school students

Nemes Magdolna¹

¹főiskolai docens, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, Gyógypedagógiai Intézet, 4220 Hajdúböszörmény, Désány I. u. 1-7; [ORCID: 0000-0003-1007-1323](https://orcid.org/0000-0003-1007-1323)

INFO

Nemes Magdolna
nemesm@ped.unideb.hu

Kulcsszavak:

kommunikációs szerep,
tanulásban akadályozott
tanulók,
nyelvi tudatosság,
hátrányos helyzet,
nyelvi hátrány

ABSZTRAKT

A tanulmány célja a pragmatikai tudatosság vizsgálata alsó tagozatos, tipikus fejlődésmentű és tanulásban akadályozott gyermekek körében. Célunk a gyermekek nyelvi fejlődésének, nyelvi tudatosságának megismerése, a gyermekek életkorral járó nyelvi adottságainak megfigyelése, a tanulók társas kommunikációs szerepének vizsgálata különböző helyzetekben. A 21. században a gyermekek egyre korábban és egyre intenzívebben találkoznak digitális eszközökkel, ami nemcsak a figyelmi működésre, hanem a nyelvi feldolgozás mélységére is hatással lehet. A tanulásban akadályozott tanulók jelentős része hátrányos helyzetű családokból, nyelvi hátránnyal érkezik az iskolába. A tanulók nyelvi és kommunikációs fejlődése gyakran eltér a tipikusan fejlődő kortársaikétól, ami iskolai teljesítményüket és tanulási lehetőségeiket is befolyásolja. A tanulásban akadályozott tanulók körében folytatott vizsgálatunk azt mutatja, hogy a tanulók nyelvi tudatossága az iskolába lépés után nem változik jelentősen, nyelvi tudatosságuk megkésett, ezáltal számukra az olvasás- és írástanítás is nehezebb. A kutatás hozzájárul a tanulók nyelvi fejlődésének megismeréséhez és megfelelő pedagógiai támogatásához.

Keywords: social communication, students with learning disabilities, language awareness, disadvantaged background, language disadvantage	The aim of this study is to examine pragmatic awareness among elementary school children with typical developmental characteristics in a mainstream school and those with learning disabilities in a special school. Our goal is to gain insight into children's language development and linguistic awareness, to observe their age-appropriate linguistic abilities, and to examine their role in social communication in various situations. A significant proportion of students with learning disabilities come from disadvantaged families and enter school with a language deficit. These students' language and communication development often differs from that of their typically developing peers, affecting both their academic performance and their learning opportunities. Our study of students with learning disabilities shows that their language awareness does not change significantly after entering school; their language awareness is delayed, making reading and written instructions more difficult for them. This research contributes to understanding students' language development and the provision of appropriate pedagogical support.
--	--

Beérkezett: 2026.04.11

Bírálat: 2026.04.30

Elfogadva: 2026.05.27

Bevezetés

A beszédfeldolgozás több, egymásra épülő szintből áll: akusztikai, fonetikai, fonológiai, lexikai, szintaktikai és szemantikai. A hallott beszéd feldolgozása során a hallgató először azonosítja a hangokat (akusztikai szint), majd felismeri a fonémákat (fonológiai szint), ezt követően pedig a szavakat és mondat szerkezeteket (szintaktikai és szemantikai szint). A folyamat végeredménye a beszéd megértés, amely lehetővé teszi a szöveg tartalmának értelmezését és a megfelelő reakció kialakítását (Fazekasné & Józsa, 2012). A beszédfeldolgozás képessége már kisgyermekkorban elkezd kialakulni, és az olvasástanulás során válik tudatosabbá. A tanulók, akik pontosan észlelik a beszédhangokat és képesek megkülönböztetni azokat, könnyebben alakítanak ki stabil hang-betű kapcsolatot, ami elősegíti az olvasás elsajátítását (Kuncze & Marcher, 2017).

A mentális lexikon fejlettsége, vagyis az egyén szókincsének szervezettsége és elérhetősége szintén kulcsfontosságú szerepet játszik a megértési folyamatokban. A jól működő lexikai hozzáférés, a morfológiai és szintaktikai ismeretek, valamint a háttértudás aktiválása együttesen járulnak hozzá a sikeres szóbeli és írásbeli kommunikációhoz (Szabó, 2019).

Az olvasás fejlődése szoros kapcsolatban áll a fonológiai tudatosság alakulásával, vagyis azzal a képességgel, hogy a gyermek képes felismerni és

manipulálni a beszélt nyelv hangjait (Török & Hódi, 2015). A fonológiai tudatosság hiánya az olvasási nehézségek egyik leggyakoribb oka. Ugyanakkor nemcsak a fonológiai, hanem a morfológiai tudatosság is kulcsfontosságú az olvasás során. Ez utóbbi a szavak szerkezetének, toldalékainak és szóelemeinek megértését jelenti, és nélkülözhetetlen az olvasott szöveg pontos dekódolásához és értelmezéséhez. A gyermekek akkor válnak biztos olvasóvá, ha képesek a betűket gyorsan és automatikusan hangokká alakítani, majd ezeket a nyelvi egységeket jelentéssel rendelkező szavakká szervezni. A gyors, automatikus szófelismerés felszabadítja a kognitív kapacitást, ami lehetővé teszi, hogy a figyelem a szöveg mélyebb értelmezésére, az összefüggések feltárására és a következtetések megalkotására irányuljon.

A legalapvetőbb, lexikai szinten az olvasó a szavakat felismeri, azokhoz jelentést társít, és aktiválja a mentális lexikonban tárolt fogalmi reprezentációkat. Ez teremti meg az alapot a szemantikai szint működéséhez, ahol a szavak közötti kapcsolatok, a mondatok szerkezete és a nyelvtani viszonyok értelmezése valósul meg. Ezen a szinten válik lehetővé, hogy az olvasó a nyelvi formák mögött logikai és jelentésbeli összefüggéseket fedezzen fel. A legmagasabb, pragmatikai szint pedig a szöveg egészének értelmezését teszi lehetővé: itt a befogadó figyelembe veszi a kommunikációs helyzetet, a beszélő szándékát, a kontextust és a kulturális háttértudást is.

A pragmatika a nyelv szociális-információs aspektusa, amely négy tengely mentén vizsgálható: szándékosság (beszédaktus, tudatelmélet, nyelvi funkciók), szabályozott csere (szerepcsere, téma, beszélgetési rutinok, visszatérési stratégiák), alkalmazkodás (a kontextushoz, a hallgatóhoz, az üzenethez) és az információk szervezése (összetartás, helytállóság). A pragmatikai kompetencia az egyén választási képessége, hogy a tartalom, a forma és a funkció függvényében a legmegfelelőbb közlést hozza létre. A jó pragmatikai képességek az önálló kommunikációhoz szükségesek. A pragmatikai képesség túlmutat a verbális kommunikáción, hiszen a nonverbális jelek értelmezését is magában foglalja (Svindt, 2019). A pragmatikai kompetenciát befolyásolja a figyelemzavar, az ADHD, az érzelemszabályozási, valamint a viselkedési problémák, melyek háttérben fejlődési, neurológiai, genetikai, mentális vagy szerzett zavarok állhatnak (Svindt, 2019). Ivaskó (2013) úgy véli, a pragmatikai kompetencia *emergens*, azaz részegységek fölött gyakorol vezérlő és összehangoló szerepet a kommunikációban.

A pragmatikai tudatosság része a szójelentések és a rejtett jelentéstartalom ismerete, valamint a szóátadás szabályainak megfelelő alkalmazása is. A pragmatikai kompetencia összefügg a nyelvi tervezéssel (pl. egy megbeszélés vagy orvosi vizsgálat előtt átgondoljuk, mit fogunk mondani) és az emlékezettel, ahol a hosszú és rövid távú memória egyaránt érintett.

A nyelvi tudatosság fokozatosan alakul ki; a gyermek megismeri a mimika, a kézmozdulatok, a testtartás és a szemkontaktus jelentőségét. A megfelelő levegővétel óvodás kor végére stabilizálódik, amikor a gyermek egy vers elmondása során már nem fogy ki a levegőből a szó közepén. A nyelvi tudatosság fontos mérföldköve a szótudat kialakulása, amikor a gyermek definíciót ad a szóra (pl. *a bácsi ett és kiköpte 'hányt'*). A 7-10 éves gyermekek képesek a szavak hangalakjával való játékokra, felismerik a rímeket és játszanak a szavakkal, azaz morfológiai felépítéssel kapcsolatos műveleteket végeznek (Adamikné, 2006). A gyermekek rímfelismerési képessége a fonológiai tudatosság kulcsfontosságú eleme, amely játékos feladatokkal hatékonyan fejleszthető (pl. képes kártyák segítségével keresik meg az összetartozó párokat mint *sál-szál, őz-ősz, ház-száz, esik-eszik*). Az életkor előrehaladása a nyelvi tudatosság folyamatos érését eredményezi a tipikusan fejlődő tanulóknál. Az iskolába lépéstől a gyermekek a metanyelvi ismereteik is megjelennek, azaz a gyermek képessé válik a nyelvi szabályok megértésére és megfogalmazására, rálat a nyelv működésére (Adamikné, 2006).

A digitális eszközök korai megjelenése a gyermekek életében jelentősen befolyásolja a kommunikáció és a nyelvhasználat alakulását. Napjaink kisiskolás korosztályának tagjai olyan környezetben szocializálódnak, ahol az információfeldolgozás gyors, vizuálisan erősen támogatott, ugyanakkor gyakran felszínesebb jellegű. Ez a változás nemcsak a figyelmi működést érinti, hanem a nyelvi feldolgozás mélységére is hatással van (Bajkó, 2022). A digitális környezet egyik jellemzője az ingerbőség, amely a figyelem megosztását és gyors váltását igényli.

A tanulásban akadályozottság fogalmi meghatározása

A sajátos nevelési igény, ezen belül a tanulásban akadályozottság megállapítása összetett, több szakterületet érintő diagnosztikai folyamat eredménye, amelyet az országos intézményhálózattal rendelkező pedagógiai szakszolgálatok szakértői bizottságai végeznek. A vizsgálat során egy komplex gyógypedagógiai, pszichológiai és orvosi szakértői vizsgálat zajlik le,

amelynek célja a gyermek állapotának alapos megismerése. Az intellektuális képességzavar megállapítása a hazai és nemzetközi gyakorlatnak megfelelően három fő diagnosztikai kritériumon alapul: 1) az értelmi képességek vizsgálata, amely az átlagos övezettől elmaradó intellektust tár fel; 2) a szocio-adaptív funkciók felmérése, amely az életkortól elvárt önállóság és társadalmi felelősségvállalás szintjét méri; 3) valamint az állapot fejlődésben megjelenő korai kezdetének igazolása (Mesterházi & Szekeres, 2019).

A magyar gyógypedagógiai szaknyelvben a *tanulási akadályozottság* fogalma a tanulási nehézségek legsúlyosabb és legátfogóbb csoportját jelöli, amely szoros összefüggésben áll a biológiai eredetű sérüléssel és az intellektuális képességzavarral. A hazai szakirodalomban Mesterházi Zsuzsa (1998) fektette le a tanulásban akadályozottság definícióját: „A tanulásban akadályozottak csoportjába tartoznak azok a gyermekek, akik az idegrendszer biológiai és vagy genetikai okokra visszavezethető gyengébb funkcióképességei, illetve a kedvezőtlen környezeti hatások folytán tartós, átfogó tanulási nehézségeket, tanulási képességzavart mutatnak.” A szerző későbbi, 2001-es munkájában tovább árnyalta ezt a képet, rávilágít a jelenség biológiai gyökereire is: rögzítette, hogy az állapot hátterében gyakran az idegrendszer enyhe, örökölt vagy korai életkorban szerzett sérülése, illetve funkciózavara áll, amely összefügg az akadályozottsággal és a személyiségfejlődés zavarával (Mesterházi, 2001). Nagyon fontos hangsúlyozni, hogy a tanulásban akadályozottság nem kizárólag a gyermek „belső” veleszületett hiányossága, hanem az egyén és a környezet kölcsönhatásában alakul ki, tehát a környezetnek meghatározó szerepe van. Schröder definíciója további mennyiségi kritériumokat ad a kategória behatárolásához: tanulásban akadályozottnak tekinthetők azok a tanulók, akiknek iskolai teljesítménye tartósan, több éven keresztül és átfogóan legalább 2-3 évvel elmarad a korcsoportjuk átlagától, és e nehézségek hátterében nem csupán tanítás-módszertani hiányosságok állnak (id. Mesterházi & Szekeres, 2019).

A tanulásban akadályozott tanulóknak a tipikusan fejlődő társaikhoz képest hosszabb időre van szükségük a gondolkodási folyamatokhoz és az információk feldolgozásához. Esetükben előfordulhat a szekvenciális információfeldolgozás nehézsége, ami egyes tanulóknál megnehezíti az egymásra épülő lépések és folyamatok megértését, alkalmazását. Emellett egyes tanulásban akadályozott tanulóknál a társas tevékenységben való részvétel vagy a verbális kommunikáció terén is megjelenhetnek nehézségek,

amelyek bizonyos tanulási helyzetekben befolyásolhatják az aktív részvételt. Jelentős nehézséget okoz számukra az absztrakt fogalmak megértése is, különösen azokban a tárgyakban, amelyek elvont gondolkodást és összefüggések felismerését igénylik (Sarkar & Awal, 2022).

A tanulásban akadályozott tanulók kommunikációja

A magyar nyelv és a kommunikáció a mindennapi élet elválaszthatatlan része, az érzelmek, hangulatok kifejezésének és az új ismeretek megszerzésének elsődleges eszköze. Bár a nyelvi szocializáció elsődleges színtere a család, az iskola feladata, hogy ezt a készségrendszert olyan szintre emelje, amely lehetővé teszi a gyermek számára vágyai kifejezését, az utasítások követését és a környezetével való hatékony interakciót. A tanulásban akadályozott gyermekek egyik legnagyobb kihívása, hogy verbális kommunikációjuk gyakran elmarad az iskola által elvárt szinttől. A nyelvi működés sajátosságai érintik a szókincs alakulását, a mondatalkotást, a szövegértést, a pragmatikai nyelvhasználatot, valamint a nyelvi információk feldolgozásának sebességét is. Jellemző rájuk a diszgrammatikus szerkezetek használata (*Maga szereti a halt?*), a szórendi hibák (*szanda szürke, sál kék*), igeragozási problémák (*A kislány vasali az inget.*) és a névelők használatának hibái (*Beírja jegyet?*, *Meddig tart óra?*). A beszédükben szótalálási nehézségek is megfigyelhetők (*A zoknyi, izé, szürke*). A beszédpercepciójuk nehezített, a beszédprodukciónak is eltér a tipikustól, hiszen kiejtésük nem minden esetben érthető, gondjaik vannak a hangerő szabályozásával: alig hallhatóan vagy épp túl hangosan beszélnek. Megjelenik a szóértés problémája is. (*-Hogy telt a hétvégéd? / - Mi az a hogy telt?*). Nehézséget jelent számukra az irónia, a szarkazmus felismerése, de problémát okozhat a testbeszéd értelmezése is.

A tanulásban akadályozott tanulók szókinccse általában szegényesebb, mind aktív, mind passzív tekintetben (Nemes & Tahirák, 2023). Az új szavak elsajátítása lassabb ütemű, különösen az absztrakt fogalmak és a magasabb rendű jelentéstartalmak esetében. A korlátozott szókincs megnehezíti az összefüggések megértését és a pontos kifejezést, ami az iskolai tanulás számos területén hátrányt jelent (Mesterházi, 1998). A tanulásban akadályozott tanulók nyelvhasználatát gyakran rövidebb, egyszerűbb mondat szerkezetek jellemzik, az összetett, alárendelő mondatok használata ritkább. A grammatikai komplexitás alacsonyabb szintje korlátozza a gondolatok árnyalt

kifejezését, és hatással van a szóbeli és írásbeli kommunikáció minőségére is (Nemes & Tahirák, 2023).

A kommunikáció pragmatikai dimenziója szintén érintett lehet a tanulásban akadályozott tanulók esetében. Gyakran tapasztalhatók nehézségek a társalgási szabályok betartásában, a beszédhelyzethez illeszkedő megnyilvánulásokban (pl. *Mizu tanárnéni?*). A pragmatikai nyelvhasználat bizonytalansága hatással lehet a társas kapcsolatok alakulására és az iskolai kommunikáció sikerességére is (Mahmoud Al-Zoubi S., 2024). Mindezeket a nyelvi és kommunikációs sajátosságokat hátrányosan befolyásolhatja továbbá a nyelvi információk lassabb feldolgozása. A tanulásban akadályozott tanulók esetében a feldolgozási sebesség gyakran alacsonyabb, ami hosszabb reakcióidőt, az instrukciók megértésének lassúságát és fokozott munkamemóriaterhelést eredményezhet (Van Der Schuit, M. et al, 2011).

Általánosan elfogadott tény, hogy a tanulásban akadályozott tanulók tanulási motivációja nehezen formálható és jóval elmarad az ép intellektussal rendelkező társaikétól (Mesterházi, 1998). A tanulási motiváció hiányának egyik lehetséges oka a szegénység, mely gyakran állandósult, tartós állapot. A gyermekek szüleinek jövőképe általában pesszimista, beletörődnek a sorsukba, öngazoló teóriákkal érvelnek. Az ingerszegény környezet hatására a tanulók motivációs szempontból is veszélyeztetetté válhatnak (Hao et al., 2023).

A nyelvi hátrány és a hátrányos helyzet összefüggései

A hátrányos helyzet fogalma olyan szociokulturális és gazdasági tényezők összességét jelöli, amelyek kedvezőtlenül befolyásolják a gyermek fejlődési lehetőségeit és iskolai előmenetelét. (Hajdúné Csakajda, 2010). Ide tartozhat többek között az alacsony szülői iskolázottság, a kedvezőtlen anyagi körülmények, a korlátozott nyelvi környezet, valamint a kulturális erőforrások hiánya. Ezek a tényezők nemcsak az iskolai teljesítményre hatnak, hanem közvetlenül befolyásolják a nyelvi fejlődést és a szövegértési képességek alakulását is. A hátrányos helyzetű tanulók gyakran kevesebb nyelvi ingerrel találkoznak a mindennapi életük során. Az otthoni kommunikáció egyszerűbb nyelvi struktúrára épülhet, ritkábbak a hosszabb, összefüggő beszélgetések, valamint a közös mesélés és olvasás alkalmai. Ennek következtében a gyermekek szókincse szűkebb, a mondat szerkezetek használata kevésbé változatos, ami megnehezíti az iskolai tanuláshoz szükséges nyelvi műveletek elsajátítását. (Nemesné Kis & Sajtosné, 2010).

A nyelvi hátrány fogalma azokat az eseteket jelöli, amikor a gyermek nyelvi fejlődése elmarad az életkorának megfelelő szinttől, vagy a nyelvhasználati tapasztalatai korlátozottabbak a többségi környezethez képest. Ez a jelenség nem feltétlenül jelent nyelvi zavart, ugyanakkor jelentős hatással lehet az iskolai tanulás sikerességére, különösen az iskolai tanuláshoz elengedhetetlen szövegértési teljesítményre. (Hajdúné Csakajda, 2010). A nyelvi hátrány azonban gyakran szoros összefüggésben áll a szociokulturális háttérrel. Azokban a családokban, ahol kevesebb a nyelvi inger, ritkább a közös beszélgetés vagy az olvasás, a gyermekek szókincese, mondatalkotási készsége és nyelvi tudatossága lassabban fejlődik. Ennek következtében az iskolába lépve már jelentős különbségek mutatkozhatnak a tanulók nyelvi felkészültségében. (Nemesné Kis & Sajtosné, 2010). A szövegértés szempontjából a szókincs nagysága és minősége kiemelt jelentőségű. A korlátozott szókincsű tanulók nehezebben értelmezik a szövegben szereplő kifejezéseket, ami akadályozza az összefüggések felismerését és a jelentésalkotást. Emellett a mondszerkezetek megértése, a nyelvtani viszonyok felismerése és a kontextus értelmezése is nagyobb nehézséget jelent számukra. (Gréczi-Zsoldos, 2018). A nyelvi hátrány különösen a magasabb szintű szövegértési műveletekben jelenik meg. A következtetés, az ok-okozati kapcsolatok felismerése, valamint a szöveg globális értelmezése olyan komplex kognitív és nyelvi műveleteket igényel, amelyek stabil nyelvi alapokra épülnek. Ha ezek az alapok hiányosak, a megértés gyakran a felszíni információk szintjén marad. A hátrányos helyzet tehát nem csupán a nyelvi input mennyiségében, hanem annak minőségében is megmutatkozik. A korlátozott nyelvi környezetben felnövő gyermekek gyakran kevésbé találkoznak absztrakt fogalmakkal, összetettebb mondszerkezetekkel és változatos nyelvhasználati mintákkal, ami hosszabb távon a szövegértési teljesítményben is megjelenik (Hajdúné Csakajda, 2010).

A vizsgálat körülményeinek bemutatása

A vizsgálat egy Hajdú-Bihar vármegyei település szegregált általános iskolájában és egy többségi, egyházi fenntartású általános iskolájában valósult meg 2025 októberében. A két intézményből 32 tanulót vontunk be a pilot kutatásba: 17 tanulásban akadályozott tanulóval és 15 alsó tagozatos, többségi általános iskolában tanuló diákkal végeztük el a felmérést. Úgy véljük, érdemes lehet a két szélső állapotot összevetni: egy többségi tanulócsoport

eredményeit és a többségében hátrányos helyzetű, tanulásban akadályozott tanulócsoport eredményeit megnézni. Egyrészt azért, mert ez a fajta mintázat megközelíti a kistelepülések mintázatait, másrészt azért, hogy a pilot jelleg miatt a mérőeszközt kipróbáljuk. Az első eredmények lehetőséget nyújtanak a mérőeszköz pontosítására, majd újabb, nagyobb számú adatfelvételre.

A vizsgálat során kvalitatív kutatási módszert, a képességmérés módszerét alkalmaztuk. A tesztben hétköznapi szituációkat modellezve figyeltük a gyermekek kommunikációjában működő stratégiákat, valamint a gyermekek kognitív és nyelvi érését. A mérés során végig nyitott kérdéseket használtunk, a tanulóknak saját szavaikkal kellett megfogalmazni válaszaikat. A mérés nyugodt, elkülönített fejlesztő teremben zajlott, kétszemélyes helyzetben, a tanulók iskolájában, számukra ismerős környezetben. A tanulók egyesével vettek részt a vizsgálatban, amely tanulónként átlagosan 3-5 percet vett igénybe. Ez a szervezési forma lehetővé tette a zavartalan figyelmet és a tanulók egyéni megfigyelését. A beszélgetéseket diktafonra rögzítettük, miközben írásos feljegyzéseket is készítettünk a tanulók reakcióiról.

A vizsgálat során a pedagógiai kutatás alapvető etikai elveit betartottuk. Az intézményvezetők és a tanulók szülei előzetesen tájékoztatást kaptak a vizsgálat céljáról és menetéről. A szülők írásbeli hozzájárulást adtak a kutatásban való részvételhez. A vizsgálat névtelenül zajlott, az adatokat bizalmasan kezeltük, és a kutatás kizárólag oktatási-fejlesztési célt szolgált.

A vizsgálat különös jelentőségét az adta, hogy a kutatásban részt vevő tanulásban akadályozott tanulók olyan iskolai közegből kerültek ki, ahol a hátrányos helyzet, a nyelvi elmaradás, a magatartási nehézségek fokozottabban vannak jelen. Ennek következtében a vizsgálat pedagógiai és gyógypedagógiai szempontból is releváns, hiszen a kapott eredmények hozzájárulhatnak a tanulók beszédprodukciós teljesítményének pontosabb megértéséhez, valamint a fejlesztési szükségletek árnyaltabb azonosításához.

A vizsgálat egy saját szerkesztésű, négy részből álló mérőeszkővel készült. Az első részben 12 szó jelentését vártuk a gyerekektől. A szavakat úgy válogattuk ki, hogy legyen benne ismert és vélhetően kevésbé ismert, akár régies szó is. A vizsgálat az alábbi szavak meghatározását kérte: *madártej, madárfészek, kókuszkočka, hólabda, hógolyó, hegytető, teknő, töltő, ragasztó, ragadozó, társaság, társalgás*. Ezt követően kommunikációs helyzetekre vártunk megoldásokat: *Az osztálytársad tüsszent. Mit mondasz? / Az osztálytársadnak születésnapja van. Mit mondasz? / Az osztálytársad valamit mond, de nem érted vagy nem hallottad pontosan. Hogyan kérdezel vissza? /*

A tanárod valamit mond, de nem érted vagy nem hallottad pontosan. Hogyan kérdezel vissza? A mérőeszköz utolsó részében metanyelvi ismeretekre fókuszáltunk, és azt kértük a tanulóktól, mondják meg, hány szóból állnak a következő mondatok: *Itt fogok aludni. / Egyszer a házunknál kidőlt egy fa.*

A diktafonra rögzített felvételeket visszahallgatva az adatokat kódoltuk. Az értékelés alapját a válaszok pontossága adta. A teljesítmények értékelése egységes pontozási rendszer alapján történt: a helyes válasz 2 pontot, a részben helyes válasz 1 pontot ért. A részben helyes válaszok elsősorban olyan esetekben jelentek meg, amikor a tanulók az alapvető tartalmi elemet azonosították, azonban válaszuk nem volt teljes vagy pontos megfogalmazású. Amennyiben a tanuló nem válaszolt a kérdésre, azt 0-val jelöltük. Ha a tanuló rossz választ adott, azt -1 ponttal jelöltük, míg az irreleváns választ -2-vel rögzítettük. Az elemzés során nem az egyes tanulók teljesítményének összehasonlítása volt a cél, hanem a válaszok minőségi mintázatainak feltárása, különös tekintettel arra, hogy mely területeken mutatkoznak eltérések a többségi és a szegregált intézmény tanulóinak teljesítménye között a pragmatikai tudatosság tekintetében. A vizsgálat előtt feltételeztük, hogy tanulásban akadályozott tanulók nyelvi tudatossága még csak részben alakult ki, nem éri el többségi társaik pragmatikai és nyelvi tudatosságának mértékét.

A többségi általános iskola egyik negyedik osztályából hét fiú és nyolc lány vett részt a vizsgálatban (15 fő). A legfiatalabb tanuló 9 éves, a legidősebb tíz éves, a tanulók átlagéletkora 9,9 év.

A szegregált intézményből több évfolyamról vontunk be tanulókat (4-8. osztály) az alacsony osztálylétszámok miatt, továbbá az intézményben van olyan osztályfok, ahol csak egyetlen diák tanul. Összesen hét fiút és tíz lányt vontunk be a vizsgálatba (17 fő), közülük a legfiatalabb 10, a legidősebb 17 éves, átlagéletkoruk 12,6 év. Ez a vizsgálati csoport szociokulturális szempontból viszonylag homogénnek tekinthető. A hátrányos szociális helyzet miatt a tanulók egy részénél korlátozottabb nyelvi input, szűkebb szókincs, valamint kevesebb olvasási tapasztalat figyelhető meg, ami befolyásolhatja az iskolai teljesítmény alakulását.

A vizsgálat eredményeinek részletes bemutatása

A továbbiakban a vizsgálat egy szeletét mutatjuk be részletesen.

A '*madárfészek*' olyan fészek, amelyet a madár magának rak, s amelyben tojásait kikölti, és fiókáit fölneveli' (ÉrtSz.). A többségi iskola negyedikesei

14 esetben adtak helyes választ, egy tanuló nem válaszolt a kérdésre. A válaszok között megjelent a metaforikus értelmezés is, miszerint *nekem a fészkem a házam*. A tanulásban akadályozott tanulók közül hatan adtak helyes választ (*ahun ülnek a madarak; madárnak a háza*), egy tanuló nem válaszolt. A kérdésre három tanuló helytelen, öt nem odaillő választ adott. A *madártej* esetében két helyes választ fogadtunk el: 1. 'Tejből és tojássárgájából cukorral, vaníliával készített folyékony étel, amelynek tetején tojáshabból szaggatott és tejben megfőtt galuskák úsznak.' (ÉrtSz.) 2. egy népszerű tejipari márka, boltokban kapható, dobozos itala. A többségi iskola diákjai közül négy tanuló a szó egyik jelentését (pl. *mamám névnapomra csinált nekem, ilyen édességszerű*), hét tanuló mindkét jelentését előhívta (11). Két válaszadó tanuló birtokos szerkezetként értelmezte a szót: a *madaraknak a teje*, amit -1 ponttal jelöltünk. Egy tanuló nem válaszolt és egy tanuló rossz választ adott a kérdésre. A tanulásban akadályozott tanulók közül egy diák egy jelentést (*amit megiszunk, olyan, mint egy ital, ami ilyen tejből van, ilyen ízesítő van hozzá*), három tanuló pedig a szó mindkét jelentését felidézte. Két tanuló nem válaszolt, hét tanuló pedig rossz választ adott. A '*madaraknak a teje*' választ szintén két tanulótól kaptunk.

A továbbiakban egy többjelentésű szó, a *teknő* definiálására kapott válaszokat tekintjük át. A *teknő* 1. 'faderékből homorúan kivájt, ill. deszkából összerótt, lefelé egyenesen szűkülő, nyitott ládához hasonló háztartási eszköz, amelyben mosnak, kenyeret dagasztanak v. élelmet tartanak' 2. 'egyes hullófajták v. puhatestű állatok testét egészen v. részben borító, kemény, csontszerű héj.' 3. 'hosszan elnyúló, lapályos fenekű völgy; völgyteknő. 4. 'a hajó öble, hasa, a hajótest vízbe merülő része' (ÉrtSz.). A vizsgálat előtt úgy véltük, hogy a *teknő* szó négy jelentéséből a 'háztartási eszköz' és az 'állatok testét borító csontszerű héj' ismerős lehet a diákoknak. A feltételezésünk beigazolódott, a többségi iskola négy tanulója mindkét jelentést előhívta, négy tanuló pedig legalább egy jelentést, összesen 11 helyes válasz érkezett. Az egyik válaszadó tanuló a kifejezés régies voltára is utalt: *régen abba gyúrták pl. a kenyeret, meg abba fürödtek, mosakodtak. Most már csak dísznek használják. De a mamák még szokták használni ilyen dolgokra*. Három tanuló nem válaszolt, egy pedig rossz választ adott a kérdésre. A tanulásban akadályozott tanulók közül öt legalább egy jelentést fel tudott idézni, két tanuló mindkét válaszlehetőséget felsorolta. A *teknő* funkciói közül a fürdést és mosást is említik: *füdünk benne vagy mosunk*; illetve egy szinonima is előkerült: *az a lavór*. Egy tanulásban akadályozott tanuló nem válaszolt a

kérdésre, öten hibás választ adtak, ketten pedig egészen másról beszéltek. A többségi iskolában 11, a szegregált intézményben 11 helyes választ kaptunk a tanulóktól.

A következő szó szintén több jelentésű. A *töltő* jelentése 'az a dolog, főleg eszköz, amely valaminek töltésére való' (ÉrtSz.). A töltő a 21. századi digitális világ elengedhetetlen kelléke 'elektronikus eszköztöltő kábel' jelentésben. Ha a tanuló a 'telefon-töltő' választ adta, egy pontot kapott. Úgy véljük azonban, hogy egy alföldi, mezőgazdasági településen a töltőt hurka- vagy kolbásztöltésre is használták és használják napjainkban is, ami feltételezhetően ismerős a gyermekek számára is. Abban az esetben, ha a tanuló a telefon mellett más eszközt is megemlített, két pontot kapott, pl. *amivel a telefonunkat, órákat tabletünket és még kb. ennyi töltjük*. A többségi iskola negyedikesei mindenki helyesen válaszolt a kérdésre, a tanulók közül legalább egy jelentést felidézett hat tanuló (*telefon-töltő*), kilencen pedig két jelentést előhívtak; az összes helyes válaszok száma 15. A tanulásban akadályozott tanulók közül minden diák válaszolt a kérdésre, öten egy jelentést, hárman két jelentést idéztek fel. Öt tanuló hibás választ adott (pl. áram), két tanuló pedig irreleváns választ adott.

A következőkben egy hétköznapi helyzetet idéztünk fel: *Az osztálytársad tüsszent. Mit mondasz?* A magyar beszélőközösségben régi szokás, hogy tüsszentéskor azt mondják, "Egészségedre!". A kultúrához kötődő illemszabályok ismerete és a barátságos viselkedés az emberi közösségek fontos eleme. A többségi iskola minden tanulója (15) helyes választ adott a kérdésre (*Egészségedre!*). A szegregált iskola tanulói közül 12-en válaszolt helyesen, egy tanuló nem válaszolt két diák feltehetően nem értette a kérdést, mert a válasza "Tessék?" volt.

A továbbiakban egy iskolai szituáció kapcsán vártuk a tanulók udvarias nyelvi reakcióját: *Az osztálytársad valamit mond, de nem érted vagy nem hallottad pontosan. Hogyan kérdezel vissza?* A többségi iskola negyedikesei mindannyian válaszoltak a kérdésre. Az értékelést a választ nyelvi megformálása adta. A "Tessék?"/"Nem hallottam." típusú válaszok egy pontot értek, míg a választékos nyelvi elemeket felvonultató megnyilatkozásokat két ponttal jelöltük (pl. *Elmondanád újra még, hogy mit mondtál?*). A többségi iskola minden megkérdezett diákja válaszolt a kérdésre, heten egyszerűbb, nyolcan bonyolultabb nyelv megfogalmazást adtak. A tanulásban akadályozott diákok közül ketten nem válaszoltak, öten egyszerűbb, tízen bonyolultabb

nyelvi formát említették (pl. *Mondjad újra, hogy mit mondtál.*). Összesen mindkét iskolából 15 helyes válasz érkezett a diákoktól.

Hasonló eredményeket kaptunk akkori is, amikor módosítva tettük fel a kérdést a gyerekeknek: *A tanárod valamit mond, de nem érted vagy nem hallottad pontosan. Hogyan kérdezel vissza?* A kérdésünk arra irányult, hogy tanár-diák viszonyban milyen nyelvi formákat részesítenek előnyben a diákok. A pontozás alapját jelen esetben is a nyelvi megformáltság adta. Az egyszerűbb válaszok (pl. *Klaudia néni, nem hallottam.*) egy, míg az összetett mondatból álló álaszok két pontot értek (pl. *Ildikó néni, tessék, megkérdezhetem, hogy mit tetszett mondani?*). A többségi iskolában egy tanuló nem válaszolt a kérdésre, négyen egy pontot, tízen pedig két pontot kaptak a válaszukra (pl. *Nem értettem. Tessék mán újra mondani!*). A tanulásban akadályozott tanulók közül két gyermek rossz választ adott, nyolc tanuló egyszerűbb, öt tanuló bonyolultabb megfogalmazású választ adott. A többségi iskola tanulói 14, a szegregált iskola diákjai 13 pontot értek el összesen.

A metanyelvre irányuló ismeretekre vonatkozott az utolsó kérdésünk. A metanyelvi tudatosság az a képesség, amely segítségével a nyelv használója rálát a nyelvre és annak működési szabályaira, képes arra, hogy a nyelvet mint rendszert elemezze, például mondatokat elemezzon vagy szótagokra fókuszoljon. A metanyelvi képesség segítségével képes a nyelvhasználó a nyelvi formákról gondolkodni, és a nyelvi tényeket önmagukban, a jelentéstől elvonatkoztatva értékelni. Ez a készség kulcsfontosságú az írás-olvasás elsajátításában, a hatékony kommunikációban és az idegennyelv-tanulásban. A gyerekektől azt kértük, mondják meg, hány szóból állnak a következő mondatok: *Itt fogok aludni. / Egyszer a házunknál kidőlt egy fa.* A többségi iskola minden tanulója megállapította, hogy az *Itt fogok aludni.* mondat három szóból áll. A tanulásban akadályozott tanulók közül hatan adtak helyes és nyolcan helytelen választ, három tanuló nem tudta értelmezni a kérdést. Egyikük elmondta, hogy az iskolai feletti szinten van a kollégium, és ha a kérdező ott akar aludni, akkor a portás nénivel kell beszélni, mert nála van a kulcs. Az *Egyszer a házunknál kidőlt egy fa.* mondat esetében a többségi iskola megkérdezett tanulóinak mintegy fele (8) adott helyes választ (6 szóból áll), egy tanuló nem válaszolt a kérdésre hat tanuló helytelen választ adott. A válaszadás során több tanuló hangosan ismételte a mondatot és az ujjain számolta a szavakat. A tanulásban akadályozott tanulók közül ketten adtak helyes és nyolcan helytelen választ a kérdésre, három tanulótól 'nem tudom' választ kaptunk. Négy tanuló mellébeszélt, például elmesélt egy történetet,

hogy náluk is volt ilyen, amikor nagyon fúj a szél, és otthon az udvaron kidőlt egy fa, de szerencsére nem sérült meg senki.

Összesített eredmények

A kutatás középpontjában nem az általánosítható statisztikai következtetések levonása állt, hanem a tanulók nyelvi viselkedésének feltárása. Az iskolai eredmények azt mutatják, hogy a többségi tanulók a szavakra irányuló kérdésekre 116 alkalommal adtak legalább egy jó választ, 100 alkalommal két helyes választ és 14 alkalommal három jó megoldást (összesen 358). A szegregált iskola tanulói 100 alkalommal adtak egy, 45-ször két és három alkalommal három helyes választ (199). Az iskolákat összevetve azt tapasztaljuk, hogy a tanulásban akadályozott tanulók teljesítménye elmarad a többségi iskola tanulóinak válaszaitól (55%).

A tanulónkénti teljesítmények elemzése alapján az eredmények széles skálán mozogtak. A tanulásban akadályozott tanulók között hét tanuló negatív összpontszámot ért el, ami azt jelenti, hogy több kérdésre nem válaszolt, vagy rossz választ adott. A diákok között 10 tanuló ért el 2-14 közötti pontszámot, azaz biztosan volt hibás válasza. A legmagasabb pontszámot (14) egy 14 éves tanuló érte el. A válaszok nyelvi megformáltsága szintén fontos jelzésértékű. A tanulók többsége rövid, töredezett válaszokat adott, és ritkán használt összefüggő, bővített mondatokat. Ez arra utal, hogy a nyelvi kifejezőkészség fejlődése nem minden esetben jár együtt, illetve a nyelvi produkció korlátozott volta visszahat majd a megértés megjelenítésére is. A többségi általános iskola negyedikesei közül senki nem ért el negatív összpontszámot, minden tanulónak voltak helyes válaszai. A legalacsonyabb pontszám 7 (1 tanuló), a legmagasabb 19 volt, amit három tanuló ért el. A diákok közül többen értek el magas pontszámot: két diák 18, három tanuló 17 pontot szerzett.

Összegzés

Az elméleti háttér bemutatása során áttekintettük, hogy a szóbeli és írásbeli szövegértési nehézségek gyakran együtt járnak a beszédészlelés, a fonológiai feldolgozás és a nyelvi tudatosság hiányosságaival. Ezek a részképességek alapvető szerepet játszanak az olvasás és a megértés folyamatában, ezért gyengeségük jelentősen lassíthatja az információfeldolgozást, és pontatlan értelmezéshez vezethet.

A magyar szaknyelvi terminológiában a tanulási nehézség fogalma egyfajta gyűjtőkategóriaként jelenik meg, amely a tanulási sikertelenség különböző súlyossági szintjeit foglalja magában. Ezen az átfogó kategórián belül a szakirodalom három jól elkülöníthető megjelenési formát határoz meg: a tanulási elmaradást vagy gyengeséget, a tanulási zavart, valamint a legátfogóbb területet érintő tanulási akadályozottságot. E felosztás jelentősége abban rejlik, hogy az egyes típusok eltérő pedagógiai és gyógypedagógiai támogatást, valamint módszertani megközelítést igényelnek a köznevelés folyamatában (Mesterházi & Szekeres, 2019). A tanulásban akadályozott gyermekek kognitív profiljára jellemző a lassú munkatempó, a tanult ismeretek gyors felejtése, valamint a nehezített gondolkodási folyamatok, különösen az összefüggések felismerése és a tanultak új helyzetben való alkalmazása, azaz a transzfer terén. Pszichológiai jellemzőik közül kiemelendő az éretlen szociális kapcsolatrendszer és az alacsony önértékelés.

A tanulási korlátok mellett kiemelt jelentőségű a tanulók szociokulturális háttere is. Szociális szempontból e tanulók gyakran ingerszegény vagy éppen túlzottan ingergazdag, kedvezőtlen otthoni környezetből érkeznek, amely jelentősen befolyásolja az iskolai eredményességet és növeli a lemorzsolódás kockázatát. A hátrányos helyzetű gyermekek esetében gyakran szűkebb szókincs, kevesebb nyelvi tapasztalat és korlátozottabb kommunikációs lehetőségek figyelhetők meg. Az otthoni nyelvi környezet minősége, a beszélgetések gyakorisága és a nyelvi minták gazdagsága alapvetően meghatározza a gyermekek nyelvi fejlődését. Látható tehát, hogy a tanulásban akadályozottság nem egy statikus állapot, hanem a környezeti hatások és az egyéni képességek folyamatos interakciójának eredménye, ami rugalmas pedagógiai válaszokat igényel.

Jelenlegi 6-10 éves korosztály, azaz az alsó tagozatos gyermekek - életkorukból és születési évükből adódóan - az alfa generációhoz tartoznak, így mindennapjaik természetes részét képezi a digitális környezet, ami további befolyással van a vizsgált tanulócsoport nyelvi fejlődésére. Ezeknek a feltevéseknek az alapját egyrészt a szakirodalmi előzmények, másrészt a gyakorlati tapasztalatok adták, amelyek szerint a hátrányos helyzetű, tanulásban akadályozott tanulók esetében kiemelt jelentőséggel bír a nyelvi hátrányok célzott csökkentése, valamint a szókincs folyamatos bővítése és gazdagítása.

A vizsgálat során kvalitatív kutatási módszert, a képességmérés módszerét alkalmaztuk. Az általunk összeállított mérőeszközzel hétköznapi szituációkat

modellezve figyeltük a gyermekek kommunikációban működő stratégiáit, valamint a gyermekek kognitív és nyelvi érését. A teszt elkészítésekor arra törekedtünk, hogy a vizsgálat gördülékenyen, egy ülésben, maximum 10-15 perc alatt elvégezhető legyen. 2025 őszén a vizsgálatot Hajdú-Bihar vármegye két kisvárosi intézményében, 17 alsó és felső tagozatos tanulásban akadályozott tanulóval és 15 alsó tagozatos, többségi általános iskolában tanuló diákkal végeztük.

A kutatás eredményeitől azt vártuk, hogy hozzájárulnak a tanulók nyelvi, ezen belül pragmatikai sajátosságainak mélyebb megértéséhez, és egyben pedagógiai, illetve gyógypedagógiai szempontból is hasznos következtetések levonását teszik lehetővé. A vizsgálat rámutatott, hogy a tanulásban akadályozott tanulók esetében a magasabb osztályfok nem jelent előrehaladottabb nyelvi fejlődést és az eredményeink arra utalnak, hogy a nyelvi tudatosságuk nem éri el többségi társaik szintjét. A jelen mintában megfigyelhető, hogy a tanulásban akadályozott tanulók nyelvi tudatossága az iskolába lépés után nem változik jelentősen. A válaszok nyelvi megformáltsága szintén fontos jelzésértékű. A tanulók többsége rövid, töredezett válaszokat adott, és ritkán használt jelzőkkel, határozókkal bővített vagy összetett mondatokat. A gyakori válaszhiányok, valamint a kérdésekre adott pontatlan válaszok a munkamemória és a következtetési műveletek fejletlenségére utalnak. A tanulók egy része a vizsgálat során nem értette a kérdések mögötti tartalmat, inkább előhívott valamilyen emlékfoszlányt a múltból és annak mentén válaszolt a kérdésekre.

A tanulók beszédprodukciója is elmarad az életkornak megfelelő szinttől, továbbá a nyelvi produkció korlátozott volta visszahat a megértés megjelenítésére is. A nyelvi kompetenciák hiányosságai miatt számukra nehezített az olvasás- és az írástanítás, és folyamatos segítségre van szükségük a nyelvhasználati kompetenciájuk fejlesztéséhez. A pedagógiai gyakorlatban ezért kiemelt jelentőségűvé válik a tudatos figyelemfejlesztés, a hallás utáni (szöveg)értés célzott támogatása, valamint az olyan tanulási helyzetek kialakítása, amelyek elősegítik a mélyebb, reflektív feldolgozást. Az élő kommunikáció, a közös olvasás és a beszélgetésen alapuló tanulási formák továbbra is meghatározó szerepet játszanak a nyelvi és szövegértési képességek fejlődésében.

Pedagógiai és gyógypedagógiai szempontból az eredmények több fontos következtetésre hívják fel a figyelmet. A tanórai gyakorlatban indokolt a szóbeli instrukciók tudatos egyszerűsítése, ismétlése és vizuális támogatása, a

szókincs tudatos fejlesztése, a gazdag nyelvi környezet biztosítása, valamint a beszédértési és szövegértési folyamatok párhuzamos támogatása. Emellett kiemelt jelentőségű a beszédmegértés, az auditív figyelem és a következtetési képesség célzott fejlesztése. A korai és célzott fejlesztés különösen fontos azoknál a tanulóknál, akik hátrányos helyzetű környezetből érkeznek, hiszen esetükben a nyelvi lemaradás és a tanulási akadályozottság gyakran egymást erősítik.

Úgy véljük, a tanulmány segítséget nyújthat a tanítóknak, hogy olyan kommunikációs feladatokat ajánljanak diákjaiknak, melyekkel a pragmatikai nyelvi szint működését fejleszthetik, mint például egy kommunikációs helyzethez alkalmazkodó nyelvi megfelelés, szerepcseré a beszélgetés során. A konkrét, hétköznapi szituációkon keresztül gyakoroltathatják a beszélgetési rutinokat, valamint a kontextushoz, a beszélőhöz és az üzenethez való alkalmazkodást. Vizsgálatunk a gyógypedagógusok számára a fejlesztési irányok kialakításához nyújthat értékes segítséget.

A jövőben további vizsgálatokat tervezünk nagyobb tanulócsoportok bevonásával, melyhez használható az általunk összeállított és kipróbált mérőeszköz. Úgy véljük, érdemes lehet pedagógusi kérdőívekkel a tanulók mindennapi kommunikációs szokásait és szociális interakcióit is feltérképezni. A tanulói spontán beszéd vizsgálata (kötetlen beszélgetés vagy játék közben) lehetőséget nyújt a kommunikációs folyamatok vizsgálatára, különösen a témaváltások, visszakérdezés, a szemkontaktus, gesztusok, mimika és nonverbális jelzések felismerése és használata. Szerepjátékok során vizsgálható, hogy a tanulók adott szociális szituációban (pl. elutasítás, bocsánatkérés, tiltás, segítségkérés) hogyan reagálnak, ami mutatja a nyelvi udvariasság és a pragmatikai adekvátság szintjét. A képsorozatok mérőeszközként való használata során a tanulónak képek alapján kell összefüggő történetet alkotnia, vagy meg kell fejtenie a szereplők szándékait, érzelmeit és a cselekmény mögöttes okait.

Felhasznált irodalom

Adamikné Jászó A. (2006). A nyelvi tudatosság fejlődése az anyanyelv elsajátítása során. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 6. 1-2. sz., 5-23.

Bajkó E. (2022). Az írott és hallott anyanyelvi szövegértés vizsgálata harmadik osztályban. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/>. Retrieved March 23, 2026, from https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/pdf/Anyp_XV_2022_1_3.pdf DOI: 10.21030/anyp.2022.1.3

Balázs P. (2010). A pragmatikai kompetencia fejlődésének vizsgálata kisiskolások körében. *Anyanyelvpedagógia*. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=243>

Bárczi G. & Ország L. (1962–1966): *A magyar nyelv értelmező szótára*. Budapest: Akadémiai Kiadó. <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-magyar-nyelv-ertelmezo-szotara-1BE8B/>

Bartha Cs. (2002). Nyelvi hátrány és iskola. *Iskolakultúra*, No. 6–7. p. 84.

Bóna J.& Imre A. (2017). Szójelentések meghatározása 5 és 9 éves kor között. *Beszédkutató*. 25. 185-203. <https://doi.org/10.15775/Beszkut.2017.185-203>

Fazekasné Fenyvesi M. & Józsa K. (2012). A beszédhanghallás és a beszédhiba összefüggése tanulásban akadályozott gyermekek esetében. Budapest: *Gyógypedagógiai Szemle*. 40. évf. 1. szám. 2012. január-március.

Gréczi-Zsoldos E. (2018). A hátrányos nyelvi helyzet szociolingvisztikai tényezői. *Szellem és tudomány* 2018/9. évfolyam /2-3-sz. https://matarka.hu/koz/ISSN_2062-204X/9_evf_2-3_sz_2018/ISSN_2062-204X_9_evf_2-3_sz_2018_005-015.pdf

Al-Zoubi S. M & Akkawi, A. (2025). The Pragmatic Competence of Academically Talented English Language Students: Cross-Cultural Research. in *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 16, No. 6, pp. 2118-2129, November 2025 DOI: <https://doi.org/10.17507/jltr.1606.34>

Hajdúné Csakajda I. (2010). Hátrányos helyzet = nyelvi hátrány? *Új Pedagógiai Szemle*, 2010/8-9 https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/article_attachments/upsz_2010_8-9_10.pdf

Hao, Y., Evans, G.W. & Farah, M.J. (2023). Pessimistic cognitive biases mediate socioeconomic status and children's mental health problems. *Scientific Reports* 13, 5191. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-32482-y>

Ivaskó L. (2013). Lehetőségek a pragmatikai képesség tanulmányozására a pragmatika, a nyelvészet és a kognitív idegtudomány határán. *Magyar Nyelv*. 109. évf. 2. szám. 170-177. https://epa.oszk.hu/00000/00032/00058/pdf/EPA00032_magyar_nyelv_2013_02_170-177.pdf

The Pragmatic Competence of Academically Talented English Language Students: Cross-Cultural Research

Kuncze T. & Marcher M. (2017). 3. és 4. évfolyamos tanulásban akadályozott gyerekek beszédészlelésének és olvasástechnikájának elemzése. *Különleges Bánásmód*, III. évf. 2017/3. szám, 87-107. <https://ojs.lib.unideb.hu/kulonlegesbanasmod/article/view/9883/8790>

Machner M. (2016). Szóaktiválási és szótanulási folyamatok működése tanulásban akadályozott gyermekeknél. *Gyógypedagógiai Szemle*. 44. évf. 4. szám. 257-269.

Mahmoud Al-Zoubi, S. (2024). Pragmatic Language of Students with Learning Disabilities: Cross-Cultural Research. *Qubahan Academic Journal*, 4(2), 355–366. <https://doi.org/10.48161/qaj.v4n2a611>

Mesterházi, Zs. (1998). A tanulási akadályozottság helye a gyógypedagógiai tipológiában. *Gyógypedagógiai Szemle*, 26(1), 17–20.

Mesterházi, Zs. (2001) (Ed.). *Gyógypedagógiai lexikon*. ELTE Bárczi Géza Gyógypedagógiai Főiskolai Kar.

Mesterházi, Zs., & Szekeres, Á. (2019). A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése. (Zs. Mesterházi & Á. Szekeres, Eds.). Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.

Szabó, É. (2019). A hallás utáni értés elméleti megközelítése és a hallás utáni értést fejlesztő stratégiák. In E. Terbe (Ed.), *A szövegértés mint tanulási képesség fejlesztése* (pp. 81–96). Eötvös Loránd Tudományegyetem. https://mindenkiiskolaja.elte.hu/wp-content/uploads/2019/09/A-sz%C3%B6veg%C3%A9rt%C3%A9s-mint-tanul%C3%A1si-k%C3%A9pess%C3%A9g-fejleszt%C3%A9s_INTERA.pdf#page=81

Nemes M. & Tahirák E. (2023). A nyelvi és a pragmatikai tudatosság vizsgálata alsó tagozatos tanulásban akadályozott tanulók körében. *OxIPO* –

interdiszciplináris tudományos folyóirat, 2023/4. 49-68. DOI 10.35405/OXIPO.2023.4.49

https://www.kpluszf.com/assets/docs/OxIPO/OxIPO_2023_4_049_Nemes_Tahirak.pdf

Nemesné Kis Sz. & Sajtosné Csendes Gy. (2010). *Hátrányos helyzetű tanulók szövegértési problémái*. Anyanyelv-pedagógia, 2010/1. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=242>

Sarkar, K., & Awal, A. (2022). *Effective teaching skills and instructional strategies for learners with intellectual disabilities*. https://www.academia.edu/92963589/Effective_Teaching_Skills_and_Instructional_Strategies_for_learners_with_Intellectual_Disabilities

Svindt V. (2019). A társas pragmatikai kommunikációs zavar: terminológiai kérdések, tüneti diagnosztikai módszerek és problémák. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 74. 2/6. 215–231. <http://real.mtak.hu/101952/1/0016.2019.74.2.6.pdf>

Svindt V. & Lukács Sz. (2019). A társas (pragmatikai) kommunikáció zavarának szűrési, diagnosztikai és intervenciósi lehetőségei. *Gyógypedagógiai szemle* 47. évf. 2. sz.163-182.

https://epa.oszk.hu/03000/03047/00082/pdf/EPA03047_gyogyped_szemle_2019_02_

Török T. & Hódi Á. (2015). A morfológiai tudatosság fejlődése, mérési lehetőségei és az olvasás-szövegértéssel való kapcsolata. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=551>

Van Der Schuit, M., Segers, E., Van Balkom, H., & Verhoeven, L. (2011). How cognitive factors affect language development in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(5), 1884–1894. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.03.015>