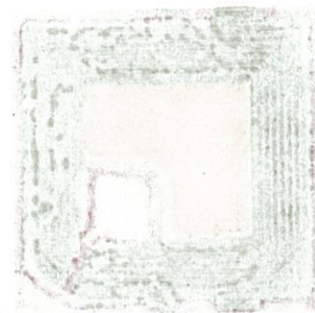
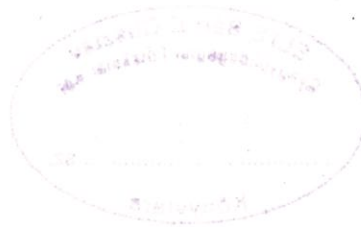


A TANTERV TŐL A TANÍTÁSI ÓRÁIG

Dr. Gaál Éva–Hámor Jánosné–
Dr. Papp Gabriella

Anyanyelv és irodalom



NEMZETI TANKÖNYVKIADÓ, BUDAPEST

Főiskolai jegyzet

Sorozatszerkesztő:

DR. MESTERHÁZI ZSUZSA
főiskolai tanár

Bíráló:
ROSTA KATALIN
gyógypedagógus



© Dr. Gaál Éva, Hámor Jánosné, dr. Papp Gabriella,
Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest, 2000

ISBN 963 19 0986 7

A mű más kiadványban való részleges vagy teljes felhasználása,
utánközlése, illetve sokszorosítása a Kiadó engedélye nélkül tilos!

Tartalomjegyzék

Bevezető 9

ELSŐ RÉSZ (Hámor Jánosné)

1 X I. Az Anyanyelv és irodalom műveltségterület.....	13
4 X 1. Az Anyanyelv és irodalom műveltségterület általános jellemzői.....	13
4 X 2. A NAT közös követelményeinek érvényesülése az Anyanyelv és irodalom műveltségterületen.....	14
4 X 3. Az Anyanyelv és irodalom műveltségterület általános fejlesztési követelményei.....	16
4 X 4. A NAT részletes követelményei a pedagógiai szakaszhatárokon.....	17
4 X 5. Műveltségtartalom és tanulásszemlélet.....	18
II. Az Anyanyelv és irodalom műveltségterület sajátosságai az életkori szakaszokban.....	21
1. Kisiskoláskor.....	21
2. Serdülőkor.....	22
1 X III. Fogalmak és tevékenységek egymásra épülő rendszere az Anyanyelv és irodalom műveltségterületen.....	25
IV. Az Anyanyelv és irodalom műveltségterület felépítésrendszere egy helyi tanterv megfogalmazásában.....	29
1. A felépítésrendszer értelmezése.....	31
2. A helyi tantervi modell szerkezete.....	32
3. A NAT követelményeinek beépülése a helyi tanterv követelményeibe.....	33

4. A tartalom megválasztása a helyi tantervben.....	38
5. Értékelés a helyi tantervben	40
6. Eszközök megjelenítése a helyi tantervben.....	41
7. Tantárgyak a helyi tantervben	42
V. Felkészülés a tantárgy tanítására.....	47
1. Milyen szempontokat érdemes figyelembe venni a tervezéskor?.....	47
2. Módszerek, eljárások a magyar nyelv és irodalom órán	53
Felhasznált irodalom az első részhez	60

MÁSODIK RÉSZ A KOMMUNIKÁCIÓS KOMPETENCIA FEJLESZTÉSE

I. A kommunikációs képességek (Gaál Éva)	63
1. A kommunikáció fogalma	63
2. A képesség fogalma	64
3. A kommunikációs képességek	65
4. Kommunikációs kompetencia	67
A kommunikációs képességek rendszere.....	67
A közlés képességei	67
A befogadás képességei	68
Kommunikációs ismeretek (részletezés nélkül).....	69
II. A közlés képességeinek fejlesztése (Gaál Éva–Papp Gabriella).....	73
3X 1. A szóbeli kommunikáció fejlesztése (Gaál Éva)	73
A beszéd formai oldalának fejlesztését szolgáló gyakorlatok	73
3X A tanulók beszédének formai jellemzői a beiskolázás idején	73
3X A formai oldal szintjének felmérése.....	76
A beszéd formai oldalának fejlesztését szolgáló gyakorlatrendszer	77
3X A beszéd tartalmi oldalának fejlesztése.....	93
3X A tanulók beszédének tartalmi jellemzői a beiskolázás idején	93
A tanulásban akadályozott kisiskolások beszédének jellemzői	95
A beszéd tartalmi oldalának felmérése	99

3X A beszéd tartalmi oldalának fejlesztését szolgáló gyakorlatok	101
Szövegszint – a szóbeli szövegalkotás fejlesztése.....	110
Szöveg és mondatalmaz elkülönítése.....	111
A szövegkoherencia eszközeinek alkalmazása	111
Elbeszélő típusú szövegek tanítása	114
Leíró szövegek alkotása	116
A szóbeli kommunikáció illemszabályainak tanítása	117
Az illemszabályok megismertetése.....	118
Az illemszabályok alkalmazása, gyakorlása	120
A viselkedés értékelése.....	121
A nonverbális kommunikáció fejlesztése (Papp Gabriella)	122
A nonverbális kommunikáció jelentősége és eszköztára	122
Kulturális szignálok	126
2. Az írásbeli kommunikáció képességeinek fejlesztése (Gaál Éva–Papp Gabriella).....	127
5X Az író-rajzoló mozgás fejlettségi szintje (Papp Gabriella).....	129
5X Az írás jelrendszerének tanítása	133
5X Az írásmozgás fejlesztése.....	135
5X A betűelemek elsajátítása	144
5X A kis- és nagybetűk írása	145
5X Az írás eszközszerű használatának fejlesztése.....	147
5X Az egyéni írás kialakulása	151
5X Gyakori íráshibák.....	152
A helyesírás fejlesztése (Gaál Éva)	153
Mi a helyesírás?	153
A helyesírás fejlődése az iskolában.....	154
A helyesírás fejlesztésének módjai	156
A nyelvre vonatkozó tudás elsajátítása.....	159
Az írásbeli szövegalkotás elsajátítása (Papp Gabriella)	169
A szóbeli és írásbeli közlés viszonya	169
Az írásbeli szövegalkotás fejlődése	175
Elbeszélő és leíró műfajú szövegek alkotása.....	177
Publicisztikai szövegek alkotása	183
Jellemzés készítése.....	185
Egyéb szövegek: önéletrajz, üdvözlét, levél, kérvény stb. készítése	186

III. A befogadás képességeinek fejlesztése	189
(Gaál Éva–Papp Gabriella)	189
1. A szóbeli közlések értésének fejlesztése (Gaál Éva)	189
A beszédészlelés fejlesztése	189
A beszédértés fejlesztése	196
2. A nonverbális jelzések értelmezésének fejlesztése	
(Papp Gabriella)	206
A nonverbális jelzések értelmezésének vizsgálata	206
A nonverbális jelek értelmezésének tanítása	208
A verbális és nonverbális kommunikáció viszonya	208
A kongruens és inkongruens közlés felismerésének	
gyakorlatai	209
3. Az írott közlések befogadásának fejlesztése (Gaál Éva)	212
4X Az olvasás jelrendszerének elsajátítása	212
4X Az olvasás fogalma, a jelrendszer elsajátításának	
feltételei	212
4X Az olvasástanulás megközelítési módjai,	
alkalmazhatóságuk	215
4X A jelrendszer tanulása	221
4X Az olvasás eszközszerű használatának fejlesztése	224
6-7X Az írott közlések értésének fejlesztése	241
6-7X „Apró szövegek” feldolgozása	241
6-7X Ismeretnyújtó szövegek értelmezésének fejlesztése –	
az önálló ismeretfeldolgozás segítése	245
6-7X Szépirodalmi szemelvények befogadásának fejlesztése	247
6-7X A versek befogadásának segítése	249
Irodalom	259

Bevezető

Könyvünk első része az Anyanyelv és irodalom műveltségterülettel foglalkozik. Az elemzés elsődleges célja a Nemzeti alaptanterv, a helyi tanterv és az irányelv értelmezése volt. Kevésbé érinti azt a kompetenciakört, amely a NAT részletes követelményeiben megjelenik.

A második rész a kommunikációs kompetenciáról szól. Elsődlegesen a tanulásban akadályozott tanulók és a tanulási problémát mutató tanulók anyanyelvi fejlesztésében nyújt segítséget a könyv a leendő gyógypedagógusoknak és a gyakorlatban dolgozó valamennyi pedagógusnak.

A könyv fejezetei a továbbiakban nem az iskolai tantárgyak felépítését követik, hanem a kommunikációs helyzetben betöltött szerep szerint a közlés, valamint a befogadás képességrendszereit tárgyalják, elkülönítve ezen belül a szóbeli, illetve az írásbeli nyelvhasználattal összefüggő területeket.

Azokat a tevékenységeket, melyek menetét a rendelkezésre álló vagy a pedagógus által választott taneszközök általában igen pontosan meghatározzák – például az olvasás-írás jelrendszerének tanítása, azaz a betűtanítás vagy a leíró nyelvtani ismeretek feldolgozása –, kevésbé részletezzük. Többet foglalkozunk azokkal a területekkel, melyekhez kevés taneszköz áll rendelkezésre, például a beszéd tartalmi, illetve formai oldalának fejlesztése; a nonverbális kommunikáció eszköztárának alkalmazása és értelmezése; a beszédészlelés és beszédértés fejlesztése.

Az egyes fejezetek felépítésében a következő sorrendet követjük: ahol adatokkal rendelkezünk az adott nyelvi terület fejlettségéről, ott bemutatjuk a gyermekek szintjét a beiskolázás idején, illetve kisiskoláskorban, ötleteket, esetenként eszközöket ajánlunk a teljesítményszint pedagógiai diagnosztizálásához, a képességrendszer felosztását követve összefoglaljuk az adott terület jelentkezését a NAT-ban, értelmezzük a kialakítandó képességeket, illetve tudáselemeket, valamint ötleteket adunk a fejlesztés gyakorlataihoz.

A szerzők

ELSŐ RÉSZ

I. Az Anyanyelv és irodalom műveltségterület

1. Az Anyanyelv és irodalom műveltségterület általános jellemzői

„Az anyanyelvnek életünkben, a felnövekvő diák személyiségének, gondolkodásmódjának fejlesztésében és így az iskolai nevelésben-oktatásban alapvető szerepe van. A nyelvi hatóerő és a nyelvi minták követése kultúrát, értékeket közvetít: lehetővé teszi és gazdagítja a társas kapcsolatokat; az anyanyelvi készségek csiszolódása, az anyanyelvi ismeretek bővülése egyre szélesedő lehetőségeket ad információk megszerzéséhez, problémák megértéséhez, megoldásához.

Az anyanyelvi képzés átszövi a teljes oktatási-nevelési folyamatot. Az anyanyelv és a nemzeti irodalom szétválaszthatatlan egységet alkot.” (Nemzeti alaptanterv 26. oldal)

Az anyanyelv és irodalom műveltségterület alapvető feladata:

- olyan képességek fejlesztése, amelyek lehetővé teszik az értelmes kifejező beszéd és az olvasás-írás használatát, a kommunikációs helyzetekben való kulturált viselkedést,
- megteremteni az önálló tanuláshoz, önműveléshez szükséges képességeket,
- felkelteni az olvasás, az irodalom iránti érdeklődést,
- felkészíteni az irodalmi élmény befogadására, értelmezésére,
- segíteni a személyiség formálódását, erkölcsi-esztétikai értékekkel gazdagodását.

A NAT sajátossága, hogy a műveltségterületen belül nem határozza meg a tantárgyakat. A közoktatásról szóló törvény a nevelőtestületek jogkörébe utalja a tantárgyasítást, amelyet a helyi tantervben jelölnek.

Az anyanyelvi műveltségterület tartalmakat három részműveltségi területhez rendeli: a Magyar nyelv és irodalom elnevezéssel két pedagógiai szakaszra a 4. és 6. évfolyamig, a harmadik pedagógiai szakaszra a 7. évfolyamtól kezdve Magyar nyelv és Irodalom címszó alatt foglalja össze a műveltségterület tartalmakat.

A NAT a műveltségterületen nem jelöli meg az óraszámokat, csak hozzávetőleges arányokat mutat be százalékra kivetítve. Az adott iskola

nevelőtestületének feladata, hogy a százalékokat heti óraszámra alakítsa át a kialakított tantárgyaknak megfelelően.

A táblázat az anyanyelv és irodalom műveltségterület időkeretének százalékos megosztását mutatja be:

Részterület	1-4. évfolyam %	5-6. évfolyam %	7-8. évfolyam %	9-10. évfolyam %
Magyar nyelv és irodalom	32-40	16-20		
Irodalom			11-13	11-13
Magyar nyelv				

A százalékos arányokból kitűnik, hogy az alapozás időszakában magasabb óraszámok biztosítottak a képességek, tartalmak elsajátítására, mint a 7-10. évfolyamokban.

A nevelőtestületek helyi tantervükben, pedagógiai programjukban a fenti arányokra ügyelve határozzák meg a tantárgyak kötelező óraszámait.

2. A NAT közös követelményeinek érvényesülése az Anyanyelv és irodalom műveltségterületen

a) Hon- és népismeret

- a tanulók megismertetése a nemzeti kultúrával, írók, költők tevékenységével,
- legyenek tájékozottak a haza irodalmában,
- sajátítsák el azokat az ismereteket, egyéni és közösségi tevékenységeket, amelyek a lakóhely, a szülőföld megismerését, szeretetét, a nemzettudatot és hazaszeretetet táplálják.

b) Kapcsolódás Európához és a nagyvilághoz

- alakuljon ki a tanulóknál pozitív viszony a közös európai értékekhez,
- ismerjék és becsüljék meg az egyetemes emberi kultúra eredményeit,
- legyenek nyitottak és megértők a különböző szokások, életmódok, vallások, a másság iránt.

c) Környezeti nevelés

- a tanulók váljanak érzékennyé környezetük értékei, problémái iránt,
- a nevelés során alakuljon ki állampolgári felelősségtudat a környezet iránt,
- pozitív érzelmi viszonyulással őrizzék meg környezetük értékeit,
- lehetőségeik, képességeik szerint tegyenek közvetlen környezetükért.

d) Kommunikációs kultúra

- a megismerés, a tanulás, a tudás, a kapcsolatteremtés, a társadalmi érintkezést szolgáló információk felfogása, közvetítése, szelektálása, felhasználása áll a nevelés középpontjában,
- az anyanyelv minél teljesebb ismerete szükséges ahhoz, hogy a kommunikáció képességei kialakuljanak.

e) Testi és lelki egészség

- a műveltségterület feldolgozása során segítse azoknak a pozitív beállítódásoknak, magatartásoknak a kialakulását, amelyek javítják, megőrzik a tanulók egészségi állapotát,
- készítsen fel az egészséges életvitel kialakítására.

f) Tanulás

- legfontosabb feladat megtanítani a tanulókat tanulni, mert így juttathatók el a fokozatosan egyre nagyobb önállósággal megszervezett és alkalmazott ismeretekhez,
- egyénre szabott tanulási módszerek, technikák kialakítása, az értő olvasás fejlesztése, a feladatok, utasítások megértése, értelmezése,
- az iskolai könyvtár folyamatos használata, eligazodás a könyvtári katalógusban.

g) Pályaorientáció

- a műveltségterületen olyan képességeket kell kialakítani, amelyek hozzájárulnak az önismeret fejlesztéséhez, a megfelelő pályaválasztáshoz és annak eléréséhez.

3. Az Anyanyelv és irodalom műveltségterület általános fejlesztési követelményei

A NAT az anyanyelvi műveltségterület képességfejlesztését tíz nagyobb egységre tagoltan írja le két életkori szakaszra (kisiskoláskor és serdülőkör) szintezve. Például:

1–6. évfolyam

1/c Figyelem a kortárs és a felnőtt beszélgetőtársra.

7–10. évfolyam

1/c A másik ember közléseinek egyre pontosabb felfogása mindennapi élethelyzetekben, illetve látott, hallott, olvasott, megjelölt dialógusokban.

Az illusztrált példa azt tükrözi, hogy ha a pedagógusnak az a feladata, hogy felkészítsen a társas-társadalmi együttműködéshez szükséges nyelvi képességekre és beállítódásokra, és az, hogy kialakítsa a megfelelő figyelmet a beszélgetőtárs iránt, ehhez olyan gyakorlatokat, helyzeteket kell teremtenie a kisiskoláskorban (1–6. évfolyam), amelyek lehetővé teszik a serdülőkörben (7–10. évfolyam) ennek egy fejlettebb síkon való megjelenését.

A 2. számmal jelölt általános fejlesztési követelmény a szövegértés feladatkorát öleli fel. Például:

1–6. évfolyam

2/f A szövegelemzés néhány alapvető eljárásának alkalmazása, például a téma megállapítása, a lényeg kiemelése, adatkérés, időrend, ok-okozati kapcsolat felismerése.

A szövegelemzés alapvető feltétele a megfelelő tempójú hangos és néma olvasás képessége. A 2/f pontban megjelölt követelmény teljesítéséhez változatos, a tanulók érdeklődésének, befogadóképességének megfelelő szépirodalmi, ismeretterjesztő és köznapis szövegek elemzését szükséges végezni. Így alakítható ki a magasabb kontextusban is végezhető szövegelemzés a serdülőkörben (ezt jelöli a 2/f követelmény), ahol a tanulói önállóság is nagyobb szerepet kap.

7–10. évfolyam

2/f A művek műfaji természetének megfelelő szövegfeldolgozási eljárások, megközelítési módok ismerete és használata, például a szöveghelyzet, a téma, a műfaj megállapítása, új és

ismert közlés elkülönítése, logikai elemzés, jelentésrétegek feltárása.

Az általános követelmények utalnak az írásbeli kifejezőképességre, a fogalmazás terén kialakítandó képességek szintjére.

A példák bemutatják, hogy a kisiskoláskorban az írásbeli szövegalkotás a konkrét olvasmány vagy átélt élmény alapján történik, míg a serdülőkörben már elvontabb képzetek megfogalmazásával, nézőpontok és fogalmazási műfajok változtatásával. Például:

1–6. évfolyam

3/g Személyes és olvasmányélmények megfogalmazása, például az elbeszélés, a jellemzés, az ismertetés műfajában.

7–10. évfolyam

3/g Gondolatok, vélemények, érzelmek, képzetek szóbeli és írásbeli kifejezése különböző műfajokban és nézőpontokból.

4. A NAT részletes követelményei a pedagógiai szakaszhatárokon

A NAT általános követelményeinek beépülése, konkrétabbá válása a részletes követelményekben olvasható: részműveltségi területekben, témákban, tananyagban, fejlesztési követelményekben és minimális teljesítményben részletezve. A NAT négy pedagógiai szakaszhatárt ír le (a 4., a 6., a 8. és a 10. évfolyam végén), ezekre szigorú kötelezettséget határoz meg, vagyis, aki a szakaszhatár végére nem éri el a minimális követelményeket, nem léphet a következő pedagógiai szakaszba.

A fejlesztési követelmények, kompetenciák, kialakítandó képességek a pedagógiai munkát irányítják és utalnak (számokkal, betűjelzéssel) az általános követelményekre is.

Lássunk egy példát a NAT részletes követelményeire a kommunikáció témaköréből.



Témakör: Kommunikáció

	4. évfolyam végén	6. évfolyam végén	8. évfolyam végén	10. évfolyam végén
Tananyag	Páros és csoportos kommunikáció	Kommunikációs helyzet, a beszélő és hallgató szerepe	Magán és közösségi kommunikáció tényezői, funkciói	A leggyakoribb kommunikációs helyzetek felidézése, alkalmazkodó stílusérzék kialakítása
Fejlesztési követelmények	Tartalmat pontosan közvetítő szókincs használata	Kommunikációs helyzetekben való eligazodás, türelem és együttműködés a beszélőpartnerrel	Aktív részvétel a kisközösségi kommunikációs helyzetekben: felszólalás, érvelés a vitában	Helyzetfelismerés és a megfelelő stílus megválasztása ismeretlen kommunikációs helyzetben is
Minimális teljesítmény	Egyszerű szóbeli közlések, utasítások megértése; kérdésfeltevés – válaszadás.	Eligazodás a mindennapos kommunikációs helyzetekben, kapcsolatfelvétel, szándék- és véleménynyilvánítás	Eligazodás és részvétel a kisközösségi kommunikációs helyzetekben	A beszélő valódi szándékának felismerése a közéleti és tömegkommunikációs helyzetekben

A táblázatból látszik, hogy az adott tananyagban a különböző pedagógiai szakaszokban hogyan változnak az elsajátítási szintek, és milyen fejlődési szint várható.

5. Műveltség tartalom és tanulásszemlélet

A NAT korszerű tartalmakat közvetít, életközeli, gyakorlatias és gyermekközpontú. A művelség tartalom komplex, aminek bizonyítéka a sokszínű tananyag és a változatos témakörök. Meghatározóan hat a többi

műveltségi terület tanítására és eredményességére, ezért minden tantárgyban jelen van, és integráló szerepe vitathatatlan.

A NAT ezen értékeit hasznosítja a tanár, amikor tantárgyi programot, tanmenetet készít.

A NAT tanulásszemlélete tükröződik a művelség tartalmak elrendezésében és (az egyes életkori szakaszokban) az egymásra épülésükben. Spirális-teraszos elrendezésével az ismeretek egyre bővülnek, folytonos megerősítést kapnak, más kontextusban megjelenítve mélyülnek, épülnek be és válnak tudatossá.

Tanulásszemléletére az induktív-empirikus megismerési folyamat jellemző, melyhez a legmegfelelőbb tartalmakat, módszereket, eszközöket kell a pedagógusnak megválasztania. Ez nagy felelősség, mert a választáskor sokféle szempontot kell figyelembe venni. Például:

- a tanulócsoporthoz értelmi-érzelmi fejlettségét
- előzetes tudásukat, hozott ismereteiket
- érdeklődési körüket
- motiválhatóságukat
- befogadási és figyelmi állapotukat
- nyelvi kultúrájukat stb.

II. Az Anyanyelv és irodalom műveltségterület sajátosságai az életkori szakaszokban

A műveltségterület tartalma más-más sajátosságokat mutat a különböző életkori szakaszokban, így a célok és feladatok, valamint a tanulási koncepció meghatározásakor ezek alapvető kiindulópontot jelentenek.

1. Kisiskoláskor

Iskolába lépéskor és a kisiskoláskorban az enyhén értelmi fogyatékos tanulók eltérő nyelvi fejlettséget mutatnak. A hátrányok megszüntetésére határozza meg céljait, feladatait a tantárgyi programban a pedagógus a NAT és Irányelvek alapján.

A tartalmakból annyit és olyan mélységben emel be a gyógypedagógus, amely befogadására képes a tanuló.

Célok:

- a környező világ megismerése, tapasztalása, észlelési képességek fejlesztése
- az anyanyelv nyelvi-fogalmi rendszerének elsajátítása
- a tanulásban való lemaradás hátrányainak csökkentése
- a szókincs folyamatos bővítése
- szóbeli, írásbeli kifejezőképesség folyamatos fejlesztése
- a tanulási tevékenységek elsajátítása
- személyiségformálás
- speciális és egyedi szükségletek kielégítése

Feladatok:

- A pedagógus feladata, hogy tudatosan válassza meg a megismerés módszereit, ezekkel vizsgálja a tanulókat, és a pedagógiai diagnosztizálásra építve tervezze meg a hatékonyabb korrekciós, felzárkóztató eljárásokat.

- Fedeztesse fel a környező világot, készítse beszédre, kommunikációra a fogyatékos kisiskolást. Egyéni megsegítéssel, biztatással oldja a hátrányból, lemaradásból adódó gátlásaikat, szorongásukat. Ezeket személyre szóló és játékos tevékenységformákkal teheti.
- Szerettesse meg az anyanyelvet a tevékenységek során, ébressze fel az olvasás iránti kedvet és közvetítse a tanulók felé az irodalom értékeit jól megválasztott irodalmi művekkel.
- Segítse az alapvető anyanyelvi kultúra elsajátításához szükséges szóbeli, írásbeli ismeretek megtanulását.
- Késztesse a tanulókat átélt vagy olvasói élményeik megfogalmazására, szóban, írásban, rajzban, kommunikációs helyzetekben való megjelenítésben.
- Folyamatosan fejlessze a tanulók szókincsét.
- Alakítson ki olvasható, nyelvtanilag-helyesírási szempontból helyes írásképet.
- Építsen a tanítás-tanulás folyamatában a meglévő ismeretekre, erősítse, bővítse azokat, korrigálja a téves ismereteket.
- Használja ki a műveltségterületből adódó nevelési lehetőségeket, például erkölcsös-illetudó magatartás kialakítását, kitartásra, őszinteségre nevelést.
- Feleljenek meg a felhasznált módszerek, eljárások, tartalmak, eszközök az életkori és értelmi sajátosságoknak.

2. Serdülőkor

A serdülőkorban már tanult ismeretekre támaszkodhat a pedagógus, így a fejlesztés még szélesebb skálán történhet. A tapasztalati úton szerzett ismeretekből a verbális síkú, fokozatosan az absztrakt fogalmi szintű ismeretszerzés felé alakul a nyelvi tevékenységrendszer ebben az életkori szakaszban. Jellemző a tudatos vizsgálódás az irodalmi művekkel kapcsolatban, például a tanuló a szereplő helyébe éli bele magát, ismereteket gyűjt a világról, az emberi viselkedésről, érzelmekkel azonosul vagy érzelmeket elutasít, az olvasott mű hangulatát más műfajban is azonosítja (kép, zene). Így válik a serdülő tapasztalati személyiségből fokozatosan, hosszú idő alatt tudati személyiséggé.

Célok:

- Az anyanyelv nyelvi struktúrájának megismerése, alkalmazása a beszédben, írásban, kommunikációs helyzetekben.
- Kommunikációs gátlások, téves kommunikációs szokások korrigálása.
- Konfliktusok felismerése, értelmezése, egyénre szabott feloldási technikák kimunkálása.
- Az olvasási kedv felébresztése, igény az önálló olvasásra, anyaggyűjtésre.
- Olvasói vagy átélt élményekről beszámoló önállóan szerkesztve vagy irányítással (képességük szerint).
- Az irodalmi műfajok körében tájékozottság kialakítása, a művekkel ismerkedés során a tartalmi összefüggések, lényeg időrendiség megláttatása.
- A művek üzenete az olvasónak, az irodalmi mű érzelmi-értelmi-személyiségformáló hatásának felhasználása.
- Szövegelemző és szövegalkotó képesség fejlesztése, amely mind a szóbeli, mind az írásbeli fogalmazás tevékenységeiben jelenjen meg.
- Jártasság kialakítása a fogalmazási műfajok körében.
- A helyesírási képesség fejlesztése folyamatos gyakoroltatással, tudatosítással.
- Eligazodás a tömegkommunikációs helyzetekben, a tanulóknak szóló információk értelmezésében, az írott és elektronikus sajtóból.
- Az önálló tanulási szokások kialakítása, erősítése, a tanulást, elsajátítást, ismeretbővítést segítő forrásanyagok, könyvtár használatára ösztönzés.

A magasabb szintű célok eléréséhez a feladatok tervezése is megváltozik.

Feladatok:

- Úgy dolgozza fel a pedagógus anyanyelvünk felépítésrendszerét, hogy eljuttassa a tanulókat a felismeréstől az alkalmazásig.
- Változatos gyakorlatokkal alakítsa ki a kommunikációs helyzetekben való eligazodás képességét, a szándékok felismerését-nyilvánítását és fogadását.
- Készítsen fel a köznapi konfliktusok megoldására, elkerülésére, és korrigálja a helytelen magatartási szokásokat.
- Alakítson ki érzékenységet az irodalmi mű befogadása iránt, az átvitt jelentéstartalmak megértésére, szerettesse meg az irodalmat, és ösztönözzön önálló olvasásra.
- Rendszeres és változatos gyakorlatokkal fejlessze a helyesírási képességet, szoktasson önellenőrzésre, hibajavításra.

- Használja ki az irodalom és a társművészetek kapcsolatának lehetőségeit az oktatásban.
- Fedeztesse fel és értelmezze az irodalmi kifejezésformák szépségét, az irodalmi mű értékét, kultúrkinccseinket.
- Késztesse arra, hogy irodalmi és köznapis élményükről változatos nyelvi formában tudjanak beszámolni a tanulók különböző megjelölési formában, műfajban.
- Alakítsa ki az információk közti szelektálás képességét, valamint az információk értelmezését és felhasználását, a tömegkommunikáció műfajainak ismeretét.
- Könyvtárhasználati készség és igény fejlesztése, alakítása.
- A tanítás-tanulás folyamatában fejlessze a nemzeti anyanyelvi kultúrát, a magyarságtudatot, az identitást.

III. Fogalmak és tevékenységek egymásra épülő rendszere az Anyanyelv és irodalom műveltségterületen

Minden tantárgynak megvan a sajátos nyelvezete, fogalomrendszere. Ennek kialakítása már az iskolába lépéskor megkezdődik. Az első évfolyam első hónapjainak feladata a tanulók nyelvi képességeinek feltérképezése. Ez feltétlenül szükséges ahhoz, hogy a pedagógus pedagógiai programjának elkészítésekor tudja azt, honnan kezdje a tantárgy fogalomrendszerének alapozását, a nyelvi hátrányok feloldását.

Mi szolgál alapul a fogalomrendszer tervezéséhez?

A tanulók előzetes tudása, szókinccse, gondolati struktúrája

↓
ezekre építhetők az új *információk*, melyeket tapasztalatokkal, megfigyeléssel szereznek, majd beépítik gondolati struktúrájukba

↓
a tevékenységek során új *képzetek* alakulnak ki, a meglévők erősödnek, a tévesek korrigálásra kerülnek

↓
ezekből a képzetekből *fogalmak* alakulnak ki

↓
a fogalmak folyamatosan bővülnek magasabb szintű tartalmakkal

↓
az általános fogalmakra épülnek a *tantárgy szakszavai*, melyek az ismeretek bővülésével folyamatosan bővülnek

A fogalmak között szinteket különböztetünk meg. Ezeknek az ismeretek elsajátításakor, a célok, feladatok tervezésekor nagy jelentőségük van. Nem mindegy, hogy egy-egy fogalmat készség-, jártasság- vagy képességszinten várunk-e el a tanulótól. A példák a fogalom elsajátítási szintjeit szemléltetik.

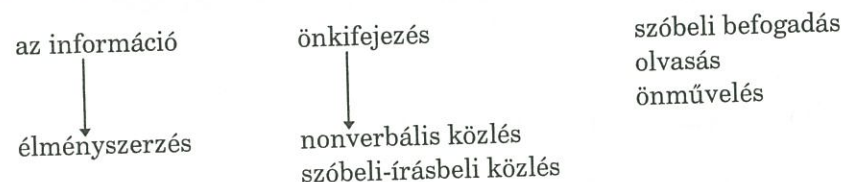
<i>készség szintű fogalmak</i>	<i>jártasság szintű fogalmak</i>	<i>képesség szintű fogalmak</i>	<i>szokás</i>
szavak hangokká alakítása	szavak jelentéstartalmának felismerése: rokon értelmű ellentétes jelentésű szó stb.	szövegek elemzése a szavak jelentéstartalmának, mondatbeli szerepének szempontjából, példák gyűjtése a jelentéstartalmakra stb.	firkál, jegyzetet, grafikai ábrát készít, leolvas, értelmez, felhasznál

A tanítandó fogalmak körét a tantárgy tartalma, az ismeretek határozzák meg. A pedagógiai munka folyamatos feladata a fogalomrendszer kiépítése. Ezeket a tanórai szintig lebontva érdemes megtervezni.

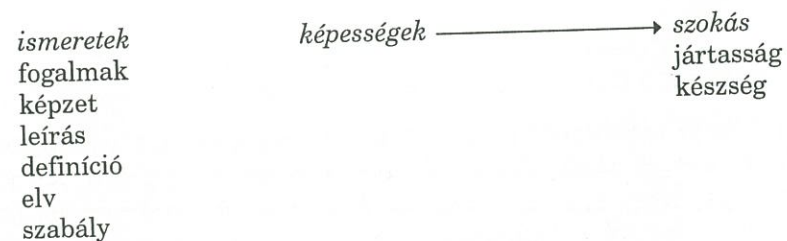
A kiépítendő fogalmakat két területre csoportosíthatjuk:

- a tananyaggal kapcsolatos *általános fogalmak*, melyeket a környezetben és irodalmi művekben is használunk, például történet, élmény stb.;
- a *szaktárgyi fogalmak*, például az irodalmi, fogalmazási, kommunikációs, publicisztikai műfajok, irodalmi kifejezések, a nyelvtani fogalomrendszer.

Mindkét fogalomcsoport kiépítésénél fontos a szemléletesség, a fogalmi megértés, a begyakoroltatás változatos tevékenységekkel. Egy-egy fogalom kiépülésének tevékenységlánc hosszú folyamat. Például:



Kompetenciák az anyanyelv és irodalom műveltségterületen



Az elsajátítási szintek megjelennek a differenciáláskor, a követelmények teljesítésében és az értékelésben.

Ahhoz, hogy a tanítás során működtetni tudjuk a tantárgyi szakkifejezéseket, tudatosan és rendszeresen kell használni azokat már az alsós évfolyamoktól kezdve. Meg kell tanítani a tevékenységeket jelölő fogalmakat, mivel értésük és használatuk elengedhetetlen a tanári instrukciók értelmezésében. Például: csoportosítsd, válaszd ki, keresd meg, alakítsd át! Stb. Ezek az utasítások más tantárgy tevékenységrendszerében is tovább erősödnek.

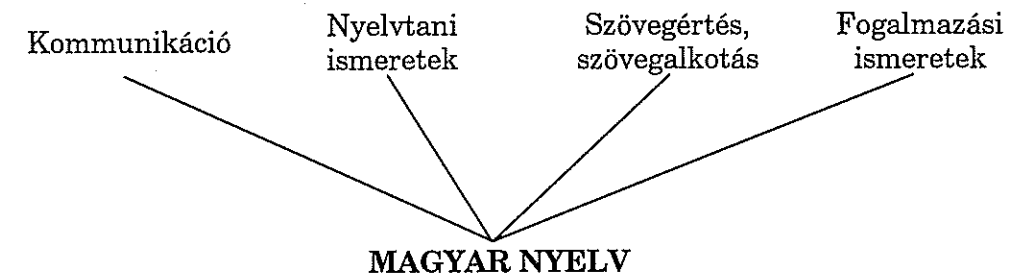
IV. Az Anyanyelv és irodalom műveltségterület felépítésrendszere egy helyi tanterv megfogalmazásában

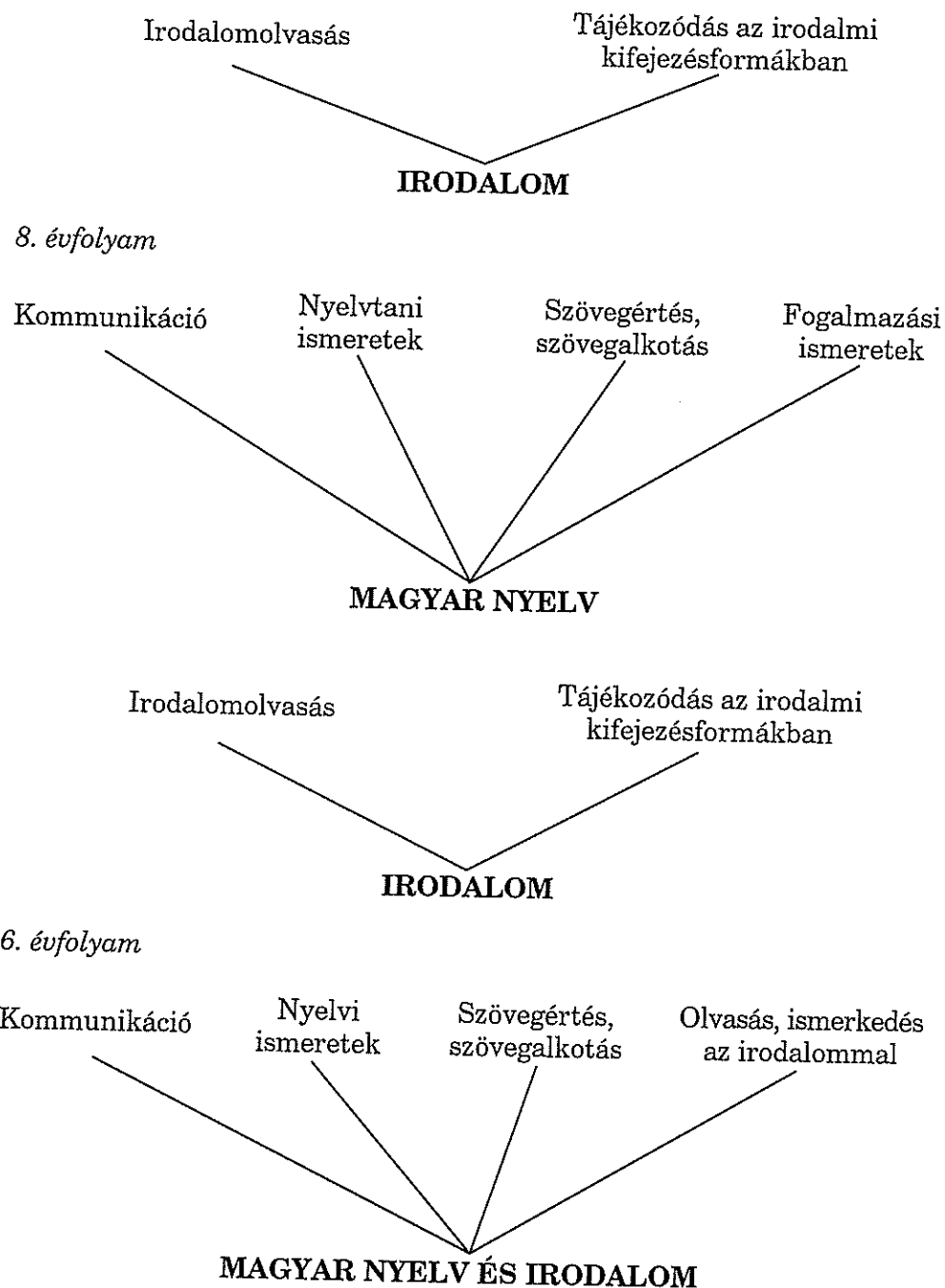
A NAT tartalmait az Irányelvek tartalmi szabályozásával ötvözve pedagógiai felelősségtudattal és szaktárgyi tudásával használja fel a gyógypedagógus, amikor pedagógiai programot, helyi tantervet készít. A műveltségterület tartalmait tantárgyakba rendezve, témákra, órákra bontva tervezi meg. A tananyag mellett megjelöli a kialakítandó, megerősítendő vagy alapul szolgáló fogalmakat, tényeket, összefüggéseket, és ezekhez tevékenységeket, követelményeket rendel.

A helyi tantervben az enyhén értelmi fogyatékos és tanulásban akadályozott tanulók megsegítésénél a differenciálásnak van hangsúlyos szerepe. Ez megjelenik az ismeretek mennyisége és mélysége szintjén a választott módszerekben, az elsajátítási szintekben, az értékelésben és a hosszabb érési idő tervezésében.

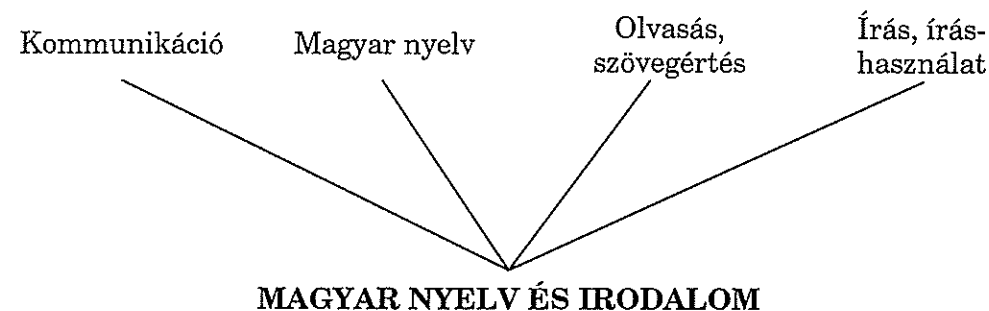
Az ábrázolt felépítésrendszer az anyanyelv és irodalom műveltségterület helyi tantervi modelljét mutatja be, mely az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar Gyakorló Általános Iskolájában készült. Négy életkori szakaszban mutatja be a tantárgyakat témaszintig lebontva:

10. évfolyam





4. évfolyam



1. A felépítésrendszer értelmezése

1. Tükrözi a műveltségi terület tantárgyi elnevezéseit és a részműveltségi területek lineáris és vertikális felépítését témákig lebontva. Lehetőséget biztosít az ismeretek megerősítésére, az összefüggések hangsúlyozására – a tudás elmélyítésére.
2. Az 1–6. évfolyamon egy tantárgyban: magyar nyelv és irodalom, a 7. évfolyamtól két tantárgyban jelenik meg: magyar nyelv, irodalom.
3. A kisiskolás életkori szakaszban az észlelési képességek fejlesztése kap nagyobb hangsúlyt, mivel ezekkel alakulnak ki azok a speciális képességek, amelyek a kódolás és dekódolás képességét alapozzák.
4. Nem lexikális tudást kívánunk kialakítani, hanem olyan képességeket alakítunk, fejlesztünk, amelyekre magasabb szintű ismeretek építhetők. A tudományt – napi nyelvhasználatban értelmezve – közel viszszük a tanulókhoz.
5. Integrált ismeretanyagot tartalmaz, amely alkalmas arra, hogy további elemekkel bővülve magasabb tartalmakkal jelenjen meg, például: kapcsolatteremtéstől a konfliktuskezelésig eljuttatni a tanulót.
6. Nem elszigetelt ismereteket tanítunk, hanem életszerűeket és más műveltségi területen, köznapi helyzetekben is alkalmazhatókat, például: az irodalmi műben rejlő konfliktushelyzet elemzését, konklúziót a köznapi életben is felhasználja a tanuló.
7. Lehetőséget ad a helyi tantervi felépítés a lassabb ütemben haladó tanulók felzárkóztatására, mert biztosítja számukra a hosszabb érési időt a sérült, módosult pszichés funkciók kompenzálására és a speciális képességek fejlesztésére.

8. Differenciálást biztosít a módszerválasztásban, a tevékenységekben, a követelményekben és értékelésben, valamint a tartalmak megválasztásában.
9. Érvényesíti a NAT modernizációs törekvéseit, mely szerint a kommunikáció részterülete hangsúlyosabb szerepet kap.
10. Kiemelt figyelmet szán az erkölcsi nevelésre, az alapvető illemszabályok elsajátítására és gyakoroltatására, a magatartási kultúra fejlesztésére.
11. Csökkenti és a tanulók lemaradásához, értelmi korlátaikhoz, tanulási szokásaihoz, tempójához igazítja a követelményeket.

A helyi tanterv néhány téma elrendezésében eltér a NAT felépítésétől, például:

- a köznyelvi kiejtés, beszéd (NAT-ban) témákat a kommunikáció témakörében dolgozza fel (helyi tanterv),
- a 8. évfolyam végén a magyar nyelv tantárgy témaköréként jelölt Véleményalkotás és értékelés tartalmi kör átkerült a szövegértés-szövegalkotás tartalmába, illetve az irodalom tantárgy tartalmába,
- az ajánlott szerzők, művek feldolgozását a helyi tanterv más életkorba csoportosítja át a lassabb érési idő miatt és a tanulók speciális szükségletei szerint.

2. A helyi tantervi modell szerkezete

Az iskolák a NAT, az Irányelvek és a kerettanterv alapján készítik el helyi tantervüket, pedagógiai programjukat. Ebben jelenik meg a tantárgyi elnevezés, a szakaszhatárok követelményei, célok, függőség vagy előzmény, tartalom, értékelés, eszközök. Nagyobb komplex témákban építkezik 10 évfolyamban.

- Minden évfolyam tanterve *megjegyzéssel* kezdődik, mely ajánlást nyújt a győgyepedagógusnak ahhoz, hogyan tervezze a tevékenységeket, milyen képességeket fejlesszen, milyen módszereket alkalmazzon stb.
- A *célok* megtervezéséhez előzetes ismeretekre van szükség, ismerni kell a tanulócsoporthoz képességeit, előzetes tudását. A célok megjelölik az adott évfolyamon az ismeretek elsajátítási szintjeit, valamint azt,

hogyan mely képességek fejlesztése elengedhetetlen a tananyag elsajátításához. A célok meghatározzák a pedagógiai tervezést.

- A *függőség vagy előzmény* jelzi az előző évfolyam minimális elsajátítási szintjét, melynek teljesítése nélkülözhetetlen a továbbhaladáshoz.
- A *követelmények* a tanulók oldaláról határozzák meg az ismeretek elsajátításának szintjét. A tantárgyi követelményekben tetten érhetők a NAT közös követelményei, mint például:
 - a kommunikáció követelménye, amikor a tanuló a külvilág verbális és nonverbális jeleit felfogva cselekszik, beszél, ír, olvas, szöveget vagy irodalmi művet elemez,
 - a tanulás követelménye minden pedagógiai módszerben (magyarórást, előadás, beszélgetés stb.) vagy a feladatok, instrukciók értelmezésében jelen van,
 - a honismeret, a kitekintés Európába követelménye a tantárgyi témakörökben, a célok megjelölésében tükröződik.

3. A NAT követelményeinek beépülése a helyi tanterv követelményeibe

A NAT minimális követelményei az életkori szakaszhatárokon általánosan irányadónak tekintve határozzák meg az iskolai tanterv követelményeit. Az iskolatípus specifikumát és az enyhén értelmi fogyatékos tanulók speciális szükségleteit veti össze a NAT az Irányelvekkel. Példák a NAT minimális teljesítményeiből a 6., 8., 10. évfolyamhatáron.

MŰVELTSÉGI TERÜLET: ANYANYELV ÉS IRODALOM

Magyar nyelv és irodalom

Minimális teljesítmény a 6. évfolyam végén

1. Olvasás, szövegértés, szövegalkotás
 - Legyen képes a megértett és gyakorolt szöveget érthetően felolvasni, irányítás mellett tudjon szövegelemzést végezni és szövegértést biztosító feladatokat megoldani.
 - Mutasson elemi tájékozottságot a tanult írók, költők körében a mű címét, szerzőjét, témáját illetően. Használja a tartalomjegyzéket és irányítással a gyermeklexikont.

2. Kommunikáció

- Tudjon fejlettségének megfelelően a mindennapi érintkezés nyelvi formáinak megfelelően megnyilatkozni.
- Tartsa be az elemi illemszabályokat, normákat a kommunikációs helyzetekben. A tanultakkal kapcsolatban tudjon négy-öt értelmes mondatban beszámolni.

3. Az írás és az íráshasználat

- Tudjon négy-öt mondatból álló szöveget értelmezés után pontosan másolni.
- Az előkészítés után írja le a rövid mondatokat látó-halló tollbamondással.
- Végezzen önellenőrzést a típushibák megbeszélése után.
- Alkalmazza a fogalmazási alapismereteket, például: irányítással képeslap, rövid levél megírása.

4. Nyelvi ismeret

- Alkalmazza a szótövet és a toldalékot.
- Alkalmazza a tanulmányai során megismert szavak helyes elválasztását.
- Csoportosítsa a szavakat kérdőszavak szerint.
- Használja a helyesírási normáknak megfelelően a mondatkezdést és -befejezést, az időtartam-jelölést.

5. Olvasás, ismerkedés az irodalommal

- Legyen képes egyoldalnyi szöveget némán áttekinteni, a szerzőt, a címet, a szereplőket, a helyszínt megnevezni. Tudjon egyszerű szövegelemző feladatot megértés után elvégezni.
- A művek által keltett élményeit – irányítás mellett – fogalmazza meg tömören, röviden.

Minimális teljesítmény a 8. évfolyam végén

1. Irodalomolvasás

- Tájékozódás az irodalmi kifejezésformákban. A különféle műfajú, megértett irodalmi szöveget tudja felolvasni, segítséggel elemezni.
- Fejezze ki szóban olvasmányélményét.
- Mutasson elemi tájékozottságot az olvasott irodalmi művekről – népköltészet, rövid terjedelmű ifjúsági művek, elbeszélések, gyermekköltészet – szerző, téma, műfaj, cselekmény tekintetében.

2. Kommunikáció

- Tudjon kapcsolatot felvenni, fenntartani, kommunikációs helyzetben szándékot, véleményt nyilvánítani.

3. Nyelvtani ismeretek

- Rendelkezzen a szófajokra vonatkozó elemi ismeretekkel. Alkalmazza az egyszerűbb, gyakorolt helyesírási szabályokat.
- Legyen képes segítséggel értelmezni és alkalmazni a tanult nyelvtani és nyelvhelyességi ismereteket.
- Rendelkezzen adottságainak megfelelő írásmóddal, írástempóval különböző feltételek mellett: másolás, tollbamondás, önálló írás.
- Növekvő önállósággal használja a helyesírási szótárt.

4. Szövegértés, szövegalkotás

- Tudja segítségnyújtás mellett az egyszerűbb szövegelemző műveleteket szóban és írásban elvégezni.
- Értse a tanultakhoz kapcsolódó köznapi, szaknyelvi, irodalmi szókincset.

5. Fogalmazási ismeretek

- Mutasson elemi tájékozottságot – szóban és írásban – többféle műfajban: elbeszélés, leírás, levélírás, jellemzés.
- A mindennapi élethelyzetekben a fogalmazási ismereteket alkalmazza.
- Tudjon ismert, megértett, rövid szöveget szóban és írásban tömöríteni.

Minimális teljesítmény a 10. évfolyam végén

1. Irodalomolvasás – tájékozódás az irodalmi kifejezésformákban.

- Tudjon áttekintett szöveget folyamatosan olvasni, ismérveit megnevezni: szerző, műfaj, téma. Legyen gyakorlott a tömörítésben, vázlatkészítésben, a lényegi összefüggések kiemelésében.
- A megismert olvasmányokat tudja elemezni: szereplők, főhős, fordulatok, a mű kezdete, befejezése.
- Segítséggel fejezze ki az olvasott művel kapcsolatos érzelmi viszonyulásait, ítéleteit.

2. Szövegértés, szövegalkotás

- Irányítás mellett tudjon négy-hat mondatból álló összefüggő szöveget szerkeszteni, önállóan leírni.

3. Kommunikáció

- Vegyen részt kulturáltan a kommunikációs helyzetekben, alkalmazza a helyzetnek megfelelő hangnemet és nyelvi kifejezésformát.
- Legyen képes felfogni a tömegkommunikációs eszközök fejlettségi szintjének megfelelő lényegi mondanivalóját.

4. Fogalmazási ismeretek

- Tudjon önállóan nyomtatványokat kitölteni, kérvényt, önéletrajzot írni.

5. Nyelvtani ismeretek

- Szövegtani, mondattani ismereteit irányítás mellett alkalmazza.
- Legyen képes a gyakorolt helyesírási szabályok alkalmazására. Használja a helyesírási szótárt.

A NAT követelményeinek és a helyi tanterv követelményeinek találkozási pontjai

	1–6. évfolyam	7–10. évfolyam
Témakör	Szövegértés és szövegalkotás	
NAT	Elemi fokú szabatos kifejezés többféle műfajban, élőszóban: a köznap helyzetekben, írásban: elbeszélés, leírás, jellemzés, levél, szerkesztése.	Címzettnek, témának és mondanivalónak megfelelő szövegek alkotása a mindennapi élet magán- és hivatalos műfajaiban.
HELYI TANTERV	Rendelkezzenek elemi szövegértő és elemző képességgel. Tudjanak irányítással, értelmes mondat szerkesztéssel beszámolót, leírást, jellemzést készíteni szóban, írásban 4-5 összefüggő mondatban.	Tudjanak megfelelő szerkezetű, műfajú összefüggő szöveget alkotni szóban és írásban.

A táblázat szemlélteti a NAT és Irányelvek érvényesítését a helyi tantervben, de a helyi tanterv követelményeiben megfogalmazódtak készségek, készségek, tevékenységek, fogalomkörök fejlesztési szintjei gyógy-pedagógusi szemlélettel. Például:

- az ismeretek bővítését a konkrét megfigyelétekből, tapasztalásból vezetjük az absztrakt fogalmak kiépítéséig,
- ügyelünk a fokozatosságra,
- a szemléletesség, a sokrétű bemutatás fontosságát szem előtt tartjuk,
- készségek, tartalmak, módszerek, munkaformák, követelmények szerint differenciálunk,
- folyamatosan végezzük a korrekciós eljárásokat.

Néhány példa a helyi tanterv követelményeiből:

4. évfolyam

Magyar nyelv – Követelmény

- Ismerjék fel a mondatfajtákat (kijelentő, kérdő, felkiáltó, felszólító, óhajtó).
- Használják a mondatvégi írásjeleket.
- Előkészítés után tudjanak szavakat csoportosítani kérdőszavak segítségével.
- Legyen ismeretük a szavak szerkezetét illetően.
- Segítséggel válasszák le a szótövet és toldalékát.
- Legyen ismeretük a kiejtéstől eltérő hangkapcsolatok jelölésében, begyakorolt szavak esetében.
- Ismerjék a tanult helyesírási szabályokat, előkészítés után tudják alkalmazni ezeket.
- Legyen ismeretük a „j” hang kétféle jelölésére 25-30 begyakorolt szó körében.

6. évfolyam

Nyelvi ismeret – Követelmény

- Ismerjék fel a kérdőszavak alapján az igét, a főnevet, a melléknévet, a számnevet, a személyes névmást, a névelőt; az igeidőket, a módjeleket, a melléknévi fokozás jeleit.
- Legyenek képesek a tanult szófajokat megadott szempontok szerint csoportosítani.
- Tudják irányítással használni az igeidőket, az igemódokat, az igeekötőket, a főnév többes számát, a melléknév fokozását, a betűvel és a számmal írt számjegyeket.
- Tudjanak irányítással átalakításokat végezni különböző igeidőkben és módokban, egyes és többes számban ígéné, főnévnél, a számnév fajtáiban.

Gyakorolják fokozott önállósággal a szókészlet alapján az igeidők helyesírását, az igeekötő egybe- és különírási eseteit, a tulajdonnevek helyesírását (kiemelt figyelemmel a földrajzi nevek és a személynevek írására), a fokozott melléknévek írását, a betűvel írt számnevek írását, a keltezés különböző formáit, a csekkek, utalványok kitöltését.

8. évfolyam

Nyelvtani ismeretek – Követelmény

- Ismerjék fel és nevezzék meg az összetett mondatot, a mondatrészeket és szófajukat, a toldalékok fajtáit.
- Legyenek képesek tagmondatokból összetett mondatokat alkotni, összetett mondatokat analizálni.
- Ismerjék a szóképzés, a szóalkotás módjait.
- Alkalmazzák a szóelválasztási szabályokat.
- Tudjanak szólásokat, közmondásokat gyűjteni és jelentésüket értelmezni.
- Mutassanak jártasságot a helyesírási szótár, a lexikonok, a telefonkönyv önálló használatában.
- Ismerjék és használják az összetett mondat kötőszavait, mondatközi írásjeleit, a szóképzés és szóösszetétel eseteit írásban.
- Tudják önellenőrzéssel hibáikat javítani.

10. évfolyam

Nyelvtani ismeretek – Követelmény

- Ismerjék fel a magyar nyelv rendszerét, elemeit.
- Tudjanak mondatot, szót, szöveget alkotni adott szempontok szerint.
- Tudjanak csoportosításokat, összehasonlításokat végezni.
- Használják az elsajátított nyelvtani fogalmakat.
- Alkalmazzák a helyesírás szabályait.
- Legyenek képesek elemzéseket végezni többféle szempont alapján.
- Használják a helyesírási szótárt.

4. A tartalom megválasztása a helyi tantervben

A tartalom az az ismeretanyag, amelynek kiépítését végzi a pedagógus az egyes témakörökben az 1–10. évfolyamon. A tartalom megtervezésekor az előzetes tudásszintre, a már meglévő gondolkodási szintekre, a kialakult nyelvi képességekre támaszkodunk. Fontos azt is meghatározni a témakörök tartalmában, hogy mi lesz új ismeret, és mi az, amit már esz-közként használ a tanuló.

A tartalmak egymásra épülnek, spirálisan bővülnek, ez lehetővé teszi az ismeretek apró algoritmusokkal történő feldolgozását, a folyamatos megerősítést, az összefüggések hangsúlyozását, a rendszeres ismétlést. A komplex ismeretek kiépítéséhez olyan képességeket fejlesszünk, amelyeket más területeken is tud alkalmazni a tanuló. A tartalmakat kronologikusan is rendezhetjük, ilyenkor a téma-műfaj köré az időrend figyelembevételével csoportosítjuk a tananyagot. Ez a rendezési elv gyakoribb a történelmi, irodalmi ismeretek felépítésénél.

A helyi tantervi példa a kommunikáció témaköréből a személyiségformálás feladatkörét mutatja be a feladatok, a tevékenységek, a képességek és tartalmak koncentrikus bővülését szemlélítve az 1–10. évfolyamon.

A kommunikáció új elem a NAT-ban. Hangsúlyos szerepet tölt be az enyhén értelmi fogyatékos tanulók képességfejlesztésében. Ennek okai: az alacsonyabb nyelvi kultúrkörnyezetből érkező tanulók felkészületlenek az iskolai nyelvre, szegényes a szókincsük, a külvilág információiról nem alakult ki belső kép, vagy helytelen asszociációik vannak. Az iskolában tanulják meg azokat az alapvető kommunikációs képességeket, amelyek átvihetők a köznapok élethelyzetek viselkedési formáira.

A példa a témakör tartalmi anyagának ezt a feladatkörét mutatja be.

TANTÁRGY: MAGYAR NYELV ÉS IRODALOM

Témakör: Kommunikáció

Tartalom

1. évfolyam

A társas érintkezés formáinak elsajátítása (köszönés, megszólítás megválasztása partnerhez igazodva).

2. évfolyam

Kapcsolatfelvétel gyermekek körében – üzenetközvetítés gyermeknek, felnőttnek.

3. évfolyam

Bekapcsolódás a társak beszédébe – udvarias megszólítás, kérdés, jókívánság megfogalmazása.

4. évfolyam

Bekapcsolódás a felnőttek beszédébe – szívességekérzés, megköszönés, a vendégfogadás, kínálás elemi szabályai.

5. évfolyam

Kapcsolatfelvétel – tájékoztatás, útbaigazítás, segítségkérés, üzenetközvetítés szóban és írásban, telefonon – egyszerű konfliktushelyzet felismerése, megoldása, iskolai házirend betartása, az öltözködés, az ápoltság illemtana.

6. évfolyam

Szándéknyilvánítás fogadása – válaszolás meghívásra.

Illem: iskolai illemszabályok gyakoroltatása, iskolán kívüli alkalmak viselkedéskultúrája (vásárlás, közlekedés, fodrász, ruhapróba, orvosi rendelő, vendégfogadás – étkezési, terítési szokások).

7. évfolyam

Metakommunikációs helyzetekben való viselkedés (véleménynyilvánítás, vita, érvelés, konfliktusok értelmezése, megoldása).

Ismerkedés a tömegkommunikációs műfajokkal: hír értelmezése, információkra való reagálás.

8. évfolyam

Állásfoglalás a tanulókkal kapcsolatos helyzetekben, konfliktusok feloldási technikái. Tömegkommunikációs információkhoz való alkalmazkodás. Tömegkommunikáció műfajai: híradó, hirdetés – az információk értelmezése.

9. évfolyam

Véleménynyilvánítás szélesebb kommunikációs körben (felszólalás, érvelés, bírálat kulturált formája). Kulturált viselkedés konfliktusokban, megoldási technikák gyakorlása. Tömegkommunikációs műfajkör bővítése: riport, tudósítás, reklám (tartalmi, formai megjelenésük elemzése).

10. évfolyam

Kulturált vitakészség, saját vélemény indoklása, mások álláspontjának figyelembevétele. Tömegkommunikációs információkból az egyén számára szükséges következtetések levonása.

5. Értékelés a helyi tantervben

Az értékelés módját, formáit, idejét és szempontjait az egyes évfolyamokban tervezett célok, tartalmak, követelmények határozzák meg. Érvényesülnie kell az értékelésben a gyógypedagógusi attitűdnek a biztató-ösztönző segítségnyújtásban, a gátlások, a kudarcok feloldásában. Az értékelés formáját aszerint határozza meg a pedagógus, hogy mit, mikor és milyen célból kíván mérni, értékelni.

Az értékelés formái

- folyamatos megfigyelés A pedagógus tapasztalatokat gyűjt az ismeretek elsajátítási szintjeiről, a hiányosságokról, a lemaradó tanulókról, a tanulók tevékenység közbeni viselkedéséről. Ezek a tapasztalatok alapul szolgálnak a felzárkóztatás, a korrekciós eljárások tervezéséhez.
- diagnosztikai mérés Méri a tanulás-tanítás hatékonyságát, visszajelzést ad a tanárnak.
- minősítő értékelés Osztályzat, szöveges értékelés (például negyedévenként a tanuló általános teljesítményéről).
- szintfelmérő, szakasz záró értékelés Nagyobb témaegységek összefoglalásakor, félévkor és év végén az elsajátított ismeretek szintjéről tanúsít.

Az 1–2. évfolyamon szöveges, ösztönző értékeléssel, osztályzás nélkül értékeljük a tanulók teljesítményét. A további évfolyamokban minősítő értékelést, szintfelmérő és szakasz záró értékelést is alkalmazunk.

Az értékelés módjai

- szóbeli felelet, írásbeli feladatok; egyéni és csoportos formában végzett munka minősítése,
- önálló beszámoló, gyűjtőmunka, rajzos feladatok elvégzése, olvasónapló vezetése,
- drámajátékban, kommunikációs helyzetgyakorlatokban való részvétel.

Meg kell tervezni az ellenőrzések szempontjait is. Ezeket a témamodulokban részleteztük.

Az értékelés fontos elve, hogy a tanulók képességéről, önmagukhoz mért fejlődéséről és a differenciált követelmények teljesítéséről is adjanak képet.

6. Eszközök megjelenítése a helyi tantervben

A helyi tantervben évfolyamonként jelöltük az ajánlott *eszközöket*, melyek választási lehetőséget biztosítanak aszerint, hogy az adott iskola, az adott pedagógus milyen helyi tantervi koncepcióval dolgozik.

7. Tantárgyak a helyi tantervben

a) Magyar nyelv és irodalom – 1–6. évfolyam

A tantárgy a következő témákra tagolódik:

1–4. évfolyamon – kommunikáció, magyar nyelv, olvasás-szövegértés, írás-írás-használat,

5–6. évfolyamon – kommunikáció, nyelvismeret, szövegértés és szövegalkotás, olvasás, ismerkedés az irodalommal

E szakasz fő feladata: az anyanyelv elsajátításához szükséges alapkészségek elsajátítása. A kognitív funkciók működési zavaiból adódó hátrányok kompenzálása, az észlelés, a megfigyelés, az emlékezet, a figyelem terén jelentkező elmaradások enyhítése felzárkóztató, készségfejlesztő feladatok alkalmazásával. A tanulási képességek olyan szintre hozása, amelyek birtokában képesek lesznek a tanulók bekapcsolódni a tanulási folyamatba.

Az olvasási technikákban hangsúlyos szerepet kap a néma-szövegértő olvasás kialakítása, megalapozása.

Az összerendezett írásmozgás biztosítja, hogy az összefüggő írás kialakuljon. Az írástanítás késleltetett, mivel a tanulók nem rendelkeznek kellő grafomotoros képességgel az iskolába lépéskor.

Alapvető nyelvtani fogalmak, nyelvi tevékenységek kiépítésével, megerősítésével alapozzuk, hogy képessé váljanak a tanulók a következő pedagógiai szakaszban a tanult nyelvtani ismeretek tudatos alkalmazására. A nyelvi normák megismertetésével, elsajátításával az anyanyelv szeretetére, a nemzeti kultúra megőrzésére, tisztelésére nevelünk.

A gyakori homogén gátlások, a súlyos beszédhibák, betűtévesztések, vizuális percepció zavarok, térorientációs problémák miatt fontos a betűtanításban a felelősségteljes módszerválasztás, illetve a tanulók szükségleteihez, fejlődési üteméhez, tempójához való igazodás.

A finommotorikus sérülések miatt az írástechnikai elemek gyakorlása (kézkoordináció fejlesztése, írásmozgás rendezettsége, az írás irányának, tempójának, ritmusának folyamatos fejlesztése) elengedhetetlen.

Az 1. évfolyamban a tantárgyon belül azon készségek megalapozását végezzük, amelyek biztosítják a szóbeli önkifejezést, az írás-olvasás jelrendszerének elsajátítását. Az akusztikus-vizuális figyelem és emlékezet fejlesztése kap kiemelt hangsúlyt.

A tanulók heterogén képességei miatt szükséges a folyamatos differenciálás, az egyéni segítség, az osztályon belüli további csoportbontás. A tananyag feldolgozása kis lépésekben történjen. A gyakori homo-

gén gátlások, a súlyos beszédhibák, betűtévesztések, vizuális percepció zavarok, téri orientációs problémák miatt fontos a betűtanításban a felelősségteljes módszerválasztás, illetve a tanulók szükségleteihez, fejlődési üteméhez, tempójához való igazodás.

A tanulás haladási ütemét a tanulócsoporthoz szomatikus és pszichés fejlettségéhez igazítjuk. Differenciált bánásmódot igényelnek azok a tanulók, akiknél a pszichés funkciók módosulásával vagy jelentős eltéréssel találkozunk. Funkciótréningek és terápiás gyakorlatok kerülnek előtérbe, majd ezeket követi a betűtanítás, amely kétéves időtartamban szerveződhet.

Tervezzük elegendő időt az olvasás-írás technikájának alapos elsajátítására, megerősítésére. Nem cél az első osztályban az olvasás-írás teljes jelrendszerének megtanítása; például a kétjegyű mássalhangzók, nagybetűk megtanítása második osztályba is átvihető. Akiknél a jelrendszer elsajátítása még a második évfolyam végén sem következett be, a következő tanévben hangsúlyozott fejlesztést alkalmazunk. Nagy hangsúlyt kell fektetni különösen az 1–2–3. évfolyamban a beszédfejlesztésre; a hangsúly helyes alkalmazására, a tiszta, lehetőleg beszédhibamentes artikulációra, a választékos és adekvát szóhasználatra, mondatalkotásra. A tanulási szokások kialakítását is ekkor alapozzuk, meg kell tanítani az egyszerű feladatmegoldási technikákra a tanulókat. Ehhez a pedagógus folyamatos segítségnyújtása, megerősítése és ellenőrzése szükséges. Az írásbeli munkák végzésében fokozatosan törekedjünk az egyre nagyobb önállóságra.

A 3. évfolyamban fontos a hangos, értő olvasás, a tartalomnak megfelelő hangsúly, a megközelítően szövegű olvasás, a pontos, témátartó szóbeli kifejezés. Nagyobb szerepet kap az önálló tartalommegértés az irányított szövegelemzéskor. Az olvasói élményekről szóban, dramatizálással, rajzban számoltatjuk be a tanulókat. A szereplők jellemző tulajdonságainak megfigyeltetésével segítjük az önálló véleményformálást. Felismerés szintjén, egyszerű példákkal vezetjük be a szótani, mondattani ismereteket. Az írás eszközzé válását hangsúlyozzuk az írás tempógyorsításával, a terjedelem növelésével, a tartalom bővítésével.

A 4. évfolyamban előtérbe kerül a tartalmi feldolgozás a lényegkiemelés, a szerkezeti tagolás megfigyelése, a vázlatpontok közös megfogalmazása, az egyre hosszabb, összefüggő szóbeli megnyilatkozás, az írás eszköz szintű használata. A magyar nyelv elemi szintű szótani, mondattani ismeretei alapozzák a felső tanulási szakaszok tantárgyi ismereteit.

Az 5–6. évfolyam tantárgyi feladatai: a köznapi helyzetekben való eligazodás, a megfelelő nyelvi és viselkedésforma megválasztása, a kommuniká-

ciós zavarok feloldása, a játékos kommunikációs helyzetgyakorlatoknak továbbra is nagy szerepük van a tanórákon; folyamatos szókincsbővítés, tantárgyi szakkifejezésekkel ismerkedés, szövegértő és elemzőképesség fejlesztése az olvasástechnika fejlődése során, oksági összefüggések meg-láttatása, erkölcsi és esztétikai nevelés, ízlésformálás az olvasott irodalmi művek alapján; a magyar nyelv felépítésének megismerésével a helyes-írási készség folyamatos fejlesztése, például Petőfi Sándor János vitéz c. elbeszélő költeményének tanítása során több szempontú műelemzéssel az anyanyelv minden területét érintve fejlesztjük, bővítjük a tanulók ismereteit, például:

- a mű többszöri olvasásával az olvasási technika fejlődik;
- az ismeretlen kifejezések magyarázatával, szinonimák gyűjtésével szókincsfejlesztést végzünk, többszöri gyakorlattal az aktív szókincsbe építjük az új kifejezést;
- az oksági összefüggések meg-láttatásakor a logikus gondolkodás és lényeg felismerésének, elmondásának képessége fejlődik;
- a szereplők jellemének vizsgálatával, a jó és a rossz, az erkölcsösség, a helyes viselkedés megfigyeltetése kerül előtérbe, azonosulás a jóval, az elvárható viselkedési normákkal – ezek kommunikációs helyzetgyakorlatokra adnak alkalmat;
- az irodalmi mű nyelvezetének vizsgálatakor nyelvtani szempontú elemzésre is lehetőség nyílik.

A viselkedési normák kiépítését komplex módon a szövegalkotás és nyelvhelyességi ismeretek együttes alkalmazásával végezzük.

b) Magyar nyelv – 7–10. évfolyam

A tantárgyat négy témára bontottuk (kommunikáció, nyelvtani ismeretek, fogalmazási ismeretek, szövegértés-szövegalkotás).

A tantárgy tanításának fontos elemei:

- a nyelvtani fogalmak megismertetése,
- a tudatos nyelvhasználat kiépítése,
- a komplex módon történő gyakoroltatás,
- nyelvtani fogalmakhoz kapcsolt helyesírás,
- a helyesírási szabályok alkalmazása a szóbeli-írásbeli szövegalkotáskor.

A grammatikai ismeretek mellett szövegtani, stilisztikai tartalmakkal és metakommunikációs ismeretekkel bővül a tananyag. A helyesen választott szövegek segítségével a választékos nyelvhasználatra, változatos

kifejezésformára neveljük a tanulókat, és más tantárgyakkal is kapcsolatot teremtve bővítjük ismereteiket.

A kommunikációs képességek megerősítése mellett ismerkednek a tanulók a tömegkommunikációs műfajokkal, a nekik szóló információk értelmezésével. Így fokozatosan készítjük fel őket a köznapi életben való helytállásra. A 9–10. évfolyamokon a megismert nyelvi, szövegalkotási és fogalmazási ismeretek szintetizáló rendszerezésére esik a hangsúly. Az ismeretek beépülése a metakommunikációs helyzetekben, a viselkedéskultúrában és a nyelvi megformálásban nyilvánul meg.

c) Irodalom – 7–10. évfolyam

Az irodalomtanítás középpontjában a mű és alkotója áll. Megismerésük kronologikus és spirális (műfajhoz kötöten) felépítésében, történelemhez, társadalomhoz való viszonyulásukban történik. A kritikai érzék, a személyiség ízléskultúrájának alakítását segítő munkaformák haszná-lata hangsúlyozott.

A tantárgy két témára bomlik: irodalomolvasás és tájékozódás az irodalmi kifejezésformákban. A tevékenységformákat úgy válasszuk meg, hogy a két témakör szoros összefonódásban, egymás tartalmi oldalát erősítse. A bemutatott művek nyújtanak irodalmi élményt, gazdagítsák az irodalmi műveltséget és fokozzák az olvasási kedvet. Az irodalomolvasáshoz kapcsolódó szóbeli és írásbeli feladatokkal formáljuk a tanulók véleményalkotó képességét, ízlésüket és magyarságtudatukat. Az olvasott művek élménybefogadása során fedeztessük fel az irodalmi nyelv szépségét és az irodalmi kifejezésmódok jellemzőit, az írói üzenet tartalmát.

Az irodalmi műfajok széles skálájából válogatva nyílik lehetőség az olvasási igény fokozatos megerősítésére. Az önállóan szerzett vagy tanári irányítással kialakított ismereteket komplex módon, több szempontból használjuk fel a kreativitás érvényesítésével. A 9–10. évfolyamon nemcsak az elsajátított irodalmi ismeretek szintetizálását, további erősítését végezzük, hanem szoktassuk rá a tanulókat az önálló ismeretszerzésre, az önművelésre, a rendszeres és értő olvasásra. Kutassuk fel a tanulókkal közösen a lakókönyezet irodalmi emlékeit, emlékhelyeit!

A megszerzett anyanyelvi műveltség a köznapi életben való eligazodást és az önálló életvitel kialakítását segíti.

A helyi tanterv tartalmi egységei konkrétan megjelölik az alkotókat és műveiket, de a választásban is érvényesülhet a tanári szabadság más, a tanulócsoporthoz érdeklődéséhez, befogadóképességéhez jobban igazodó mű ismertetésével.

Például a 7–10. évfolyamon az irodalom tanításakor egy-egy mű olvasása során fejlődik

- a kifejező hangsúlyos értő olvasási készség,
- a tartalmi összefüggések vizsgálatával a lényegfelismerés, az időbeli-téri orientációs készség,
- a tartalom elmondásakor, leírásakor a szókincs, a szóbeli-írásbeli kifejezőkészség, a metakommunikációs képességek,
- a szereplők helyzetébe való beleéléssel az empátiás képesség és véleményalkotás, kritikai érzék,
- az írói-költői üzenet meglátásával az érzelemvilág gazdagodik,
- az irodalmi kifejezésformák elemzésével a képi és absztrakt gondolkodás fejlődik,
- a könyvtár használatával, az önálló kutatómunkához, felkészüléshez, tanuláshoz szükséges információhordozók, forrásanyagok megismertetésével segítjük a tanulókat.

V. Felkészülés a tantárgy tanítására

A helyi tanterv a közös lényeges tudáselemeket rögzítő tervezés, mely igazodik az adott iskola speciális elvárásaihoz, makroterv, benne a követelmények, tartalmak magja jelenik meg. Önmagában még nem elegendő a napi oktató-nevelő munkához, ahhoz tematikus tervet vagy tanmenetet kell készíteni.

1. Milyen szempontokat érdemes figyelembe venni a tervezéskor?

Mennyi időre tervezünk?

Általában éves tematikus tervet vagy tanmenetet készítünk, de lehet rövidebb időre is (például fél évre), ha új tanulócsoporttal dolgozunk, és nincsenek még megalapozott ismereteink a képességeikről, befogadási szintjükéről. A több évre történő tervezés csak akkor célszerű, ha az adott iskolában felmenő rendszerben tanítanak a pedagógusok, és biztosított, hogy több évig ugyanaz a tanár tanítja az osztályt.

A tervezés szempontjai:

- a tantárgy heti óraszámát, a tantárgyi témakörök százalékos előfordulását figyelembe kell venni,
- a tananyag tartalmi egységeit a mennyiség és idő függvényében szükséges megtervezni,
- meg kell határozni a célokat, feladatokat,
- a terápiás célokat be kell építeni a tartalmakba,
- hangsúlyosan figyelembe kell venni a tanulók fejlettségi szintjét,
- az új ismeretek kiépítésére, begyakorlására, az alkalmazásra, rendszerezésre, ellenőrzésre szánt időt meg kell tervezni,
- a tartalomhoz módszertani fogásokat kell hozzárendelni,
- a szükséges és javasolt taneszközöket, könyveket meg kell határozni.

a) A tematikus tervezés

Nagyobb tartalmi blokkra tervezést jelent. A célok, követelmények, fogalomrendszer, eszközszükséglet megtervezése a teljes tartalmi egységre szól.

Többféle módon közelíthetjük meg a tervezést, például az alábbi táblázat a gondolkodási funkciók és tevékenységek oldaláról mutatja be a tematikus tervezést.

Témakörök

Gondolkodási módszerek	Olvasás, ismerkedés az irodalommal	Nyelv-ismeretek	Kommunikáció	Szövegértés, szövegalkotás
lényegkiemelés sorrendiség időbeliség ok-sági összefüggés különbözőségek beleélőképeség fejlesztése	az olvasott mű eseményei (sorrend-okozat)	a szöveg mondatai a beszélő szándéka szerint, a mondatfajták hanglejtése	helyzetgyakorlatok a különböző szándékok hanglejtésének gyakorlására	az olvasói élményről beszámoló szóban, írásban, rajzban, drámajátékban

Másik tervezési mód, amikor a követelmények eléréséhez vezető módokat tervezzük. Az előző példa ezzel a megközelítéssel (témakörök: ismerkedés az irodalommal, szövegértés-szövegalkotás):

Óraszám	Tananyag	Fogalmak	Követelmény
	Puskin: Mese a halászlóról és a kis halról c. mese – tartalmi feldolgozás	bojtár, cobolyprém, váltásdíj; előzmény, esemény, követelmény; események időrendi sorrendje	legyenek képesek a gyakorolt szöveg értő néma és hangos olvasására; tudjanak irányítással beszámolni az olvasottakról összefüggő mondatokban; tudják irányítással feltárni a mű tartalmát, a cselekmény fontosabb eseményeit, időrendi sorrendjét

Tervezhetünk a differenciálás szemszögéből is ilyen felosztásban (az „A” csoport gyengébb, a „B” csoport jobb).

Idő	Témakör	Differenciált tevékenység	Differenciált követelmény	Eszköz	Differenciált értékelés
	szövegértés, szövegalkotás	„A” csoport a szöveg mondatainak időrendi sorrendbe rendezése képek segítségével „B” csoport a szöveg mondatainak időrendi sorrendje az olvasott szöveg alapján; előzmény-esemény-következmény szerinti rendezés	„A” minimszinten: a tanulók tudjanak képek segítségével sorrendiséget megállapítani „B” magasabb szinten: tudják megállapítani ismert szöveg időrendiségét; tudják az ok-sági összefüggéseket rendezni	eseményképek, mondatcsíkok, szöveg	„A” minimszint teljesítése szükséges a továbbhaladáshoz

Az anyanyelvi műveltségterület tantárgyaiban jól használható komplex tervezési mód a következő (az előbbi példa ebben az elrendezésben).

Idő	Téma	Követelmény	Tananyag	Fogalmak	Tevékenységek	Tan eszközök
	szövegértés szövegalkotás	tudjanak irányítással szöveg-elemzést végezni, részekre tagolni, a részeket megnevezni	szöveg részekre bontása, a részek aránya, összefüggései	előzmény, esemény, következmény	néma, értő olvasás, tartalmi egységekre bontás, hármas tagolás, ok-sági összefüggések, időrendiség szerinti sorrendbe rendezés	képek, mondatcsíkok, fogalomkártyák

Példa az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar Gyakorló Általános Iskolája 7. osztályos Magyar nyelv tantárgy tanmenetéből

Idő	Témák	Tananyag	Fogalmak, tevékenységek	Megjegyzés
15. óra	Nyelvtani ismeretek	a mondat fő részei (alany, állítmány)	alany, állítmány-elemzés rákérdezéssel, aláhúzással, ágrajzos mondatleképezés	a négy témakör feldolgozását komplex módon végezzük a tanórán
	Szövegalkotás szövegelemzés	szövegelemzés mit tudunk meg a szövegből? információk értelmezése	helyszín–szereplők–modanivalók–részek összefüggései	a szöveg alkalmazható szövegelemzésre, kommunikációs helyzet értelmezése, fogalmazási ismeretek gyakoroltatása és nyelvtani szempontú elemzése
	Kommunikáció	helyzetgyakorlatok, útbagazításra–segítségekérésre változó személyllyel	dramatizálással a megszólítás, személyhez, alkalomhoz igazodó hangnem megválasztása	
	Fogalmazási ismeretek	a párbeszéd hangsúlya, a beszélgetőpartnerek viselkedése, beszéd tartalma		

b) A tanmenet

Egy évfolyam tantárgyi tartalmait tanórákon lebontva a tanmenetben rögzítjük. A tanítandó tartalmak mellé rendeljük a célokat, követelményeket, a fogalomrendszert, az eszköz- és tankönyvszükségletet, a rehabilitációs feladatokat. A tanmenet megvalósítása a tanórán történik. Egy-egy tanítási órához szaktárgyi, módszertani ismeretekkel kell rendelkeznie a gyógypedagógusnak. A tanóra megtervezése körültekintő munkát igényel, a tanóra terve a legrészletesebb tervezés: szint-mikroterv.

Feladatai:

- előtanulmányok, forrásanyagok gyűjtése a tananyaghoz,
- az óra céljának, tartalmának (tananyagának) meghatározása,
- az óra menetének tervezése algoritmusokkal problémafelvetéstől a megoldásig (a problémafelvetés a célból, a tartalomból következik),
- a probléma elemzése – milyen előzetes tudásra épül az új ismeret – a régi ismeretek mozgósítása, eszközszintű fogalmak, ismeretek és elsajátított tevékenységformák,
- a munkaformák megtervezése: frontális munka, csoportmunka, a differenciálás egyéni módjai,
- a szükséges szemléltetőeszközök helyének, idejének, tanórai funkciójának megtervezése és elrendezése,
- a végzett tananyag elsajátításának ellenőrzése,
- a hiányosságok kiszűrése, továbbtervezés a felzárkóztatásra,
- az értékelés szempontjainak tervezése (célból, követelményekből, tartalomból, órátípusból következik).

Az enyhén értelmi fogyatékos és tanulásban akadályozott tanulók anyanyelvi oktatásában hangsúlyos szerepet kap a tanórán a differenciálás. Jelen van a tartalmak, a tevékenységek, a követelmények és értékelés területein egyaránt, mert csak így lehetséges a lassabb ütemben haladó tanulók együtthaladása, a hátrányok csökkentése. Több tanári segítséggel, konkrétabb eszközhasználat, apróbb algoritmusú tartalmi feldolgozással érhető el náluk a tananyag elsajátítása.

c) A tanítási óra tervezése

Tervezési folyamat. Ismerkedünk a tananyag előzményeivel, az elsajátított alapozó ismeretekkel. Meghatározzuk a tananyagot a tanmenet szerint, forrásanyagot gyűjtünk hozzá, megtervezük a tevékenységformákat, a használandó szemléltetőeszközöket, majd az óra menetét algoritmusokra bontjuk. Érdemes az algoritmusokra meghatározni az időkeret is, de rugalmas határokat szabunk e téren.

A tanóra felépítése:

A tanítás helye
ideje
osztályfok

Tantárgy
Tartalom: Mit tanítunk?

- Cél: Követelmény meghatározása – Mit akarok elérni a tananyaggal?
 – Milyen képességeket, készségeket, jártasságokat fejleszteni?
 – Milyen szinten érjem el a célokat?

Az óra menetének tervezése

- a) problémafelvetés – célból – tartalomból következik
- b) probléma elemzése – előzetes tudás mozgósítása
 – eszközfogalmak mozgósítása
 – elsajátított tevékenységek mozgósítása
- c) tervezés – munkaformák oldaláról (frontális – csoportos – egyéni)
- d) kivitelezés – a munkamenet felállításával, a differenciálás módjaival
- e) megoldás – az ismeretek elsajátításának foka
- f) ellenőrzés – értékelés (célból, tartalomból következik)

Példa a tervezésre:

A tanítás helye: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar Gyakorló
 Általános Iskolája

A tanítás ideje: 1998. november 11.

Osztály: 5/a

Tantárgy: Magyar nyelv és irodalom

Tartalom (tananyag): A mondat a beszélő szándékainak kifejezője

Cél

- Különböző szándékok felismerése, szándéknyilvánítás mondatokban.
- A szándék tartalmi, hangsúlybeli különbségeinek felismerése.
- Differenciálóképesség fejlesztése.
- Szövegalkotó-szövegelemző képesség fejlesztése.

Követelmény

- Szándékok megjelenítésének gyakorlása szóban, írásban, dramatizálásban.
- Ismerjék fel, jelenítsék meg a beszédben megjelenő szándékokat!
- Használják a megfelelő hangsúlyt, írásban a mondatvégi írásjeleket!

Az óra menete

- a) problémafelvetés – olvasott meserészlet szövegéből különböző szándékok kikeresése (közlés, kérdés, parancs, kérés, tiltás, kívánság stb.)
- b) probléma elemzése
 A beszélő szándéka szerinti mondatfajták a szövegben, hanglejtés, mondatvégi írásjel megfigyelése, válogatás adott szándékok szerint.

c) tervezés a munkaformák oldaláról

– csoportos feladat:

differenciálás a csoportalkotásban, a feladatvégzésben, a feladat tartalma szerint

1. csoport: szövegből példák gyűjtése az öt mondatfajtára
2. csoport: hiányzó írásjelek pótlása a mondatok végén
3. csoport: mondat szerkesztés különböző szándékok megjelenítésével, témamegjelöléssel

– frontális munka:

A csoportos munkákból beszámoló, az ismeretek szintetizálása.

A szándéknyilvánítás hanglejtéskülönbségei – mondjuk többféle hanglejtéssel, hangsúllyal! Egy új babát szeretnék!

Mondatátalakítási gyakorlatok – kijelentő mondatból kérdő mondat;
 kijelentő mondatból felszólító mondat.

Szándékok átalakítása szóban – írásban: közlésből óhaj
 parancsból tiltás
 kérésből utasítás

Kommunikációs helyzetgyakorlatok, nevelési feladat: udvariasságra nevelés.

d) megoldás-ellenőrzés-értékelés: a tanulók tevékenységének megfigyelése írásbeli-szóbeli feladatok ellenőrzése-értékelése-javítása

Módjai: tanári ellenőrzés, önellenőrzés

Eszközök a tanórán: meserészlet, köznap életből vett szövegek, mondatkártyák, hangszalag, írásvetítő, applikációs képek.

A végzett munka értékelése a célokból és a követelményszintek teljesítéséből adódik.

Az óra menetében a folyamatos megfigyelés szempontjai:

- a tanulók magatartása
- tevékenysége
- feladattudata
- munkavégzése
- kommunikációs képessége
- tantárgyi ismerete
- elsajátítási szintje

2. Módszerek, eljárások a magyar nyelv és irodalom órán

Minden tantárgynak megvannak a sajátos módszertani eljárásai, amelyeket a feladatokhoz rendelve választ a pedagógus. Mielőtt megválasztjuk a tanóra hatékonyságát biztosító módszereket, feltétlenül szükséges néhány alapvető módszertani elvet szem előtt tartani:

- teremtsünk oldott légkört, melyben a tanulók szívesen kommunikálnak és az ismeretek befogadóivá válnak;
- építsünk az előzetes tudásra – teremtsünk kapcsolatot a tanult és új ismeretek között, illeszkedjenek az új ismeretek a gondolkodási rendszerbe;
- törekedjünk arra, hogy az új fogalmak, ismeretek rögzüljenek és épüljenek be a tanulók gondolkodási és nyelvi rendszerébe;
- az ismereteket a konkrét tapasztalatból kis lépésekben mélyítsük az absztrahálásig, folyamatos gyakorlással kapjanak folytonos megerősítést a tanulók;
- motiváljunk az ismeretek gyűjtésére (önállóan is), szelektálásra, felhasználásra, alkalmazásra;
- tervezzük meg az elérhető tudást;
- tanítsuk meg a tanulókat a tanuláshoz szükséges leghatékonyabb módszerre;
- változatos munkaformákkal biztosítsuk a tanuláshoz szükséges figyelmet, rugalmasan váltsuk azokat, és oldjuk a gondolkodás merevségét, a homogén gátlásokat;
- a haladás ütemét a tanulók felfogóképességéhez, munkatempójához igazítsuk.

A legfontosabb gondolkodási műveletek a tantárgy tanításakor:

- az összefüggések észrevétele,
- az ismeretek nyelvi megfogalmazása,
- lényegkiemelés – tartalmi (lényegi) szűkítés,
- az információk értelmezése – adekvát válasz a beszédben, a cselekedetben,
- szelektálás az információk között, információszerzés eszközeinek ismerete, használata,
- a képi gondolkodás fejlesztése,
- az olvasási kedv, igény felkeltése,
- a komplexitás megteremtése az anyanyelvi témakörök között,
- a nemzeti hovatartozás erősítése.

Az anyanyelvi oktatásban és az idegen nyelvek tanulásában jelentős szerepet tölt be a *játék*.

A játékban a fizikai mozgás, a tér, a vizuális képzetek felhasználása, valamint az auditív energiák hatással vannak egész személyiségünkre, fejlesztik az intellektust a zajokon, ritmuson és dallamon keresztül.

A játék résztvevői között különböző szintű kapcsolatok jönnek létre. Ez a gátlásos, szorongó, kommunikációs zavarokkal küzdő tanulók esetében különösen fontos szempont.

Milyen szinteken történik a kapcsolatteremtés?

- vizuális (például szemkontaktus)
- auditív (például együtt éneklés, mondókák, nyelvtörők mondása)
- kinesztetikus (például együtt mozgás egymás kezét fogva)
- érzelmi (például érzések bemutatása mimikával)
- verbális (például érzelmekről mesélés)

Ezekon a szinteken megerősödik az éntudat, a kapcsolatteremtés igénye és az élmény ösztönzőleg hat a további közös játékokra. Ugyanakkor a tanuló belső világát is tiszteletben tartjuk, ha nem erőszak a játékban való részvétel. A játék biztonságérzetet, másokhoz való tartozást, jókedvet biztosít. Ezen keresztül a tanulás igazi eredménye a játék átélése, az élményekből fakadó öröm. A verbális és logikai szintek szerves részei a játéknak. A szavak szerepe jelentős, amikor összhangban vannak a játék mozdulataival, képeivel, ritmusával – fokozzák az érzékelés örömét. A játék során a szókincs jelentős része világossá válik a kinesztetikai, auditív és vizuális jelzésekből. A játékok különböző változatain keresztül az azonos kifejezések ismétlésével fejlesztjük a tanulók racionális nyelvi képességeit, az irodalmi kifejezésformák átvitt-„mögöttes” tartalmainak megértését, a képi gondolkodást. A játékos tanulás könnyebben vezet el a konkrét fogalmi megnevezéstől az absztraháláshoz.

a) Milyen módszereket használunk a magyar nyelv és irodalom órán?

1. Az ismeretek szóbeli feldolgozásakor:

- tanári felolvasás: ez a mű bemutatása, olvasási példaadás céljából történik,
- előadás: a tényanyagról összefüggő ismeretek,
- magyarázat: például nyelvtani fogalom jellemzőinek ismertetése gyakorlattal összekötve,
- beszélgetés: a hallott tényanyagról véleményalkotás,
- kérdezés: hiányzó vagy nehezen érthető ismeretelemre kérdésfeltevéssel magyarázat,
- elbeszélés: eseményekről beszámoló,
- leírás: átélt, olvasott vagy látott dolog, személy tulajdonságainak megnevezése.

2. A gondolkodási funkciók fejlesztésében használatos módszerek:

- analízis: például szöveg részekre tagolása, nyelvtani szerkezetek tagolása,
- szintetizálás: például mondatok időrendi-oksági sorrendbe rendezése,
- összefüggések értelmezése: például szövegrészek tartalmi oksági összefüggése, ok-okozat, miért? kérdésre válaszadás,
- absztrahálás: például a fogalmak alkalmazása más kontextusban.

3. Érzelmi funkciók fejlesztése:

azonosulás	a szereplők tulajdonságaival, helyzetével, cselekedeteivel
beleélés ítéletalkotás	eseményekről, szereplőkről, olvasott vagy átélt élményekről érzelmek kifejezésével beszámoló
véleménynyilvánítás nemzeti érzés	irodalmi művek szereplőinek tettein keresztül költői-írói üzenet (mondanivaló) elemző értékelésével

haszonszeret

A magyar nyelv és irodalom órákon is fontos a *szemléltetés*. Ennek segítségével a gondolkodási, érzelmi funkciók könnyebben motiválhatók, gyorsabban lehet eljutni az általánosításhoz. A szemléltetés tanórai helyét, módját, eszközeit meg kell tervezni. A nyelvtani ismeretek felépítésében gyakran használunk szó-mondat kártyákat egy-egy fogalom felismerésére, jellemzőinek bemutatására, más rendszerből való kiemelésre, differenciálásra, csoportosításokra, halmazalkotásra, szövegalkotásra stb. Ezek könnyen elkészíthető és sokféle szerepet betöltő eszközök, a tanóra bármely egységébe beilleszthetők. A szövegalkotás, helyesírási tudnivalók elmélyítése történhet feladatlapokon másolással, önálló feladattal vagy diktálás útján. Fontos, hogy azonnali visszajelzést adjunk a helyes megoldásról és a hibák javítására ösztönözzünk. Az önellenőrzés legegyszerűbb formája és eszköze az írásvetítővel vagy táblán történő ellenőrzés. Ennek apró módszertani fogásaira fokozatosan szoktassuk rá a tanulókat. Mind a nyelvtan, mind az irodalom oktatásában jelentős szerepet töltenek be a képek aszerint, hogy milyen céllal (eseményekről, adott műrészletről) használjuk őket, például az irodalmi művek feldolgozása során képekkel, színekkel, színekkel fejezhetünk ki hangulatokat, érzelmeket, az irodalmi mű olvasóra tett hatását. A szemléltetésnek ez a módja már fejlettebb, elvont gondolkodásra készíti a tanulókat. Az élményszerzés, az elvont érzelmek, fogalmak megjelenítése történhet ze-

nél is. A bemutatott zenei művek (részletek) auditív élményhez juttatják a hallgatót, és összefüggések keresésére inspirálják az olvasott mű és a zene hangulata között. Mivel a vizuális és auditív élmények szubjektívek, így egy-egy szemléltetett kép vagy zene más aspektusban, más műhöz kapcsolatosan is felhasználható. A fontos az, hogy a szemléltetés által keltett élményről megnyilatkozzanak a tanulók. Ilyen módon könnyebben oldódnak a nyelvi gátlásaik és fejlődik szókincsük, véleményalkotó képességük.

Az ismeretek elsajátítása több szinten történő megerősítés, *gyakorlás* útján történik.

A gyakorlás módszerét minden tantárgyi órán alkalmazzuk, amikor a tanult ismereteket jártasság, készség, képesség szintjén sajátíttatjuk el. A gyakorlás akkor sikeres, ha az adott ismeretet többféle szempont alapján más-más eszköz és munkaforma segítségével rögzítjük. A cél, hogy a tanulók képesek legyenek alkalmazni az ismereteket. A fokozatosság, a tanulók képességeihez mért feladatválasztás segít a sikerhez.

A gyakorlás fajtái:

- reproduktív gyakorlatok: azonos formában gyakorolunk
- progresszív gyakorlatok: változtatjuk a formát

A gyakorlatok főbb csoportjai:

1. Analitikus gyakorlatok: részleges szóban vagy írásban
teljes szóban vagy írásban
komplex szóban vagy írásban

Például hangtani–szótani–mondattani elemzés

Az elemzés változatai:

- elemzés kísérő jelzéssel, például magánhangzók aláhúzása: három
- elemzés kiemelt nyelvi elemmel, például három: á o
- rendezéssel
- magyarázattal
- fogalmazással
- 2. Szintetikus gyakorlatok
 - kérdés–felelet gyakorlása
 - kiegészítés
 - a) betűpótló b) ékezet-, írásjelpótló
 - szótagpótló toldalékpótló
 - szópótló mondatrészpótló
 - helyettesítés, például ápolat–ápolatlan
 - átalakítás, például kor–kör–kar
 - rendezés, csoportosítás, például betűrend szerint szavak sorrendbe rendezése, szócsoporthoz kérdőszó vagy szófaj alá rendezése
 - gyűjtőmunka, például adott kérdőszóra vagy képre szófajgyűjtés

b) Munkaszervezési formák: *frontális, egyéni, csoportos*

Az anyanyelvi tantárgyakban a tanórák munkaformáinak megválasztásakor figyelembe kell venni:

- a tanulók befogadóképességét, koncentrációképességét, érdeklődési körét,
- a tanulócsoportheterogenitását, a képesség szerinti szóródást,
- az ismeret elsajátítási szintjét,
- az óra célját.

1. A leggyakrabban a *frontális munkát* használjuk a magyar nyelv és irodalom órákon. Ez a munkaforma alkalmas az új fogalom jellemzőinek feltárására, új irodalmi mű megismerésére, közösen végzett szövegelemzésre-szövegalkotásra, fogalmazások előkészítésére. Ilyenkor a pedagógus központi irányító szerepet tölt be, minden tanulóra figyel, igyekszik mindenkit motiválni, észreveszi és kiszűri a lemaradókat, azonos tempót diktál mindenki számára.

A frontális munka lényege: egységes tanulási feltételekkel azonos cél, tartalom, idő, ütem, kb. azonos alapozó tudásra épít, kötött, direkt vezetésű, a tanárral kommunikálnak a tanulók.

Hátránya, hogy a tanulók nem önálló tanulással, felfedezéssel jutnak el az ismeretek megszerzéséhez. A lassabban haladó tanuló nem tud együtt haladni társaival, lemarad a megértés korai szakaszában, ezekre az ismeretekre további hiányos szintek rakódnak. Ez gyakori jelenség az enyhén értelmi fogyatékos tanulók tanulásában. Fontos, hogy a gyógypedagógus azonnali visszajelzést kapjon a lemaradókról, a hiányos vagy téves ismeretekről, hogy megtervezhesse a felzárkóztatás módját, tartalmát, módszereit.

2. Az *egyéni munka* általában kötött formáit használjuk a tanórán, például felelés, feladatlap, felmérő dolgozat, fogalmazás, gyakorló feladat, olvasás, beszámoló, verstanulás stb.

Előnyei: hogy a tanulók saját munkatempójuk szerint haladhatnak, a tanulási módot, szokást maguk választják, az ismeretek elsajátítása közben átéli a felfedezés, a ráismerés örömét, és formálódik személyiségük.

A munka végzéséhez forrásanyagot, pontos utasításokat és személyre szóló segítséget adjon a pedagógus. Fontos elv, hogy biztosítani kell a feladatok ellenőrzését, közös tanulás levonását, így kap a tanuló visszajelzést a végzett munka sikerességéről, ugyanakkor a tanár is képet kap a lemaradásról, a tanulási nehézségekről, a módszerváltás szükségességéről.

Az önálló egyéni munka fajtái:

- részben egyénre szabott munka,
- teljes egészében egyénre szabott munka.

A képességek szerinti feladatválasztás lehetőséget nyújt a differenciálásra. Ez jelenjen meg az ellenőrzésben és az értékelésben is.

3. A *csoportmunkát* akkor célszerű szervezni, amikor már az ismereteknek nincs új eleme, és a didaktikai cél a gyakorlás, megerősítés, alkalmazás, ellenőrzés.

A csoportalkotás szempontjai:

- képességek szerint (viszonylag homogén csoportok): minimumteljesítményűek, közepes, átlagos, átlagon felüliek. A feladatokat a képességek szerint válogatjuk.
- ülésrend szerint – ez általában heterogén csoportot jelent. A tanár szerepét a csoportban dolgozó jó tanuló veszi át, de az irányításra meg kell tanítani őt, a csoporttagoknak el kell fogadniuk a vezetőt. A mindkét szempont szerint szervezett csoportban 3-4 főnél ne kerüljön több tanuló egy csoportba, mert nem biztos, hogy mindenki egyformán jut így feladathoz.

A csoportos munka előnyei:

- differenciálásra ad lehetőséget,
- a gyengébb képességű, gátlásos gyermek is sikerélményhez jut,
- a társaktól azonnali kontrollban részesül,
- fejlődik a kommunikációs képesség,
- a toleranciaérték, türelem, egymásra figyelés jól fejleszthető.

A tanár feladata a csoportos munkaszervezésben:

- pontos didaktikai célmeghatározás – ez szabja meg a csoportalkotás szempontjait,
- a csoportok mozgatását, feladatváltást előre kell tervezni,
- holt idő ne legyen a feladatok között,
- a munka ellenőrzésekor szintetizálni kell az ismereteket,
- folyamatos figyelem, segítségadás a csoportoknak.

A csoportos munka az órának egy-egy része, általában közéjük szintetizáló frontális munkában megoldott feladatok ékelődnek. A feladat lehet minden csoport számára azonos, de más-más tevékenységgel, például:

- népmesei elemek keresése a szövegből,
- népmesei elemekkel hiányos szöveg pótlása,
- népmesei elemek válogatása fogalomhalmazból.

A feladat elvégzéséről beszámolnak az egyes csoportok, a tanár összegzi, szintetizálja az ismereteket, közösen szabályszerűségeket, gyakoriságot, általánosítást állapítanak meg. Így kerülnek a csoportok által szerzett „mozaik” ismeretek be a nagy „tudás”-rendszerbe.

A pedagógus visszajelzést kap a tanulóktól a munkavégzés során arról, hogy

- helyesen értelmezték-e a feladatot,

- be tudják-e illeszteni a gondolkodási rendszerükbe,
- milyen szinten értik a fogalmat (felismeri, tudja, alkalmazza más kontextusban is).

Az enyhe fokban értelmi fogyatékos, tanulásban akadályozott tanulók oktatási-nevelési munkájában fontos szerepe van a *serkentés és motiválás* módszerének. A tanulási kedv felkeltése érdekében célzott játékok, érzelmet kiváltó helyzetek, szituációs gyakorlatok, viták, kommunikációs gyakorlatok segítenek. Fontos, hogy kialakítsuk a tanulóknál a kötelességet és felelősséget, a tanulás jelentőségének érzését. Ezt oly módon érhetjük el, ha számukra elérhető követelményeket állítunk, és ezek teljesítését dicsérjük. Minden munka eredményességéről az *ellenőrzés* ad számot.

Az ellenőrzés fajtái:

- írásbeli (dolgozat, írásos önálló feladat, felmérő, tudásszintfelmérés),
- szóbeli (felelet, vers-, prózai memoriter, kommunikációs helyzetgyakorlatok).

Az ellenőrzés eredményét értékeljük. Az értékelés módját, helyét, idejét, célját, formáját a helyi tanterv útmutatásával maga választja a pedagógus.

Felhasznált irodalom az első részhez

A fogyatékos gyermek óvodai nevelésének irányelve és a fogyatékos tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelve. Művelődési és Köznevelési Minisztérium, Budapest, 1997.

JÓNAI ÉVA: Playful Learning and Teaching. Több-érzékszervi Nyelvelhalmozó Rendszer Gyermekcsoportok számára. Tankönyvkiadó, Budapest, 1988.

KERNYA RÓZA: Az anyanyelvi nevelés módszerei. Móra Kiadó, Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola, Kaposvár, 1995.

NAGY JÓZSEF: A rendszerezési képesség kialakulása. A gondolkodási műveletek elsajátítása. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1987 és 1990.

NAGY JÓZSEF: Tanterv és személyiségfejlesztés. Educatio, Budapest, 1994.

Nemzeti alaptanterv. Művelődési és Köznevelési Minisztérium, Budapest, 1995.

DR. OROSZ SÁNDOR: A tananyag elemzése. OOK, 1977.

MÁSODIK RÉSZ

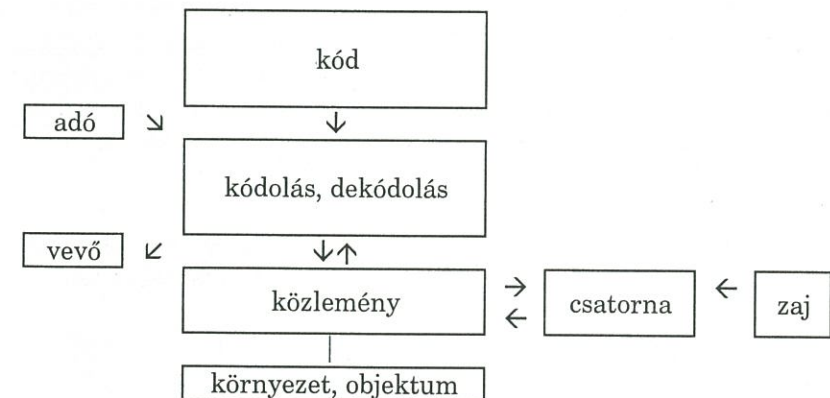
A KOMMUNIKÁCIÓS KOMPETENCIA FEJLESZTÉSE

I. A kommunikációs képességek

1. A kommunikáció fogalma

A kommunikáció szó a latin nyelvből származik (communicare = közölni, közzé tenni). Eredeti jelentése: közlés, azaz fizikailag, kémiai vagy biológiailag kimutatható jelzések adása, vétele és feldolgozása élőlényeknél. A kommunikációs folyamat egyes szerzők szerint élettelen tárgy és élőlény, valamint élőlény és élőlény között zajlik. Más szerzők megkülönböztetik az ember és ember között, az ember és állat között, az állat és állat között, valamint az ember és gép között végbemenő kommunikációt.

A kommunikáció modelljének legáltalánosabban ismert és alkalmazott változatát R. Jakobson alakította ki. Eszerint a kommunikációs aktust az adó kezdeményezi. Az első fázis a kommunikációs aktus megtervezése, melyben az adó meghatározza az aktus célját, funkcióját, jelentését: az *üzenetet*. A funkciók meghatározását követi a *kódolás* művelete, melyben az adó az üzenetet *közleménnyé* alakítja át. Azoknak a szabályoknak a rendszerét, melyek az átalakítás műveletét vezénylik, *kódnak* nevezzük. A közlemény egy fizikai jelenség, melyet a *csatorna* továbbít a címzett-hez, a kommunikációs aktus *vevőjéhez*. A csatornában a közlemény többé-kevésbé mindig eltorzul, megváltozik. E jelenség érzékeltetésére használjuk a *zaj* fogalmát. (Horányi, 1976.)



2. A képesség fogalma

A képességfogalom alapjai már Arisztotelésznél megtalálhatóak, aki a képességet potenciális lehetőségnek tartotta a megismerés általános alapelveinek elsajátítására. Ezt követően a képességeket úgy értelmezték, mint a személyiség potenciális sajátosságait, melyek meghatározott feltételek mellett aktualizálódnak. Ehhez az értelmezéshez kapcsolódva a képességekről feltételezték, hogy az individuummal veleszületnek.

Először a francia materialistáknál vetődött fel az a gondolat, hogy a képességek kialakulása a tanulással és a társadalmi feltételek összességével van kapcsolatban. Kant ennek alapján elkülöníti a képességek társadalmi-logikai, illetve individuálpaszichológiai oldalát. E két megközelítésmód máig is megtalálható a képességekkel kapcsolatosan.

Pedagógiai szempontból a képességeket legáltalánosabban mint valamely cselekvésre, teljesítményre való alkalmasságot, illetve ennek mértékét határozzák meg. A képességek minőségét, fokát részben az emberrel veleszületett adottságoknak, hajlamoknak, részben a környezeti hatásoknak tulajdonítják. A képességek fejlesztésének feltételei tehát a velünk született adottságok, hajlamok, míg maga a képesség az emberi tevékenység során alakul ki.

Többnyire megkülönböztetnek általános vagy alapképességeket, melyek a tevékenységek széles körében kifejeződnek, illetve különleges, más szóhasználatnál tevékenység-specifikus képességeket, melyek egyes tevékenységi körökhöz kötődnek.

A fenti megközelítésmódokon kívül a filozófiában, pedagógiában, de különösen a pszichológiában számos képességmeghatározással, képességrendszer-leírással találkozhatunk. Ezek azonban többnyire túlságosan általánosak, „lágyak” ahhoz, hogy segítségükkel az egyes képességrendszerek fejlesztése pedagógiai szempontból tudatosan tervezhető legyen.

A későbbiekben egy lehetséges megközelítésként Nagy József rendszerét használjuk fel, mert megítélésünk szerint ennek segítségével meg lehetőséggel különíthetők el azok a pszichikus rendszerek, melyek fejlesztését a pedagógia felvállalja.

Ez az elkülönítés nem csak teoretikus jelentőségű, hiszen egy készség kialakítása, egy szokás kiépítése vagy egy képességcsoport fejlesztése egészen más fejlesztő eljárásokat igényel, más tanulásszervezést tesz szükségessé.

A rendszerben helyet kapnak a velünk született adottságok, azaz *funkcionális képességek*. A *kompetenciát* a szerző mint a képességek és ismeretek együttesét határozza meg. (Nagy J., 1987.)

A pszichikus képződmények rendszere Nagy J. (1987. 16.) nyomán:

ösztön	tárgyfüggő	közegfüggő	öröklött	zárt
				nyitott
szokás	tárgyfüggő	közegfüggő	tanult	zárt (cselekvési)
				nyitott (viselkedési)
készségfélék	tárgyfüggő	közegfüggetlen	tanult	zárt (készség)
				nyitott (jártasság)
képességek	tárgyfüggetlen	közegfüggetlen	tanult	zárt (művelési)
				nyitott (általános)

3. A kommunikációs képességek

A kommunikációs képességek fejlesztésében az emberi kommunikáció terén az *ösztön* szintje – megítélésünk szerint – kevésbé játszik szerepet. A velünk született hangadási késztetések – például a siket csecsemők gagyogása – a társadalmi környezet megerősítése nélkül nem válnak a kommunikáció eszközévé, elhalnak. Az ösztönös szintnek talán a non-verbális kommunikáció eszköztárával van kapcsolata, de ezeket a velünk született jelzéseket (például mosoly, testmozgások) is döntően befolyásolják, meghatározott kulturális rendbe terelik azok a minták és visszajelzések, melyeket környezetünkől kapunk.

A *szokások* már tanult pszichikus rendszerek. Aki már próbált megszabadulni valamilyen nemkívánatos kommunikációs szokásától (például a beszédben egyes töltelékszavak gyakori használata, indulati állapotban nyomdafestéket nehezen tűrő kifejezések alkalmazása, beszélgetés közben egy hajtincs babrálása), tudja, hogy ez milyen nehéz feladat a szokás közegfüggő volta miatt. Az adott szituáció ugyanis automatikusan kiváltja a szokás működését, különösen cselekvési szokások (egyszerű tevé-

kenységek) esetében. A viselkedési szokásokat (a kapcsolatfelvétel módja, köszönés, csoportos kommunikációs helyzetben való részvétel) már könnyebb tudatosan befolyásolni, bár az is kemény tanulási (önszabályozási) folyamat eredménye.

A *készségek* a szokásokhoz hasonlóan tárgyfüggő (azonos tárgyon működő) pszichikus rendszerek, de a szokásoktól eltérően közegfüggetlenek, azaz működésbe hozásukról magunk döntünk. Egy papírlap és egy ceruza megpillantása a kezünk ügyében nem váltja ki automatikusan az írás tevékenységét. Ha elhatározzuk, hogy írni fogunk, a tevékenység technikai szintje (az íróeszköz fogása, a nyomatékok beállítása, a betűalakítás és -kapcsolás) gyakorlott író esetében tudati kontroll nélkül, automatikusan végbemegy. Ha tehát írni szándékozunk, tudatos döntést követően húzzuk magunk elé a papírlapot és ragadjuk meg az íróeszközt. Aki azonban mondjuk egy értekezleten unalmában firkálgatni *szokott*, az többnyire tudatos döntés nélkül, a helyzetből fakadóan kezdi el sztereotip ábrákkal ékesíteni jegyzeteit, tehát nála egy közegfüggő *szokás* (cselekvési szokás) lép működésbe.

Az előbb az írástevékenység készséggé váló technikai szintje szerepelt példaként. A tárgyfüggő, közegfüggetlen tanult pszichikus rendszerek nyitott változata, azaz a *jártasság* is megjelenik azonban az írás során. Arra ugyanis, hogy *mit* írok, milyen *tagolásban*, *szerkesztésben*, *stílusban*, a tevékenység végzése során folyamatosan, tudatosan figyelni kell, a tudati kontroll a gyakorlottsággal nem szűnik meg, mint a készség esetében. A sokszor elvégzett hasonló cselekvés esetében viszont – és ezt a hétköznapi szóhasználat is így fejezi ki – *jártas* lesznek például a levélírásban, a különböző címzetteknek szóló közlemények eltérő stílusú megfogalmazásában, az írásbeli közlemény szerkesztésében, tagolásában, míg például *szokásommá* válik az írásmunka tisztaságának, rendezettségének biztosítása (cselekvési szokás) vagy a leírtak utólagos gondos átnézése (viselkedési szokás).

Ezzel elérkeztünk a kommunikációban is közreműködő pszichikus rendszerek „legfüggetlenebb” (tárgy- és közegfüggetlen) elemeihez, a *képességek*hez.

A kommunikációs képességek jelentősége az ember életében olyan mértékű, hogy egyes filozófusok a verbális kommunikáció – a beszéd – képességét mint az ember legfőbb differencia specificáját emelik ki, csaknem azonosítva az ember lényegével.

Visszaülva az előzőkre, a kommunikációra irányuló pedagógiai fejlesztés általános céljaként a *kommunikációs kompetencia* minél szélesebb körű kialakítását nevezhetjük meg. Az eddigiek alapján ehhez kapcsolódik mindazon *ismeretek* közvetítése és elsajátításuk irányítása, melyek a

közlések *tartalmát* jelentik, illetve azon ismeretek nyújtása is, melyek az adott képességek és alrendszereik *működésére* vonatkoznak. A közlés tartalmát bármely tantárgyból vagy máshonnan származó tudáselem képezheti (itt az egyértelmű kommunikációhoz viszont esetenként gondot kell fordítanunk a szakkifejezések, a terminológiához tartozó nyelvi szerkezetek elsajátítására), a működésre vonatkozó ismeret lehet például egy betű kialakításának mozgásváza, egy mondatelemzés algoritmusa vagy a szövegszerkesztés elveinek rendszerbe foglalása.

A Jakobson-féle modell alapján a kommunikációs képességek rendszerét két felosztási alap egyidejű alkalmazásával vázoljuk fel. A kommunikációs szerep szempontjából megkülönböztetjük a *közléshez* (adó), illetve a *befogadáshoz* (vevő) szükséges képességeket, illetve a kód szempontjából a *szóbeli*, illetve az *írásbeli* jelrendszerekhez kapcsolódókat.

A terjedelem nem teszi lehetővé, hogy a kommunikációs kompetencia fejlesztéséhez szükséges teljes rendszert kifejtessük, így a rendszer általános vázolását követően példákon keresztül mutatjuk be az alrendszerek kiépítésének lehetőségeit a pedagógiai gyakorlatban.

4. Kommunikációs kompetencia

A kommunikációs képességek rendszere

A közlés képességei

A szóbeli közlés képességei

a nyelvelsajátítás és folyamatos nyelvtanulás képessége
a szóbeli szövegalkotás képességei, például:

- a folyamatos nyelvi tervezés képessége
- a nyelvi kifejezés képessége
- a cél- és témataratás képessége
- a szerepváltás képessége
- nyelvi szerkesztőképesség
- a közlés módosításának képessége
- nyelvi alkotóképesség
- a nyelvi önellenőrzés képessége

a nonverbális kommunikációs eszközök hatásos alkalmazásának képessége

Az írásbeli közlés képességei

az írás eszközszerű használatának, célszerű módosításának képessége
az írásbeli szövegalkotás képessége, például:

- a nyelvi tervezés képessége
- a nyelvi kifejezés képessége
- a cél- és témataratás képessége
- a nyelvi szerkesztőképesség
- műfaji és stiláris eszközök alkalmazásának képessége
- az önellenőrzés képessége

A befogadás képességei

A szóbeli közlések befogadásának képességei

a beszédészlelés képessége

a beszédértés képessége, például:

- a tartalom megértése
- állásfoglalás, viszonyulás

a nonverbális jelzések értelmezésének képessége

Az írásbeli közlések befogadásának képességei

az olvasástechnika eszközszerű használatának, célszerű módosításának képességei, például:

- tájékozódó olvasás
- elmélyült olvasás
- korrektúraszerű olvasás

a szövegértés, szövegfeldolgozás képességei, például:

- elsődleges szövegértés
- közeli és távoli asszociációk
- az információk átalakítása, átrendezése
- a következtetések levonása, szándék feltárása
- a beleélés képessége

Kommunikációs ismeretek (részletezés nélkül)

A kommunikáció tartalmához – a közleményhez – kapcsolódó ismeretek: például az iskolai tanulás, illetve spontán tanulás során kialakított/kialakult készségek, fogalmak, ítéletek, definíciók, leírások, törvények, szabályok, elméletek a világról és önmagunkról.

A kommunikatív tevékenységek működésére vonatkozó ismeretek:

- jelrendszerek ismerete
- nyelvhelyességi szabályok, normák ismerete
- helyesírási szabályok, elvek ismerete
- szerkesztési ismeretek
- műfaji ismeretek
- stiláris ismeretek
- a kommunikációs helyzetre vonatkozó ismeretek stb.

Az itt bemutatott rendszeren kívül más megközelítések is hasznosak lehetnek a pedagógia számára. A rendszert – mint ahogy közben is utaltunk rá egyes jelzésekkel – korántsem tekintjük lezártnak. A tudatos pedagógiai tervezés érdekében szükséges lenne valamennyi összetevő esetében feltárni a képességhez kapcsolódó további pszichikus rendszereket: a készségek, jártasságok és szokások együttesét, valamint a működtetésükhöz szükséges ismeretek tárházát. E gondolkodásmódot néhány példával illusztráljuk az alábbiakban.

A szóbeli szövegalkotás során például működésbe hozzuk azokat az ismereteket (tartalmi ismeretek), amelyek az általunk választott vagy számunkra kijelölt témához tartalmilag kapcsolódnak. (A megszólaláshoz természetesen beszédkészítésre, közlési vágyra is szükség van, de e területtel jelenleg nem foglalkozunk.) Aki a szóbeli kommunikáció normáira vonatkozó ismeretekkel is rendelkezik (működési ismeretek), például a közlő helyének megválasztására, a közlő és a hallgatóság távolságára vonatkozóan, különböző helyzetekben ismeri a kapcsolatfelvétel és kapcsolattartás eszköztárát stb., valószínűleg nagyobb tudatossággal fogja megtervezni megszólalását, mint aki ilyen ismereteknek nincs birtokában. A szóbeli közlés során számos *készség* lép működésbe, például légzéstechnika, a hangadás, az artikuláció, a mondatfonetikai eszközök használata. Ezek általában nem tudatosak, bár színvonalasabb, és így hatékonyabb működtetésükhöz időnként tudatosításuk szükséges lehet. Például egy kapkodó, felszínes levegővétel széttördeli, nehezen érthetővé teszi a beszéd folyamatot, tudatos odafigyeléssel, a helyes légzéstechnika rendszeres, tréningyszerű gyakorlásával a megfelelő automatizmus ki-

válthatja az eredeti, kevésbé eredményes készséget. Hasonló a helyzet például a hibás hangképzés javításakor. A készség ki- vagy átalakításának feltétele, hogy a helyes tevékenységet azonos tárgyon (azaz szóbeli jelrendszeren), változó közegben (különböző közlési helyzetekben) gyakoroltassuk a készség közegfüggő és tárgyfüggetlen voltának megfelelően.

A szóbeli közlés során jártasságokat is működtethetünk. Például jártasnak kell lennünk a mondatalkotásban és a mondatok összekapcsolásában. Ez a tevékenység soha nem nélkülözheti a tudat jelenlétét, nem válhat automatikussá, hiszen a közölni kívánt tartalom, a befogadók változása, saját aktuális állapotunk megjelenítésének szándéka, a kívánt hatás elérése stb. egyaránt igénylik a tudatos tervezést.

Ha például a szomszéd ugató kutyája zavar minket az ebéd utáni pihenésben, működtetni kezdjük *ismereteinket* a szókészletről, a szomszédról, az egyes stílusok hatásáról, a közlés során légzésünk, artikulációnk, többnyire mimikánk és gesztikulációnk stb. *készségként* funkcionál, viszont tudatosan szerkesztjük meg az alábbi mondatok egyikét (esetleg más variációt): „Kedves Lakótárs, az ebtartási rendelet értelmében Ön úgy köteles tartani ebét, hogy az mások nyugalma ne zavarja.” „Hallgatassa el azt a rohadt dögöt, mert egyszer még megmérgezem!” „Legyen olyan kedves, hívja el a kutyáját, szeretnék pihenni, és zavar az ugatása.” Stb. A mondatok megszerkesztésében, a stiláris eszközök használatában mindhárom esetben *jártasságot* mutathatunk. A jártasság fejlesztését a készségekhez hasonló helyzetekben, de olyan tevékenységeken végezzük, ahol a cselekvés során döntéseket kell hoznunk, tevékenységünk nem csak egy ágon futhat. Hogy a három fenti lehetséges változat közül adott indulati állapotunkban melyik lép működésbe, már nyelvi viselkedési szokásaink függvénye is.

Ha pedig szóbeli közleményeinket hibátlanul működő készségekre, jól begyakorolt jártasságokra építve, aktuális célunk folyamatos szem előtt tartásával, a mindenkori hallgatósághoz alkalmazkodva, jól szerkesztetten, világosan, kifejezően, követhetően adjuk elő, működtetni tudjuk a szóbeli szövegalkotás *képességeit*.

A képességszint fejlesztéséhez tehát olyan tevékenységeket kell szerveznünk, ahol a szövegalkotás változó tartalommal, változó hallgatóságnak, különböző helyzetekben történik. (Például: Mondd el egy tegnapi élményedet egy barátodnak, kistestvérednek, ismeretlen felnőttnek, olyan hallgatónak, aki veled együtt jelen volt, illetve olyannak, aki csak az elbeszélésed alapján tudhatja meg. Közlésed legyen hivatalos, humoros, szomorú, tárgyilagos, meggyőző stb. Természetesen mindezt nem egyszerre.)

Másik példánk az írott közlések befogadásának képességcsoportján, a szövegértés képességén keresztül kísérli meg bemutatni a rendszer működését.

Ahhoz, hogy egy ismeretterjesztő szöveget olvassunk és megértsünk, mindenképpen rendelkezünk kell a jelrendszer *ismeretével*, azaz betűismerettel; általában a szöveg témájához kapcsolódó előzetes ismeretekkel; de rendelkezhetünk ismeretekkel bizonyos szövegfeldolgozási technikákról is, például a cím funkciójáról, az ábrák alkalmazásáról, a kiemelések szerepéről, a tételmondat fogalmáról stb. Olvasás közben *készségszinten* működik a szemmozgás, a fixáció, a jelfelismerés (betűfelismerés), a jelek szelektálása (a maximális gyakorlottság szintjén már nincs szükségünk minden egyes betű, illetve betűelem „letapogatására”, a szóegész szimultán észleléséből, a betűk szukcesszíve észlelt egyes jellemzőinek pontosító hatásával meg tudjuk fejteni a szót).

Minél kevésbé kötik le energiáinkat a készségszintű tevékenységelemek, annál gyorsabban és eredményesebben foglalkozhatunk a tartalom megértésével. Aki tehát a szövegértés fejlesztése érdekében az olvasás készségszintű összetevőit kívánja fejleszteni, annak olyan tevékenységeket kell szerveznie, melyek kifejezetten az imént felsorolt területeket veszik célba. (Az iskolai gyakorlatban sűrűn tapasztalható eljárás, miszerint ugyanazt a szöveget – olvasmányt – kell többször elolvasni, a készségfejlesztés szempontjából nem hatékony.) Azok a gyakorlatok célravezetőek, melyek hozzájárulnak a látómező szélesítéséhez, az egyenletesen balról jobbra haladó szemmozgás kialakításához (látószögnövelő és fixációs gyakorlatok), a jelek minél gyorsabb és pontosabb felismeréséhez (jelkeresési, hibakeresési feladatok folyamatosan változó betű- és szókészlettel).

A szövegek feldolgozása során *jártasságot* alakítunk ki bizonyos technikák alkalmazásában. A szöveg feldolgozása nem válhat automatikus, készségszintű tevékenységgé, hiszen sohasem nélkülözheti a tudati kontrollt. Jártasságot szerezhethetünk például a cím elemzésében, az ábrák elemzésében, az egyes szövegrészek legfontosabb mondatainak, az ún. tételmondatoknak a kiválasztásában, a szöveg rendező elvének a felismerésében, a kulcsszavak megtalálásában, az ismeretlen szavak kontextus alapján való értelmezésében, a lexikonhasználatban, mindezek révén a szöveg információtartalmának feldolgozásában.

E jártasságok kiépítéséhez különböző témájú, eltérő szerkezetű és felépítésű, változatos szókészletű, ismeretnyújtó szövegek olvasását és irányított elemzését tartjuk alapvető tevékenységnek. (A többnyire alkalmazott megfigyelési szempontok – sok esetben formális – rendszere, valamint a szoros tanári irányítással készülő reprodukív vázlat megíté-

lésünk szerint kevésbé járul hozzá a szövegfeldolgozási technikákban való jártasság kialakulásához.)

Az olvasott szöveg értésének *képességszintjéhez* hozzátartozik, hogy az olvasó a technikai szintet bármely szövegen – idegen, illetve hosszú szavak esetén is – zökkenőmentesen tudja működtetni, hogy a fenti technikákat párhuzamosan alkalmazva könnyen, gyorsan eljut az információtartalom felfogásához, de ezen túlmenően például el tudja helyezni az új információkat eddigi ismeretei rendszerében, az újabb ismerethez jutás érdekében át tudja rendezni a szöveg tartalmi közleményeit, következtetni, rendszerezni tud segítségükkel, felfedezi a logikai összefüggéseket esetleg hiátusokat, illetve adott esetben feltárja a közlő mögöttes szándékát. Mindezt tetszése szerinti szövegtartalmon, szövegtípuson, szituációban el tudja végezni.

A szövegolvasás során *cselekvési szokásokat* is működésbe hozunk (van, aki kihajtja a könyvet, vagy esetleg hintáztatja magát olvasás közben), de *viselkedési szokások* is kiépíthetők (például kiadványok, tájékoztatók figyelemmel kísérése; utánanézés, rákérdezés ismeretlen információelemek esetében stb.).

Valamennyi képességterület, illetve kompetenciakör hasonló módon ötvözi a pszichikus rendszerek bevezetőként vázolt együttesét. Teljes rendszerük feltárása, a fejlesztésükhöz szükséges tevékenységek hierarchikus rendjének kialakítása lényegesen eredményesebbé tehetné a kommunikációs kompetencia fejlesztését a tanulási problémákkal küzdő gyermekek körében. (Gaál, 1998. 190–199. nyomán.)

II. A közlés képességeinek fejlesztése

1. A szóbeli kommunikáció fejlesztése

A beszéd formai oldalának fejlesztését szolgáló gyakorlatok

Az e csoportba tartozó gyakorlatok végzése a tanulóktól készségszintű tevékenységet kíván. A beszédleghzés, az artikuláció, a beszéd ritmusa és tempója stb. a beszédhelyzetek döntő többségében nem tudatos irányítás eredménye, hanem a beszéd akaratlagos megindítása után automatikusan működik. A gyakorlatok lefolytatásakor ezen automatikus működéseket tudatosítjuk minta megfigyelésével, saját tevékenységeink megfigyelésével és kontrolljával, a szükséges változtatások eredményesebbé tétele érdekében.

A beszéd formai oldalának elemeit nem egymástól elszigetelten alkalmazzuk a beszédhelyzetekben – mint ahogy a gyakorlatok során tesszük –, hanem együttesen. Ahhoz, hogy beszédünk az adott szituációban a leghatásosabb lehessen, a formai eszközök együttesének használatát tudatosan is tervezhetjük. Például különböző személyekkel és különböző helyzetekben kommunikálva más-más hangerőt alkalmazunk; az eltérő érzelmi tartalmú közleményeket különböző hangszínnel, beszédtempóval mondjuk; megtervezhetjük tudatosan a beszédfolyamat váltásait, a szüneteket és hangsúlyokat stb. Az utóbbi gyakorlatok az egyes részterületek fejlesztésén túl a nyelvi működések tudatosításával ezt a tervezőmunkát is segíthetik.

Mielőtt a gyermekekkel elkezdenénk végeztetni az egyes gyakorlatokat, tájékozódunk kell az adott gyermekcsoport fejlettségi szintjéről e területeken.

A tanulók beszédének formai jellemzői a beiskolázás idején

Optimális esetben a beiskolázásra kerülő gyermek beszéde formailag hibátlan, beszédleghzése megfelelő, jól gazdálkodik a levegőmennyiséggel, a beszédhangokat és hangkapcsolatokat tisztán ejti, hangerejét szabályozni tudja, hanglejtése változatos, hangsúlyozása értelemszerű stb.

Különböző felmérések adatai szerint ezen ideális állapottól azonban még mesze vagyunk. Büky (1977) vizsgálatai szerint az általános iskolás elsősök 4,6%-a volt beszédhibás. Közülük mintegy 80% pösze, 10% dadogó volt, a további 10% egyéb beszédhibákat mutatott (1980). Nagy J. csaknem 10 000 gyermek adatai alapján a következőket állapította meg a beiskolázás előtt állók beszédtechnikai fejlettségéről: hibátlanul artikulál 65,7%, 1-3 hibával 23,4%. Vagyis a 6 évesek 10,9%-ának van háromnál több artikulációs hibája közvetlenül az iskolakezdés előtt. Összességében pedig 34,3%-uk beszédhibás. E csoportból 3% dadogó, 4% hadaró.

Az eddigi adatok általános iskolai (illetve óvodai) tanulónépességre vonatkoztak. Több szerző vizsgálta azonban a tanulásban akadályozott gyermekek (az enyhén értelmi fogyatékosok általános iskolájába – a továbbiakban EAI-ba járó tanulók) beszédének formai jegyeit is.

Mérei (1986) tanulmánya szerint a pöszeség 60–70%-ban fordul elő 6 éves debil tanuló körében (a csoport megnevezésekor a cikkben szereplő kifejezést használjuk). Gácsér (1976) az 1. osztályos kiegészítő iskolai tanulók 67%-ánál talált beszédhibát. Gácsér (1976) és Szivek (1977) vizsgálták a beszédleégzést is. Megállapításaik szerint az 1–2. osztályos tanulók mintegy 1/3-ának beszédleégzése kifejezetten rossz. Felszínes, kapkodó, esetenként hangos levegővételt tapasztaltak náluk, a mondatokat, sőt a szavakat is megszakították levegővétellel, ami a beszéd érthetőségének rovására megy. Ugyanők foglalkoztak a hangszínbeli rendellenességekkel is. Rekedtes hang, erőltetett, préselt hangképzés, hangszínbeli diszfónia ugyancsak kb. 1/3 arányban fordult elő a vizsgált mintában. A gyermekek többsége indokolatlanul nagy hangerővel beszél, mely a hangképző szervek túlterheléséhez, megerőltetéséhez vezet. Az 1–2. osztályos kiegészítő iskolások mintegy 40%-ánál tapasztaltak változatos hanglejtést, a többiek beszéde általában monoton, kevésbé kifejező.

Vinczéné (1983) az értelmi fogyatékosoknak minősítettek beszédéről az alábbi jellemzőket állapítja meg:

- beszédhibáik időben elhúzódók, nehezen korrigálhatók;
- a gyakori beszédhibákon kívül (dadogás, hadarás, pöszeség, orrhangzós beszéd) igen sokszor találunk náluk általános beszédfejlétlenséget;
- beszédhibájuk többnyire másodlagos jellegű, mely az általános elmaradásra vezethető vissza (beszédkoordinációs problémák, a fonémaészlelés sérülései, általános motorikus fejletlenség);
- a beszédhibákat törvényszerűen súlyosbítják a tevékenység többi formáiban észlelhető kiesések, zavarok;
- a beszédhangok logikátlan felcserélése, kihagyása és torzítása gyakran olyan sajátos hangzást hoz létre, melynek alapján nehezen sorolható be a gyermek beszéde egy-egy meghatározott beszédhiba-kategóriába;

– a beszédfejlődés során a folyamatos hangos beszéd utánzása miatt sokszor helytelen automatizmusok alakulnak ki; leggyakoribbak a beszédhangok kihagyása, illetve a hiányzó hang helyettesítése hangzás és képzés szerint távolabbi hangzócsoporthoz tartozó hanggal, következtlenül;

– beszédük formailag az infantilizmus jegyeit viseli, azonban ezek nem azonosíthatók a kisgyermekkor kiejtés általános sajátosságaival;

– egyéb általános hibák, mint például a szavak végének elnyelése; mondatvégek elhalkulása; pontatlan, renyhe hangképzés; az izoláltan helyesen ejtett hangok pontatlan alkalmazása a beszédben; hangok, szótagok felcserélése a szavakban.

A Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Illyés Sándor által vezetett munkacsoportja az ún. Zala megyei vizsgálat során felmérte többek között a beszédtechnika fejlettségét is kiegészítő iskolai 1–2. osztályos tanulók, illetve általános iskolai 1–2. osztályos gyenge tanulók körében. Így mód nyílt a két gyermekcsoport összehasonlítására is. A vizsgálatot a Nagy J. és munkatársai (1986) által összeállított PREFER (Preventív Fejlettségvizsgáló Rendszer) beszédtechnikatesztjével végezték. A feldolgozott adatok alapján Gaál (1987) megállapítja, hogy a vizsgálati mintában szereplő 1. osztályos tanulóknak csaknem fele mindkét iskolatípusban beszédhibás. A kép 2. osztályban valamivel kedvezőbb, de a fejlődés messze elmarad a kívánatos mértéktől, különösen az általános iskolai gyenge tanulók esetében. A két gyermekcsoport teljesítménye közt 1. osztályban szignifikáns a különbség ($15,66 \text{ p} < 0,05$), 2. osztályban nem ($5,48 \text{ p} < 0,05$).

Különösen sok nehézséget okozhat az olvasás-írási jelrendszer elsajátításában a több beszédhangra is kiterjedő hangképzési zavar, mely főként a kiegészítő iskola 1. osztályának tanulóira volt jellemző. Helyettesített, felcserélt hangok esetében ugyanis nem alakulhat ki szilárd asszociációs kapcsolat az egyes hangok akusztikus, beszédmozgásos és optikus képe között, ami pedig a jelrendszer elsajátításának alapja.

A beszédtechnika további területei közül az orrhangzósság és a hadarás esetében nem mutatkozott számottevő különbség a két iskolatípus között.

A dadogás legnagyobb arányban a kiegészítő iskola 1. osztályos tanulóinál fordul elő, míg a többi vizsgált gyermekcsoportban jóval alacsonyabb értéket találunk. Figyelemre méltó viszont a zöngétlenítési és hangzódifferenciálási hibák gyakorisága, mely szintén jelentősen befolyásolhatja a jelrendszerek elsajátítását.

Baudisch (1985) elsősorban nem statisztikai adatokat közöl, hanem az enyhén értelmi fogyatékosok beszédművelésének lényeges elveit fogalmazza meg:

– az artikulációnak a társadalmi normákhoz való folytonos közelítése elengedhetetlen,

– ez olyan beszédnevelési eljárások együttesével érhető el, melyek súlyponti része a fonematikus észlelés fejlesztése és a hangképzés,

– a beszéd és kiejtés zavarainak legnagyobb része leépíthető vagy csökkenthető.

Az eddigiekben is többször utaltunk arra, hogy a beszéd formai oldalának szintje szoros kapcsolatban van az olvasás-írás tanulásának eredményességével. Ezen túlmenően azonban hatást gyakorol a tanuló helyesírására is. Mindezek alapján e terület fejlesztése számos más kommunikációs tevékenység szempontjából is nagy jelentőségű.

A Nyelvi, irodalmi, kommunikációs program szerint tanuló kísérleti osztályok tapasztalatai azt mutatták, hogy a beszédművelés területén az EAI tanulói nem maradnak el lényegesen (esetenként egyáltalán nem) általános iskolás társaiktól. Különösen eredményesen alkalmazható fejlesztésükben a mintakövetés, az analógiák kiépítése, de az egyébként automatikus beszédműködések tudatossá tétele, akaratlagos szabályozása éppúgy kiépíthető náluk, mint általános iskolás társaiknál. A fejlesztendő területekben és a gyakorlatrendszerben sem kell lényeges különbséget tenni.

A formai oldal szintjének felmérése

A tanulók beszédének formai szempontú felmérését az alsó tagozat valamennyi osztályfokán érdemes elvégezni, első osztályban azonban elengedhetetlen. A beszédhibásnak minősülő tanulókat minél előbb irányítsuk logopédushoz. Különösen sürgős a korrekció azoknál a gyermekeknél, akik egyes hangokat más hangokkal helyettesítenek, ők ugyanis legalább két, de adott esetben több betűt is kénytelenek egy hanghoz kapcsolni, ami a jelrendszer elsajátításában tartós hibákat okozhat. Az egyes hangokat torzul, pontatlanul képző tanulóknál is szükség van logopédiai beavatkozásra, de náluk inkább a hangzó beszéd érthetősége, esztétikumuma miatt; a „csúnyán” ejtett, de önállóan létező beszédhanghoz lehet betűt asszociálni.

A beszédtechnika felméréséhez az EAI tanulóinál is jól használható a már említett PREFER vizsgálati anyaga. Az egyes beszédhangokat különböző fonetikai helyzetekben tartalmazó szóanyag segítségével a tanulók hangképzési rendellenességeiről kaphatunk képet.

Már eközben is figyelemmel kísérhetjük a tanulók beszédlégzését, de megfigyeléseinket kiterjeszthetjük spontán beszédhelyzetekre, illetve eseményképről történő rövid szövegalkotásra, irányított beszélgetésre is.

Figyeljük meg, hogy a beszélő gyermek orron és/vagy szájon át lélegzik-e. Levegővételnélkor a hasfal, a mellkas vagy a vállöv emelkedik-e nála? Mennyi időre elegendő a belélegzett levegőmennyiség, kitart-e egy szólamig, esetleg teljes mondatig? Hogyan gazdálkodik a levegővel, értelem-szerűen, nyelvi egységek végén vesz levegőt, esetleg szó közben is? A légzéstechnikát ne vizsgáljuk abban az esetben, ha a gyermek meg van fázva, vagy a szokásos légzésben más ok miatt akadályozott.

Spontán beszédhelyzetben, illetve irányított beszélgetésben figyeljük meg a gyermek beszédtempóját: átlagos, túlságosan gyors, vontatott, a beszéd ritmusát: jól elkülöníthetők-e beszédében a hosszú és rövid szótagnak, nincs-e rövidítési tendencia, főként a szóvégeknél, illetve hosszú mássalhangzóknál. Ugyancsak a fenti helyzetek alkalmasak a hanglejtés és hangsúly vizsgálatára. A hanglejtésnél a változatosságot, a mondatfajták, illetve érzelmi állapotok beszédhangokkal való megjelenítését, ennek hiányában a monotóniát tudjuk megállapítani. Időnként modorosságok is előfordulhatnak, főként kérdő mondatok esetén. A hangsúlyról az értelem-szerű hangsúlyozást figyeljük, vagyis a szó első szótagjának enyhe nyomtatékkal, a többinek nyomtétel nélkül történő ejtését.

Figyeljük meg a hangerő alkalmazását különböző helyzetekben: felnőttel, osztálytársakkal beszélgetve, szünetekben – a helyzetnek megfelelő hangerőt használ-e a gyermek, esetleg indokolatlanul hangos, vagy túlságosan is halk. Ugyancsak lényeges a hangképzés, hangszín megállapítása. Erőltetve, préselten képzi-e a beszédhangokat a gyermek, vagy természetesen, lazán, netán túl renyhén; rekedtes, fátyolos-e a hangja, vagy tisztán csengő? Megfigyeléseinket minden gyermekről külön rögzítsük. Ha a gyermekek az egyes beszédtechnikai elemek alapján külön csoportokba sorolhatók, a fejlesztést differenciáltan végezhetjük.

A beszéd formai oldalának fejlesztését szolgáló gyakorlatrendszer

*A helyes beszédlégzés kialakítása. A légzőgyakorlatok fokozatai, típusai**

Légzéstechnikai gyakorlatokkal alakítjuk ki a hasi légzést (vegyes mélylégzés). Ehhez kapcsolódik a helyes testtartás elsajátítása, az orron-szájon át történő hangtalan és láthatatlan belégzés megtanulása, illetve az alap- és pótlevegővétel módjának, különbségének kialakítása.

* A fejezet további részei Zsolnai József munkáira épülnek. 1979, 1984.

Elsőként a helyes légzéstechnikát figyeltetjük meg. Elsajátítása mintakövetéssel történik.

1. Először mutassuk be a helyes légzéstechnikát. A hasfal emelkedését, a mellkas mozdulatlanságát a tanulóknak oldalt állva szemléltetjük, míg a vállak mozdulatlanságát szembefordulva.

A tanulók helyezték kezüket kissé szétterpesztett ujjakkal a hasfalra úgy, hogy hüvelykujjuk a szegycsonthoz illeszkedjen. Helyes levegővétel esetén a hüvelykujj mozdulatlan kell hogy maradjon, a hasfal emelkedését a többi ujj érzékeli. Másik megoldás lehet, hogy a kezeket előreálló, ugyancsak kissé szétterpesztett ujjakkal a csípőre helyzetjük – így azonban csak a hasfal emelkedése érzékelhető, a mellkas mozdulatlan-sága vagy esetleges mozgása nem. A vállak mozgását, illetve mozdulatlan-ságát egymás vállára tett kézzel figyelhetik meg a tanulók. Ha társuk válla emelkedik, szóban figyelmeztessék, ne nyomják le a vállat.

A gyakorlatokat legjobb álló testhelyzetben végeztetni. Kis terpeszállásban, lazán helyezkedjenek el a tanulók. Ügyeljünk arra, hogy a lazaság végig megmaradjon. Ha ülve végzik a gyakorlatokat, helyezkedjenek el kényelmesen és természetesen, dőljenek hátra, talpuk nyugodjon a talajon. Kezüket lazán ölbe tehetik, vagy a fentiekben már említett módon ellenőrizhetik magukat.

Azoknál a tanulóknál, akiknél ezeken a módokon nem sikerül kialakítani a vegyes mélylégzést, segíthet a fekvő testhelyzet – padon, szőnyegen, szivacson. Ugyancsak eredménnyel járhat, ha hasfalukat levegővétel nélkül ki-be mozgatják, majd kifújják a levegőt, és kinyomott hasfal mellett végeznek belégzést. A belégzés történhet orron, illetve orron és szájon keresztül, míg a kilégzést szájon át végeztetjük, hiszen a beszédhez erre van szükség.

A feladatutasításokat a teljes mozgássor bemutatását követően mozanatonként adjuk, később mondjuk el előre az elvégzendő mozgássort, illetve kellő gyakorlottság esetén elegendő arra utalni, hogy légzőgyakorlat következik.

2. Ha az alapvető légzéstechnikát már elsajátították a tanulók, a kilégzéshez kapcsolódóan egyre nehezedő feladatokat adhatunk. Kezdetben egy-egy hangot képezzenek a tanulók.

Például: „Álljatok laza terpeszállásba! Vállatokat engedjétek le! Jobb tenyereteket tegyék a hasatokra úgy, hogy hüvelykujjaitok a szegycsontot érintse. Bal kezeteket lazán lógassátok le. (Balkezesek fordítva is végezhetik.) Az állatokat lazán ejtsétek le, hogy az ajkatok kissé nyitva legyen! (Feladatutasítás később: Helyezkedjétek el légzőgyakorlathoz!)

A levegőt 3 mp-ig kell beszívnotok, 2 mp-ig visszatartanotok.

Kilégzés közben halk sz (f, s, m stb.) hangot ejtsetek 5 (8, 10, 15, 20) mp-ig.

A gyakorlatot kilégzéssel kezdjük. A belégzés, visszatartás, hanggal történő kilégzés idejét a kezemmel jelzem.”

Ha minden tanuló együtt dolgozik, olyan hangokat válasszunk, amelyek képzése senkinek nem okoz problémát. (Beszédhibás gyermek lehetőleg ne ejtse a hibásan képzett hangot.)

3. A következő szakaszban olyan gyakorlatokat végeztethetünk, melyeknél a kilégzés során szósorokat, rövid szövegeket, verset mondanak a tanulók. E gyakorlatoknál már más helyesejtési normákat is be kell tartaniuk, mint: artikuláció, hangsúly, hanglejtés, időtartam, ritmus.

Például: „Álljatok fel! Készüljétek fel a légzőgyakorlatok végzésére! 3 mp-ig szívjátok be a levegőt, 2 mp-ig tartsátok vissza! Kilégzés közben számoljatok közepes tempóban tízig (tizenötig, húszig stb.)!”

A tanulók a kilégzés során mondhatják a kettes, hármas stb. számso-rokat – növekedve, csökkenve; az ábécét, amikor azt tanulják; a hét nap-jait, az év hónapjainak nevét; nyelvgyötrőket, mondókákat, gyermekver-seket.

Nehezítésképpen például a hét napjaihoz, a hónapok neveihez cselek-vést is rendelhetünk.

„Hétfőn szőlőt eszem, kedden cseresznyét, szerdán szőlőt eszem, csütörtökön cseresznyét ...”

„Januárban elutazom, februárban megérkezem, márciusban eluta-zom, áprilisban megérkezem ...”

„Hétfőn én megyek tehozzád, kedden te jössz énhozzám, szerdán én megyek tehozzád, csütörtökön te jössz énhozzám ...”

A hosszabb vagy többször megismétlendő szövegeknél előre megbe-szélhetjük, majd kezünkkel jelezhetjük a pótlevegővétel helyét.

A gyakorlatok a magasabb osztályokban olvasási feladatokkal is ösz-szekőthetők. A tanulók olvassák el némán az adott szöveget (verset). Be-széljük meg, és jelöljük is be az alap- és pótlevegővételek helyeit. Ezt kö-vetően közösen vagy nagyon eltérő olvasási tempó esetén egyenként vagy kisebb csoportokban olvassák fel a szöveget.

A tanulásirányítás normái

Mindennap végeztessünk légzőgyakorlatokat 3-5 percg.

A gyakorlatvégzést kísérelje koncentrált figyelem, ne legyen öncélú.

Célszerű osztálykeretben gyakoroltatni.

Frissítő hatásuk miatt az óra bármely részébe beiktathatók a gyakor-latok.

A légzőgyakorlatok előtt szellőztessük ki a termet.

A légzőgyakorlatok ne legyenek versenyszerűek! („Ki tudja tovább képezni a f hangot?”)

Gyakorlatvégzés közben lehetőleg kézjelekkel irányítsuk a tanulókat. A hibázókat megszégyenítés nélkül figyelmeztessük, ha önkorrekciónál nem sikerül, mintakövetéssel javíttassuk a hibát. A mintát általában a pedagógus adja, ne másik gyerek.

A gyakorlatok nehezíthetők a kilégzési idő fokozatos nyújtásával, más gyakorlatokkal való kombinálással; a reprodukálendő szövegek egyre bonyolultabb voltával; az olvasástechnika bekapcsolásával.

Hangadás-technikai gyakorlatok

Megfigyeléseink szerint viszonylag sok tanuló beszél zárt szájállással. Különösen náluk lehetnek eredményesek az alábbi gyakorlatok, de ezeket is végeztethetjük az egész osztállyal. Céljuk az állejtés növelése, a biztonságos hangadás.

Végzésükhöz az a-á hangpárt, illetve az e hangokat tartalmazó szóso-
rokat alkalmazhatjuk.

Például: „Helyezkedjetek el kényelmesen! Légzőgyakorlatot fogtok végezni. Kilégzéskor közepes hangerővel ejtsétek az á-a hangpárt háromszor/ötször. Az á hangnál lazán ejtsétek az állatokat, nyissátok nagyra a szátokat!” (Ne legyen természetellenes!)

„Kilégzés közben fokozódó hangerővel mondjátok ötször a máma szót; a máma – vár ma szócsoporthoz!”

A gyakorlathoz a tanulókkal is gyűjtethetünk szavakat, melyeket azután többnyire párosával használhatunk fel (dáma, ráma, pápa, lárma, cápa, lámpa, bába, sárga, zsálya, bálna, málma, árva, illetve barát, lapát, kabát, kanál, sakál, lakás, dagály, apály stb.).

A tanulásirányítás normái

A magánhangzók időtartama a szavakban ne változzon, az a mindig rövid, az á mindig hosszú.

Kapcsoljuk össze légzőgyakorlattal, a későbbiekben hangerőváltással is.

Artikulációs gyakorlatok

A tanulók között elég gyakran fordul elő renyhe artikuláció. (A fentebb említett zárt szájállással kombinálva a beszédet csaknem érthetlenné teheti – a tanuló „motyog”). Ezekben az esetekben külön figyelmet szenteljünk az artikulációs gyakorlatoknak, de az előzőekhez hasonlóan valamennyi gyermek számára hasznosak. Céljuk az ajakartikuláció fejlesztése valamennyi magyar magánhangzó tiszta ejtése érdekében. (A kifejezett beszédhibák javítására nem alkalmasak, ez logopédiai feladat.)

Az artikuláció hangsorok, szópárok, szókapcsolatok utánmondásával fejleszthető, de kapcsolódhatnak hozzá a ritmusfejlesztésnél ismertetésre kerülő nyelvtörők, mondókák is. Először olyan hangpárokat, rövid hangcsoportokat ejtessünk, amelyek váltogatása élénk ajak- és nyelvmozgást igényel (ajakrészes – ajakkerekítéses, elől képzett – hátul képzett).

Például: „Dőljetek hátra kényelmesen a padban! Mondjátok utánam a következő hangokat!

á – a – é (a – á – a, á – a – o – u – o – a – á)
e – é – ü (i – ü – i, e – é – i – ü – ö – ü – i – é – e)

A magánhangzókat egymás után háromszor mondjátok, először középhangerővel, azután halkán, végül suttogva vagy néma szájmozgással!”

Természetesen más hangkombinációk is hangoztathatók, lényeg, hogy intenzív ajakmozgást, artikulációs váltásokat igényeljenek.

„Mondjátok utánam nagy szájmozgással a szópárokat!”

a – á	a – á – a	ö, ő – ü	a – é – a
galád	találgat	fürdőjük	fazékban
parázs	maláta	bővülő	marékka
darázs	palánta	örültök	taréja
garázs	faláda	őszülő	karéja

Szópárokat más magánhangzó-kombinációkra is gyűjt(et)hetünk.

„Olvassátok fel nagy ajakmozgással a táblán (írásvetítőn) látható szókapcsolatokat!” (Felkészülés után!)

tücsök hegedője	üresen kongó barlang
sünök tüskéire	fáradtan ballagó koldus
bűnök elkövetője	éhesen tátogó golyafioka

A fenti szavak, illetve szószerkezetek egyúttal a hangok időtartamának érzékeltetésére is jól használhatók.

A tanulásirányítás normái

A szópárok tagjainak jelentését a gyakorlás során ajánlatos tisztázni.

Az időtartam-gyakorlatokat kisebb csoportokban célszerű végeztetni.

A tanulók időtartamhibáit más nyelvi tevékenységek (olvasás, versmondás) során is javítani kell.

A gyakorlatok ötvözhetők artikulációs, ritmus- és hangsúlygyakorlatokkal.

Időtartam-gyakorlatok

Ez a gyakorlattípus igen szoros kapcsolatban van a helyesírás fejlesztésével. A magyar helyesírás egyik alapelve a kiejtés szerinti írásmód. Az el-lene vétők nagyon gyakran éppen időtartam-jelölési hibát követnek el, többnyire a hosszú hangokat nem jelölik megfelelően. Sokkal ritkábban fordul elő, hogy rövid hang helyett hosszú jelölnek, illetve ejtenek.

Az időtartam-gyakorlatok célja tehát a beszédhangok időtartamának tudatos megkülönböztetése s ezzel a helyesejtés mellett a helyesírás fejlesztése.

A fejlesztésre olyan szópárokat lehet alkalmazni, melyek egymástól csak egy-egy hang időtartamában különböznek, illetve az egyes szavakban a hangok időtartamának megfigyelésére-rögzítésére alkalmasak.

Például: „Szópárokat fogok mondani. A két szó között csak egy hang időtartamában van különbség. Ismételjétek meg pontosan a szavakat!”

kor-kór	hurok-húrok	fűzet-fűzet
var-varr	ülő-üllő	szelő-szellő

„Olvassátok fel a szavakat, ügyeljétek a hangok időtartamára!”

zsibbad	roggyant	állandó	azonnal
faggat	faggyú	dallam	uzsonna
függöny	éjjel	állomás	ennyi
guggol	széjjel	csillogó	dinnye

„Olvassátok fel a szókapcsolatokat helyes artikulációval és időtartam-érzékeltetéssel!”

többen is látták	csendben szunnyad
ebből válasszatok	szennyos ruhák
reggeli újság	ballagó vándor
zűmmögő méhecske	számmal írd

A tanulásirányítás normái

Az **a-á** párhoz hasonlóan az **e** mindig röviden, az **é** mindig hosszan ejtendő.

A gyakorlatokat kössük össze légzőgyakorlattal. Jól kombinálhatók időtartam-gyakorlatokkal, ritmusgyakorlattal, hangerőváltással.

A hangsorokat a tanulók mindig utánmondással tanulják meg. Célszerű osztálykeretben végezni.

Az olvasáshoz kötött feladatoknál a hangos olvasás előtt olvassák el a szavakat vagy szöveget. Lehetőleg csoportokban kerüljenek sorra, a hasonló olvasástechnikai szinten lévők kerüljenek egy csoportba. A felolvasás történhet csoportosan vagy egyénileg.

A szavak, szószerkezetek ejtésekor ügyeljenek a megfelelő hangsúlyra, hanglejtésre és időtartamra is.

A gyakorlatvégzések során lehetőleg szakszerű megnevezéseket használjunk. (Definíciókat tanítani nem kell!) Például: artikulációs gyakorlat következik; magánhangzósor mondok; elől képzett v. magas magánhangzósor, hátul képzett v. mély magánhangzósor; ismételjétek meg a szópárokat; olvassátok fel a szókapcsolatokat v. szószerkezeteket stb.

Hangkapcsolat-ejtési gyakorlatok

A hangkapcsolatok ejtése a gyermekek egy részének különféle nehézségeket okozhat. Egyrészt két magánhangzó találkozásakor előfordulnak hangbetoldások (fijú, díj), másrészt két vagy több mássalhangzó kapcsolódásakor hangkiesések (kokodil), harmadrészt – főként a szótagoló olvasás következtében – előfordulhat ún. betűejtés. Ez azt jelenti, hogy a gyermek a szó kimondásakor az egyes mássalhangzókat hiánytalanul kiejti, (a szótaghatárok szerint), nem érzékeltetve beszédében a hasonulások, illetve összeolvadások különböző változatait.

A hangkapcsolat-ejtési gyakorlatok elsősorban e legutóbbi típusra irányulnak, céljuk a mássalhangzók találkozásakor fellépő hasonulásnak, összeolvadásnak a helyesejtési normákhoz igazodó hangoztatása.

Fejlesztése főként az említett problémát tartalmazó szavak hangos olvasásával történhet. Eközben mód nyílik arra is, hogy az optikus és akusztikus képet összehasonlítsák a tanulók, megállapítva az írott és kimondott szóalak eltéréseit. Az olvasott szó írott és kimondott alakja közti eltérést a nyelvtani ismeretek bővülésével párhuzamosan utólag magyarázhatjuk, indokolhatjuk is a gyakorlatokkal.

Például: „A kivetített (táblára írt) szavakban az aláhúzott betűk hangjai helyett egy új hangot kell ejtenetek. Felkészülés után olvassátok fel helyesejtéssel a szavakat!”

hallatszik, multság, hétszer, áradjon, engedsz, adjatok, illanjon

„A következő szavakban a két egymás mellett álló mássalhangzó közül az egyik a kiejtés során megváltozik. Olvassátok fel a szavakat!”

azonban, rongy, gyöngy
tépdes, labda, házszám, jégpálya,
adta, község, éljen, merészség

A tanulásirányítás normái

A hangkapcsolat-ejtési gyakorlatokat kisebb csoportokban végeztessük. A tanulók közösen és egyénileg is olvassák fel a szavakat.

A hangos olvasást előzze meg felkészülés.

Az egyéb hangos olvasási feladatokban is javítsuk következetesen a hangkapcsolathibákat.

Ajánlatos az olvasásra felhasznált s így megfigyelt szóképzetet beépíteni a helyesírás fejlesztését szolgáló feladatok közé.

Az egyes szavak is különálló nyelvi egységek, ejtésükkor a beszéd hanglejtése ereszkedő legyen.

Gyorsasági gyakorlatok

Céljuk az artikulációs szervek gyors mozgása, a beszédtempó szándékos változtatni tudása – a maximális érthetőség, a tiszta artikuláció megtartása mellett.

Ciklikus szótagsorok, nyelvgyötrők változó tempójú mondásával fejleszthető.

Például: „Helyezkedjete el kényelmesen! Mondjátok utánam középhangerővel a következő szótagsorokat!” (A megtanítás soronként történhet, a magánhangzók időtartamának betartásával.)

be-le-be-le-bá
be-le-be-le-ba
be-le-be-le-bo
be-le-be-le-bu

(A szótagsorok megtanulása után) „Ismételjétek el háromszor a teljes szótagsort, egyre gyorsuló tempóban! A gyakorlat kezdése előtt alapevegőt, az ismétlések előtt pótlevegőt vegyetek. A tempógyorsítást és a levegővételek helyét a kezemmel jelzem.”

„Helyezkedjete el kényelmesen a padokban! Mondjátok utánam középhangerővel, lassú tempóban a következő nyelvgyötrőt:

Egy meggymag meg még egy meggymag.

Ügyeljete a hangok időtartamának érzékeltetésére!”
(Ha megtanulták) „Ismételjétek a nyelvgyötrőt 3-szor (4-szer, 5-ször) fokozódó tempóval! Figyeljete a tiszta artikulációra!” Hasonló nyelvgyötrők például:

Úton-útfélen úrfiak ugrálnak.

Gyere Gyuri Győrbe, győri gyufagyárba.

Répa, retek, mogoró, korán reggel ritkán rikkant a rigó.

Kilenc öles köleskaszal.

Mit sütsz, kis szűcs? Sós húst sütsz, kis szűcs?

Meguntam gyönyörű Győrnek gyöngyvárában laktomat, mert a Duna,

Rába, Rápca rákja rája lábomat.

Ádám bátyám pávát látván, száját tátván, lábát rázván pávává vált.

Öt török öt görögöt dögönyöz örökös örömök között. Föld bömből, dörög, ördögökhöz könyörög.

Gyönyörű, gömbölyű gyömbérgyökér.

Nem minden szarka farka tarka, csak a tarka fajta szarka farka tarkabarka.

Az ipafai papnak fapipája van, tehát az ipafai papi pipa papi fapipa.

Sárga bögre, görbe bögre.

Jó nyár jár rája.

Jobb egy lúdnak tíz tyúknyaknál.

Kis kerek kerekét kerek keréken kerekíti kerekre.

Egy kupac kopasz kukac meg egy kupac kopasz kukac az két kupac kopasz kukac.

A nyelvgyötrőket olvasással is megtanulhatják a tanulók, illetve ők is gyűjthetnek hasonlókat.

A tanulásirányítás normái

A tempógyakorlatok előtt célszerű artikulációs, illetve hangadás-technikai gyakorlatokat végeztetni.

Jó, ha a pedagógus gyors tempóban is be tudja mutatni a nyelvgyötrőket.

A beszédtempót csak addig szabad fokozni, amíg a tanulók nem ejtenek egyéb helyesejtési hibákat.

A tempógyakorlatok ötvözhetőek légző-, artikulációs, valamint hang-erőváltási gyakorlatokkal. Könnyebb, ha a tempó fokozásával párhuzamosan a hangerő növekszik, illetve lassulásával csökken, mint növekvő tempóval, de halkuló hangerővel, vagy lassuló tempóval, egyre hangosabban mondani a nyelvgyötrőt.

Ugyanazt a nyelvgyötrőt vagy verset többféle nyelvi tevékenység fejlesztésére is felhasználhatjuk:

- néma olvasás fejlesztése, az írásvetítőre vagy táblára írt szöveget olvassák el a tanulók;
- írástechnika, helyesírás (másolás vagy tollbamondás) – az elolvasott nyelvgyötrőt írják le, és onnan tanulják meg,
- a beszéd formai oldalának fejlesztése (lásd fentebb).

Ritmusgyakorlatok

A magyar beszéd ritmusát egyrészt a hangsúlyos és hangsúlytalan beszédelemek váltakozása, másrészt a hosszú és rövid szótagok váltakozása adja. (Egy szótag akkor rövid, ha rövid magánhangzót tartalmaz, illetve ezt a magánhangzót legfeljebb egy mássalhangzó követi a beszéd folyamatban. A szótag mindig hosszú, ha hosszú magánhangzót tartalmaz, illetve ha a benne lévő magánhangzót két vagy több mássalhangzó követi a beszéd folyamatban, azaz nemcsak az aktuális szótagban.)

Az iskolába lépő gyermekek között vannak olyanok, akik hajlamosak a hosszú szótagot is röviden ejteni, ezt a ritmushibát pattogásnak nevezzük. Más gyermekekre éppen az ellenkezője érvényes, minden szótagot elnyújtva, vontatottan beszélnek, a rövid szótagot is hosszan ejtik, ennek neve lepegés.

A ritmusgyakorlatok célja a helyes beszédritmus fejlesztése, az enyhe ritmushibák (lásd fentebb) korrekciója. A logopédiai kezelést igénylő, beszédhiba mértékű ritmuszavarok korrekciójára nem alkalmasak.

A beszédritmus észlelését is segítik azok a gyakorlatok, amelyek az egyenletes lüktetés (az ún. metrumérzék) fejlesztését szolgálják. A met-

rum az az időmérce, amely az időarányok észlelését lehetővé teszi. A metrumérzék, az egyenletes lüktetés érzetének megalapozását leginkább mondókákhoz, gyermekversekhez és gyermekdalokhoz kapcsolódó egyenletes mozgásokkal végezhetjük. A gyermekek a mozgásokat utánzással, mintakövetéssel sajátíthatják el. A játékos mozgások kapcsolódhatnak a mondókák, versek, dalok szövegéhez. A kísérő mozgások egy része csak vizuális-kinesztéziás (bólogatás, hajladozás, karok lendítése, széttárása, hintáztatás), más része vizuális-auditív-kinesztéziás (kopogtatás, kalapálás, tapsolás, lépegetés stb.). A gyakorlatok végzése folyamatos ellenőrzést igényel, mert csak akkor fejlesztik ténylegesen a metrumérzékét, ha valóban a dal vagy a szöveg ritmusára, pontosan végzik őket a tanulók. Egyes tanulóknál célravezetőbb, ha a pedagógussal párban végzik az egyenletes mozgást, mint ha csak társaik mozgását utánozzák.

A további gyakorlatok utánmondással vagy olvasással végezhetőek. Az olvasva végzett feladatok előtt a tanulókkal meg kell ismertetni a rövid, illetve a hosszú szótag jelölési módját: • —

Például: „Olvassátok el a táblán (írásvetítőn) látható szótagokat! Amelyik alatt ezt a jelet látjátok: •, azt röviden, amelyik alatt ezt: —, azt hosszan ejtsétek!”

ad	ez	fa	ok	öt	ül
•	•	•	•	•	•
sár	tűz	bőr	kék	sír	gőz
—	—	—	—	—	—
hold	majd	zöld	gyöngy	bojt	csont
—	—	—	—	—	—
gally	hull	kin	kedd	ujj	rossz
—	—	—	—	—	—

„Mondjátok utána a szavakat, ügyeljete a helyes ritmusra!”
(Olvassátok el a szavakat a jelölésnek megfelelően!)

talán	határ	tatár	szamár	kenyér	virít
• —	• —	• —	• —	• —	• —
óvja	páva	szálka	tűri	béka	gólya
— •	— •	— •	— •	— •	— •
barátja	helyébe	virágpor	saláta	kitágul	
• — •	• — •	• — •	• — •	• — •	

megüti a bokáját
megadja az árát
kihúzza a gyufát
kíteszi a lelkét

bebújik a híd alá
fut a szarvas után
verekedett játék közben
csavargott tanítás után

„Olvassátok el a szókapcsolatokat! A kétszer aláhúzott (főhangsúlyos) részt nagyobb nyomatékkaal ejtsétek, az egyszer aláhúzott (mellékhangsúlyos) rész kisebb hangsúlyt kapjon!” (Ehhez természetesen meg kell tanítani a jelölési módot: kétszer aláhúzott szótag – főhangsúly, egyszer aláhúzott – mellékhangsúly.)

az orkán üvöltése

nesztelenül surran

a juhászbojtár furulyája

fojtottan suttognak

Mondatot, verset, szöveget lehet megbeszélést követően hangsúlyjelekkel ellátni, majd a jelölésnek megfelelően felolvasni.

Például: „Jelöljétek a főhangsúlyos szót a mondatban! Mit lehetne még kiemelni? Hogyan változik a mondat jelentése?” (Minden lehetséges változatot érdemes kipróbálni. Szükség esetén a szórend változtatható.)

Az emberek gátat emelnek az áradó folyó útjába.

Az emberék emelnek gátat az áradó folyó útjába.

Az emberek az áradó folyó útjába emelnek gátat.

A tanulásirányítás normái

Az olvasással kombinált hangsúlygyakorlatok előtt a tanulók olvassák el némán a szavakat, szókapcsolatokat vagy mondatokat!

Az olvasás, esetenként a beszéd közben elkövetett hangsúlyhibákat javítsuk és javíttassuk!

Hanglejtésgyakorlatok

Felméréseink tanulságai szerint a tanulók egy részének beszéde monoton, hanglejtésük nem elég változatos. Előfordulnak a magyar nyelv normáitól eltérő hanglejtéssel beszélők is. Rajtuk segíthetnek a hanglejtésgyakorlatok.

A hanglejtés az egymást követő beszédhangok magasságának változása, a beszéd dallama. Elsősorban az érzelmi töltés kifejezésére szolgál. A hanglejtés alapegysége a szakasz: hangsúlytól hangsúlyig terjed.

Megkülönböztetünk:

ereszkedő
emelkedő
eső
szökő
lebegő

} hanglejtést, illetve ezek kombinációit.

A magyar nyelv alapvető hanglejtésformája ereszkedő. Emelkedő-eső hanglejtésűek az eldöntendő kérdések, melyekben nincs a kérdésre utaló nyelvi elem:

Nem láttad a tollam?

A többi mondat esetében leggyakoribb az eső-ereszkedő hanglejtés. Ez a beszéddallam érvényes a kérdőszót tartalmazó kérdő mondatokra is:

Kinél van a tollam?

Helytelen tehát, amikor az iskolában az utolsó szótagnál a beszéddallam felfelé ívelésére készítjük a tanulókat: „Vidd fel a hangod a kérdőjelnél!” Ez a hanglejtés magyartalan. Szerencsére az olvasásórákon kívül nem is szokták alkalmazni a gyermekek.

A gyakorlatok során korrigáljuk az élőbeszéd hanglejtéshibáit, kialakítjuk az olvasás, felolvasás során a helyes hanglejtés alkalmazását, a beszéddallam kifejezőeszközként való alkalmazását.

A gyakorláshoz bármely mondat vagy szöveg felhasználható, amit a tanulók némán el tudnak olvasni. Szükség esetén a tanár mintát is adhat.

Például: „Ismételd meg az általam mondott mondatot! Pontosan úgy, ahogyan hallottad!”

„Olvassátok el néma olvasással a szöveget! Készüljetek fel a hangos olvasásra! Olvassátok fel a mondatokat középhangerővel, megfelelő hanglejtéssel!”

A hibás hanglejtés javítása történhet mintaadással (Ismételd meg a mondatot úgy, ahogyan én mondom!), vagy a hiba megnevezésével (Nem zártad a mondatot. Ismételd meg ereszkedő hanglejtéssel!).

A tanulásirányítás normái

A pedagógus minden esetben javítsa-javíttassa a tanulók hibás hang-lejtését.

Szósorok, szópárok olvasásakor az egyes szavakat szintén ereszkedő hanglejtéssel mondják a tanulók!

Hangerőváltási gyakorlatok

Az iskoláskorba lépő gyermekek – gyakran már az óvodások is – több esetben indokolatlanul nagy hangerővel, csaknem kiabálva beszélnek. A helyzethez képest túlzott hangerő használatának többféle oka is lehet: a felfokozott közlési vágy, érzelmi, hangulati töltés; rossz szokás, illetve annak sajátos rögzülése, hogy az óvónő, az iskolai pedagógus a leghangosabbakra mindenképpen figyel, míg a halkabban beszélők háttérbe szorulnak; a környezetében lévő felnőttek – szülők, pedagógusok – rossz mintája; a környezet viszonylag magas háttérzajszintje (tv, rádió, magnó folyamatos hallgatása) stb. Ezzel sokszor öngerjesztő folyamat indul be: a gyerekek egyre hangosabban beszélnek, aki magára akarja irányítani a figyelmet, még inkább növeli a hangerőt, amire a többiek ugyancsak hangosítással válaszolnak. Nem ritka, hogy a pedagógus is besétál ebbe a csapdába, és már átlagos helyzetekben is nagy hangerőt használ.

E rossz szokásnak több hátránya is van. Egyrészt egyik jelentős kifejezőeszközünk – a hangerő szabályozása – vész el, másrészt a gyermekek figyelme, érzékenysége csökken, hallásuk, hangképző szervrendszerük túlterhelődik, harmadrészt környezetük számára kellemetlenné válhatnak, és akkor még a pedagógust érintő negatívumokat nem is említettem.

Mindezek alapján fontos, hogy a tanulók képesek legyenek hangerejüket a közlési helyzetnek, a hallgatóságnak, a mondanivaló érzelmi-indulati töltésének megfelelően szabályozni.

A gyakorlatok során a tanár mutassa be és nevezze meg a hangerőbeli fokozatokat: suttogó, halk, középerős, hangos. A tanulók ismételjék meg a szósort (mondókát, nyelvgyötröt, verset) más-más hangerővel a suttogástól a hangosig vagy fordítva.

Például: „Egy kilégzésre soroljátok fel a hét napjait! Háromszor ismételjétek meg először halk, majd közepes hangerővel, végül hangosan. Az ismétlések előtt vegyetek pótlegeőt!”

A tanulásirányítás normái

A pedagógus hangereje minta a tanulók számára. Ezért kisebb csoporthoz halk, az osztály egészéhez legfeljebb középerős hangon szóljunk.

A hangerőváltási gyakorlatokat kombináljuk légzéstechnikai, artikulációs, hangadás-technikai, ritmusgyakorlatokkal.

A beszéd tartalmi oldalának fejlesztése

A tanulók beszédének tartalmi jellemzői a beiskolázás idején

A nyelvelsajátításról alkotott elméleteket többek között Mercer és Mercer (1989) három fő irányvonal köré csoportosítja.

Behavioristák: a gyermek nyelvtudás nélkül születik, de magában hordozza a nyelvtanulás képességét. Tanulási folyamatának alapja az állandó utánpótlás, a környezet megnyilvánulásainak egyre pontosabbá és gazdagabbá váló ismétlése (például Skinner, Braine).

Nativisták: minden gyermek belső adottsággal rendelkezik az univerzális nyelvi vonások elsajátítására (Chomsky). Lennenberg szerint az ember biológiailag hivatott arra, hogy agyának fejlődésével párhuzamosan megtanulja a nyelvet. Az elmélet szerint a környezet csupán beindítja azt a folyamatot, amelyhez a szükséges kiinduló feltételek már megvannak.

Interakcionistaik: Az elmélet legfőbb képviselője, Piaget szerint a gyermek perceptuális-kognitív képességei, valamint tapasztalatai kölcsönhatása során sajátítja el a nyelvet. A gyermek környezete és neurológiai érése egyaránt meghatározzák tanulását. Így a nyelv és a gondolat párhuzamosan fejlődik; e fejlődés során a gyermek meghatározott fejlődési szinteken halad át, amelyek egyre bonyolultabb szervezettséget igényelnek a kognitív képességek terén. Ez az elmélet abban rokon az előzővel, hogy a nyelvtanulás képességeit velünk született adottságként fogja fel, de a továbbiakban a gyermek a környezeti hatások során ismerkedik meg a nyelvvel és sajátítja el a nyelv elemeit, mely folyamatban tudatosan benne a kommunikáció társadalmi szerepe is.

Ugyancsak Piaget állapítja meg, hogy a gyermeki beszéd az ún. „egocentrikus” beszédtevékenység fokáról halad a szocializálódott beszéd felé (7 éves korig a gyermeki beszédnek mintegy 50%-a egocentrikus megnyilatkozás). (Idézi Büky, 1977. 66.)

Rubinstein szerint a gyermeki beszéd funkcionális alapon két típusba sorolható: *szituatív* és *kontextusos* beszéd.

A *situatív beszéd* még nem alkot összefüggő értelmi egészet, a kezelt szöveget az érti meg, aki részese (volt) a konkrét szituációnak, melyre a gyermek beszéde vonatkozik. A situatív beszédre jellemző többek között a sok névmás, a hangutánzó elemek, a nonverbális eszközök helyettesítő funkciójú alkalmazása, a kifejtetlen előfeltevések miatti logikátlanság. A kontextusos beszéd a konkrét helyzet nélkül is bárki számára érthető.

A situatív beszéd a társas kapcsolatok megteremtésére, illetve az érzelmek kifejezésére szolgál, s így megfelel a Jakobson-féle fatikus, konatív, valamint emotív funkcióknak. Az iskoláskorba lépő gyermekre tehát az emotív, fatikus és konatív funkciók túlsúlya jellemző, a további beszédfunkciók – a referenciális, főként pedig a poétikai és metanyelvi funkciók – kifejlődése az iskoláskorra tehető.

Nagy J. (1992) az iskolába lépő gyermek nyelvi fejlettségét az alábbiakkal jellemzi:

- a szemléletes-cselekvő síkon végzett feladatmegoldások mellett megnő a nyelvi síkon végzett feladatmegoldások száma;
- kialakul a beszéd intellektuális funkciója, mely a gyakorlati cselekvés tervezésében és szabályozásában játszik szerepet;
- a beszéd szerepe differenciáltabbá válik: az egocentrikus beszéd az alsó tagozatban fokozatosan elveszíti hangos beszéd jellegét, belső beszéddé válik. A beszéd kommunikációs funkcióinak köre kibővíül.

Bernstein (1975) két alapformát különít el a nyelvhasználatban: a *korlátozott*, illetve a *kidolgozott nyelvi kódot*. Az iskoláskorba lépő gyermek közül a magasabb nyelvi fejlettségi szinten állók már kidolgozott nyelvi kódot használnak, míg azok a tanulók, akik a korlátozott nyelvi kódot alkalmazzák, előbb-utóbb hátrányos helyzetbe kerülnek.

A 6-7 éves gyermekek beszédhelyzetben elsősorban önmagukra és a tartalomra koncentrálnak, a nyelvi megformálásra és a hallgatóságra még nincsenek tekintettel – azaz a *spontán beszéd* jellemző rájuk. Szókészletük folyamatosan változik. Passzív szókincsük az aktívnál jelentősen nagyobb terjedelmű. Az aktivizált szókészlet nagysága erősen függ a témától és a beszédhelyzettől, de összességében véve viszonylag szűk bázisú. Az ún. túlterhelt szavak körébe tartoznak egyes igék és névmások (az, van, meggy, mond, volt). A határozószók, kötőszók alkalmazása időnként funkciótlan (akkor, aztán, és).

Az iskoláskor előrehaladtával a túlnyomóan igéket tartalmazó szókészletben fokozódó arányban jelennek meg a főnevek. Az addig névmásokkal történő megnevezéseket az egyre pontosabb szóhasználat váltja fel. A határozószókat ragos, illetve névutós névszók helyettesítik. Mondataikra 3-4. osztályban is főként az igei állítmány jellemző.

A szóbeli megnyilatkozásokban bonyolult szintaktikai szerkezeteket képesek alkotni. A harmadik osztálytól kezdve növekvő számban fordulnak elő beszédükben alárendelő mondatok. Kezdetben főként időhatározói, módhatározói, alanyi, illetve tárgyi mellékmondatok figyelhetők meg. Az alsó tagozat végére megjelennek az okhatározói, jelzői, helyhatározói és célhatározói mellékmondatok is.

A tanulásban akadályozott kisiskolások beszédének jellemzői

A tanulásban akadályozott gyermekek beszédét tartalmi szempontból általában a szókincs terjedelmével, összetételével, a mondat szerkezettel, illetve a szövegalkotás fejlettségével jellemzik a szerzők.

Subosits (1986) megállapítja, hogy az enyhén értelmi fogyatékosnak minősített tanulók szókészlete beszűkült, közléseikben ritkán fordulnak elő rokon értelmű szavak. Megnő viszont a beszédben az információkat nem hordozó, ún. töltelékszavak száma.

Illyés (1967) szerint a debilisek minősülő tanulók szókincsének terjedelme jelentősen kisebb, mint az épnek minősülőké. Szókészletükben a konkrétumot jelölő szavak fordulnak elő nagyobb arányban, a szófajok közül a főnevek és igék dominálnak. Az idézett szerzők jellemzőnek tartják a finomabb viszonyfogalmak és az absztrakt jelölre vonatkozó szavak alacsony számát vagy hiányát.

Mercer és Mercer (1989) az elmaradt gyermekeknél megfigyelték, hogy igen korlátozott az a szókészlet, amelyet használnak. A szűk szókészlet különböző területeken mutatkozik meg, például a jelzők, határozók, névmások használata során.

A pragmatika (alkalmazás) elsajátítása során két funkciót lehet megkülönböztetni: a kontroll és a befolyásolás funkcióját. Ezek a beszédelsajátítás kezdeti szakaszában közvetlenül jelentkezik a beszédben. („Kérek sütit!”) A későbbiekben a felhasználás már közvetett formában – például rejtett kérdés – is megjelenik. („Az én anyukám mindig megengedi, hogy ebéd előtt sütit egyek.”) Ez a forma a tanulásban akadályozott gyermekeknél általában később figyelhető meg.

Míg az általános iskolás tanulóknál már az iskolába lépést megelőzően is megjelennek az ún. pragmatikus feltételezések, melyek az üzenet megértésén túl annak elfogadását is segítik (például udvarias, körülírt kérés formák), ezek a nyelvi sémák a tanulásban akadályozottak egy részénél az alsó tagozatba átnyúlóan is hiányoznak.

Baudisch (1985) a tanulásban akadályozott (enyhén értelmi fogyatékosnak minősített) gyermekek beszédének sajátosságait az alábbiakban foglalja össze:

– Az aktív és passzív szókincs lassabban épül ki. Ez a meglassúbbodás az egész iskoláskorra jellemző. A terület pedagógiai eljárásokkal azonban sikeresen fejleszthető. A gyermekek egy részénél bizonyos verbális sztereotípiák figyelhetők meg.

– Ugyancsak lassúbb fejlődést mutatnak a grammatikai és szintaktikai teljesítmények terén. Viszonylag hosszú ideig megmaradhat az ún. „infinitívusbeszéd”, a diszgrammatikus mondat szerkezet.

– A dialogikus és monologikus ábrázolásuk kifejezőereje gyengébb, mint általános iskolás társaiké. A hozzájuk intézett kérdéseket nehezebben értik meg, illetve ők maguk is ritkábban és pontatlanul kérdeznek, ami kódolási problémákra utalhat. A párbeszédes helyzetekbe való bekapcsolódásuk időnként konkrét cél nélkül történik.

A monologikus kifejezésformák korlátai már erősebben észlelhetők. Beszédükben kevéssé találhatók összefüggésekre irányuló elemek, mondataik mögül hiányzik az időbeli, oksági vagy hasonló rendező elv. Az összefüggő beszédben ugyancsak sztereotípiák fordulnak elő.

A beszédbeli teljesítmények, illetve a pszichofizikai funkciózavarok kapcsolatát tekinthetjük át a következő táblázatban (Baudisch, 1985 nyomán):

Pszichofizikai funkciózavarok	Megjelenésük a beszédbeli teljesítményekben
A késztetés és az odafigyelés zavarai	a pontos dekódolás nehézségei mind a hangzó, mind az írott beszéd esetében, a beszédbeli reprodukció hiányosságai, a jellemző jegyek tökéletlen észlelése
A motilitás zavarai	a beszéd- és írásmozgások hiányos kivitelezése és kinezetetikai kontrollja, a cselekvési terület beszűkülésével párhuzamosan a fogalmak és ítéletek ismérveinek, gondolati feldolgozásának korlátai
A mnesztikus terület zavarai	a nyelvi jelek, nyelvi tartalmak, nyelvi normák és szabályok esetleges vagy instabil elraktározása, szükségszerűen nagyobb gyakorlási mennyiség

Pszichofizikai funkciózavarok	Megjelenésük a beszédbeli teljesítményekben
A kognitív funkciók sajátosságai a) az értelmi visszatükrözés zavarai – az észlelés korlátai – meglassúbbodott és tökéletlen feldolgozás (ezen belül a fonematikus észlelés zavara) – a „magasabbrendű” érzékelés indominanciája – kevéssé valóság-hű képzetek b) a racionális visszatükrözés zavarai – az áttekintőképeség csökkenése – az analitikus-szintetikus folyamatok meglassúbbodása – csökkent absztrakciós képesség – hajlam a kritikátlanságra – a következtetés hiányosságai, a gondolkodás csökkent produktivitása	az érzéketek és a beszédbeli jegyek megfeleltetésének hibái, elégtelenségei vagy pontatlanságai; konkrét tárgyakhoz tapadás a fogalomképzés folyamatában; a beszéd vagy írás egységeinek elégtelen differenciálása; az önkontroll hiányosságai a beszéd, az olvasás és az írás során az ismertető jegyek elégtelen hozzárendelése a fogalmakhoz (a konkrétizálás gyengesége); szűk fogalom- és szókészlet; a nyelvi relációk (szintaxis) zavarai; a nyelvi törvényszerűségek csökkent észlelése, a szabályok és normák alkalmazásában való bizonytalanság; az önkontroll zavarai a beszéd folyamat során; a nyelvi (főként írásos) információs technikák elsajátításának zavarai és gyengébb minősége; a tartalomnak megfelelő megjelenítés megválasztásának és alkalmazásának bizonytalan volta; a kommunikációs alapviselkedés korlátozottsága

A vázolt jelenségek természetesen nem megváltoztathatatlanok. Fejlesztésük során dinamikus kölcsönhatások lépnek fel. Az eredményes pedagógiai eljárások megválasztásához mindig az adott gyermek sajátosságaiból, egyéni fejlődésmenetéből kell kiindulni, a fejlesztést individuálisan kell megtervezni – állapítja meg az idézett szerző.

A szókinccsel kapcsolatban Lurija és Vinogradova (1975) érdekes jelenségekre hívják fel a figyelmet enyhén értelmi fogyatékosnak minősített tanulók vizsgálata alapján. Míg az ép értelműnek minősítetteknek a szemantikai szerveződés a jelentésbeli rokonságon alapul, addig az enyhén értelmi fogyatékosnak nevezetteknek gyakran megszűnik a szelektív szemantikai kapcsolatok domináns rendszere, és az egyébként kérgi gátlás alatt lévő hangzásbeli hasonlóság kezd vezető szerephez jutni. (Hasonló jelenség figyelhető meg ép értelműnek számító, idegen nyelvet tanuló

személyek körében, így inkább nyelvi fejlettségi szinthez és szituációhoz, semmint adott népességcsoportokhoz kötődő sajátosságként értékelhetjük.)

Saját tapasztalataink szerint mind az aktív, mind a passzív szókincs jó eredménnyel fejleszthető, ez azonban önmagában még nem biztosítja a szókészlet beépülését a beszédbe. A szókincs bővítésénél eredményesebben segítheti a mondat- és szövegalkotások színvonalának növelését a szerkezetekre (szintagmákra) épülő gyakorlás.

A mondatszintre vonatkozóan a szerzők általában a tö-, illetve egyszerű, bővített mondatok túlsúlyát emelik ki. A tanulók egy része a beiskolázás idején viszonylag sok hiányos mondatot alkot, szinte szavakban beszél. Azoknál, akik már összetett mondatokat is használnak, dominál a mellérendelő, kapcsolatos mondat szerkezet, az „és” kötőszó csaknem kizárólagos alkalmazása.

Saját tapasztalatunk szerint az EAI tanulóinak gyorsabban haladó csoportja már az 1. osztály végén képes arra, hogy elsősorban bővített mondatokban fejezze ki magát. Beszédükben a kapcsolatos mellékmondatok mellett egyéb összetételek is feltűnnek, például ellentétes, magyarázó, okhatározói, időhatározói.

Illyés (1967) a megfigyelt népességre vonatkozóan megállapítja, hogy beszédük többnyire jelen idejű. Gyakran használnak sztereotip kifejezéseket. Befejezetlen mondatokat kb. kétszeres mennyiségben találtak náluk az általános iskolásokhoz viszonyítva. Többnyire kijelentő mondatokat alkalmaznak.

A szövegalkotásban jellemző a korlátozott nyelvi kód használata. (Subosits, 1986.) A beszéd prestrukturált, azaz az első mondatok után lehet tudni, hogy milyen mondat szerkezetre, toldalékhasználatra számíthatunk.

A szövegek elsősorban emocionális közléseket tartalmaznak, a múltbeli tapasztalatokhoz kapcsolódnak. A beszéd szintaktikai szerveződése alacsony szintű, közléseikben gyakoriak a logikai hiátusok, hiányoznak az ún. lezáró szekvenciák.

Tapasztalataink szerint megfelelő pedagógiai fejlesztéssel az EAI tanulóinak jobb képességű csoportja már 1. osztály végére képes 7-8 mondatos elbeszélő szöveg alkotására, kisebb hányaduk párbeszédet is alkalmaz. A szöveget általában helyesen tagolják mondatokra, a mondatok kapcsolása az esetek többségében megfelelő. Ugyancsak képesek 3-4 mondatos leíró szöveg alkotására is.

Nyelvhasználatukban megfigyeltük, hogy a szituációhoz kötöttség elsősorban a kifejtetlen előfeltevések nagy számában, illetve a pontos megnevezések névmással való indokolatlan helyettesítésében jelentkezik. Tapasztalataink szerint jellemző még, hogy az ún. egocentrikus beszéd –

mely általában az óvodáskorra jellemző – az alacsonyabb osztályokban továbbra is megfigyelhető. A külső beszéd 1-2. osztályban még lényeges szerepet tölt(het) be a tanulók tevékenységének szervezésében.

Ugyancsak megfigyeléseink alapján azt találtuk, hogy reprodukciós beszédük gyakorta pontatlan. Ennek okát abban látjuk, hogy nem ismerik fel a reprodukálendő szöveg lényeges adatait, kulcsszavait, tételmondatait, mindezek alapján logikai struktúráját. A teljes (szöveghű) reprodukcióban éppen ezért gyakran jobb eredményt mutatnak, mint a tartalmiban.

Ha beszédüket a kommunikációs beszéd funkciók alapján vizsgáljuk, megállapítható, hogy az általános iskolai tanulókhoz hasonlóan az iskoláskorra kialakulnak az emotív, fatikus, konatív és részben a referenciális funkciók. A poétikai és metanyelvi funkciók fejlesztése a magasabb osztályokhoz kapcsolódik.

A beszéd tartalmi oldalának felmérése

A beszéd tartalmi összetevőinek vizsgálata a szemantika tudományterülete. A szemantika a szavakhoz csatolt jelentéssel és a szavak kapcsolatával foglalkozik.

E terület vizsgálatára Mercer és Mercer (1989) az ún. informális szemantika-tesztet ajánlják. Ennek egyszerűbb szintjéhez tartozik például a megadottakkal ellentétes szavak keresése. Olvasni tudó gyermekeknél a próba szókérték egymáshoz rendelésével is végezhető. A rosszul párosított szavak jelentését kell megtanítani a gyermekeknek a későbbiekben.

Berey (1969 – idézi: Mercer-Mercer, 1989) módszere a szavak kategorizálása. A pedagógus mond egy szót, a gyermeknek pedig annyi ugyanabba a kategóriába tartozó szót kell mondania, ahányat csak tud. Az ugyanazon kategóriába tartozás feltétele vagy a funkcionális, vagy a fizikai tulajdonságok egyezése vagy hasonlósága. A pedagógus az elhangzás sorrendjében feljegyzi a szavakat. Az elemzéskor meg kell figyelni, hogy képes volt-e a gyermek egy kategóriába tartozó szavakat mondani, vagy olyan szót mondott, amely a pedagógus által mondott szó

- a) ellentéte,
- b) arra rímelő szó,
- c) (ugyanazon szó) ismétlése.

Bartel és Bryen (1982 – idézi: Mercer-Mercer, 1989) egy asszociációs gyakorlat során vizsgálják a fenti képességet. Úgy vélik, hogy a kisgyermek hajlamosak egy megadott szóra olyan szavakkal válaszolni, amelyek a szintaxis szabályai szerint az adott szó előtt vagy után szerepel-

hetnek. Például ha a hívószó az, hogy „alma”, akkor a gyermek válaszolhatja azt, hogy „eszik” vagy „piros”. Az idősebb (6-8 éves) gyermekek az „alma” szóra esetleg már a „narancs” vagy „körte” szóval vagy más gyümölcs megnevezésével válaszolnak. Az oktató az első csoporthoz tartozó válaszokat a szintagmatikus, a második csoporthoz tartozókat paradigmatiszós jelzővel láthatja el, ezen keresztül megállapítva a gyermek szintjét.

A szemantikai teljesítményt felmérő feladatok között előfordulnak összetettebbek is – például logikai összefüggések, ok-okozati kapcsolatok feltárása, a szóbeli problémamegoldás vizsgálata.

McLean és Snyder McLean (1978 – idézi: Mercer-Mercer, 1989) a következőket ajánlják ahhoz, hogy gyermekekkel vizsgálat céljából társalgást kezdeményezzünk:

1. Teremtünk olyan játékhelyzetet, melyben a gyermek egy számára ismerős felnőttel társalog.
2. Használjunk olyan játékszereket, melyek nagy valószínűséggel sokféle reakciót fognak kiváltani a gyermekből.
3. Lehetőleg mindent vegyünk fel videómagnóra, ha az nincs, akkor magnókazettára egy megfigyelő közreműködésével, aki jegyzi az egyes szavak szövegtörzseit.
4. Ne beszéljünk túl sokat, és ne tereljünk csak egy irányba a gyermek válaszait olyan kérdésekkel, mint például „Mi ez?” vagy „Milyen színű a baba ruhája?”
5. Írjuk le a felvett anyagot.
6. Jegyezzük le minden elhangzott, jelentéssel bíró nyelvi elemet, amelyet szünet követ, illetve előz meg. Minden szót meg kell vizsgálni szemantikai szempontból, és be kell sorolni a megfelelő kategóriába. Például: rámutatás (ez a labda); jelzős kapcsolat; határozós kapcsolat, tárgyias, állító kapcsolat.

A besorolás után érdemes meghatározni a gyermekek által mondott átlagos morfémaszámot. Ehhez:

1. Leírjuk a felvett hanganyagot (mint fentebb).
2. Megkeressük az első 100 elhangzott szót. Ezek közül csak a teljeseket számoljuk, viszont figyelembe vesszük az ismétlődéseket is.
3. A 100 kiválasztott szóban minden egyes morfémat megszámlálunk. A töltelékszavakat (izé, ühüm, óh) figyelmen kívül hagyhatjuk, de számoljuk azt például, hogy „nem”, „igen”, „szia”, „jé”. Egy morfémanak számítanak az összetett szavak, a tulajdonnevek és az idiomaszerű összetételek.

4. Az általános szóhosszúság morfémaiban történő megadásához osszuk el a teljes morfémaszámot 100-zal. (A vizsgálat Mercer-Mercer, 1989 nyomán készült.)

A beszéd tartalmi oldalának fejlesztését szolgáló gyakorlatok

Egy széles körben alkalmazott felosztás szerint a gyakorlatokat a nyelvi szinteknek megfelelően csoportosíthatjuk. Valamennyi gyakorlat az aktív szókincs, illetve szerkezetek alkalmazását kívánja, felhasználva a szavaknál alacsonyabb szintű nyelvi egységeket is.

Fonémaszintre épülő gyakorlatok (Zsolnai, 1991/b nyomán)

a) Pótold a hiányzó magánhangzót/mássalhangzót többféleképpen!

v . r	b . k .	gy . r
. él	. áma	. e . é .

b) A rövid időtartamú hang helyett ejts hosszút!

to at	megy	ha
ör ül	kor	írat

c) A hátul képzett magánhangzó helyett ejts elől képzettet!

sár	→
kap	→
karok	→

d) Az ajakréses magánhangzó helyett ejts ajakkerekítéssel!

már	→
kérem	→
sí	→

e) A zöngés mássalhangzó helyett ejts zöngétlent!

dél	→
bont	→
baba	→

- f) Hogyan lesz a vízből tűz? Egy-egy hang(betű) megváltoztatásával alkoss szósort az első szóból kiindulva, amíg el nem jutsz a második szóig!

Például: víz → tűz → tűz

fej → láb → fej → fáj → báj → báb → láb

szén → hal → szén → szél → bél → bal → hal

vár → rom → vár → sár → sor → som → rom

Segítheti a megoldást, ha a változó betűk halmazát feladatsoronként megadjuk, vagy a soron következő szó megtalálását kérdéssel irányítjuk.

Morfémaszintre irányuló gyakorlatok

- a) Állítsd össze a közmondást a megadott elemekből!

Madár ról meg á
ni ról ismer ember
toll lehet barát t
já

- b) Illessz többféle toldalékot a „hegyoldal” szóhoz!
c) Toldalékolj a „lexikon” szót úgy, hogy a kérdésekre feleljen!

Honnan?
Mit?
Hová?
Meddig?
Minek?
Mivel?
Mik?

- d) Javítsd a hibás toldalékot!

Elmentem keresztanyáméknál látogatóba. Szívesen elutaznák külföldre. A cirkuszba vidám számot mutatták be a bohócok.

Lexémaszintű gyakorlatok

- a) Szógyűjtés

– tematikus:

Sorolj fel minél több gyümölcsöt (kutyafajtát, tavat, szerszámot stb.)! Gyűjts minél több rokon értelmű szót a „buta” melléknévhez!

– analógiás:

tűz	tüzet	tüzes	tűzzel
víz			
híd			

- b) Szóalkotás

– szócsalád:

szem	szemes	szemel	szemez
páva	↘	↗	pilla
tyúk	→	szem	→
búza	↗	↘	golyó

– összetett szavak:

szóda	↘	↗	csepp
		víz	

Egészítsd ki hasonló módon!

radír	↘	↗	kerék
virág	↘	↗	huzat
hó	↘	↗	váza

(gumi, ágy, kristály)

Segíthetjük a kiegészítést a hiányzó rész körülírásával.

haj	?	levél	(varróeszköz)	→	tű
nyíl	?	paripa	(vékony ág)	→	vessző
hó	?	cserép	(növény része)	→	virág

Válasszátok ki azt a szót a szósorból, amely minden megadott szóhoz illik!

gáz, cső, villany, fő, tár	terem, kert, ház, kocsi
lég.....	tűznéző
.....vezeték	vezetőnő
gége.....	kór.....
kipufogó.....	táji
	tartás

Képezzetek összetett szavakat, melyek előtagja a *búza* szó!

búza – szem, tábla, kenyér, kalász, virág

Alkossatok a négy szóból kettőt!

kor	úr	had	az	korhad/azúr
fel	ék	ért	tej	tejfel/érték
ékes	ló	vezet	rab	vezetékes/rabló

Segíthet, ha megadjuk a keletkező szavak típusát!

Utónevek alkothatók az alábbi szavakból!

EL	BOR	TI	AD
ÉR	ANNA	ELEM	MARI

Az új szavak élőlények nevét jelentik:

ár	fi	bog	fér
ebek	ok	állat	ver

c) Jelentésárnyalatok, nem hétköznapi értelmezések

A gyerek *játszik*. *Játszik*, mint macska az egérrel.
A zenész *hamisan játszik* a hegedűn.
Holnap a két csapat a Népstadionban *játszik*.

Ebben a darabban *játszik* a kedvenc színészem.
A szél *játszik* a fák levelével.
Eljátszotta a lehetőséget.

d) További feladatok a lexémaszinten

– A cselekvés erőssége szerint állítsd sorrendbe a szavakat!

sír, pityereg, bömböl, sírdogál, hüppög, zokog

– Válogasd szét a szavakat!

suttog, kiabál, sutyorog, ordít, puszog, beszél, társalog, óbégat, szól, üvölt

halk hangerőt használ: _____

közepes hangerőt használ: _____

nagy hangerőt használ: _____

– Írd a szavak mellé az ellentétüket!

ittas		közeledik	
önző		elad	
jókedvű		kiabál	
fürge		szétszed	

– Kakukktojás: Melyik szó nem illik a sorba?

London, Bécs, Budapest, Ukrajna, Varsó, Prága
villa, merőkanál, kés, halkés, olló, kanál

– Kösd össze a szót a helyes értelmezéssel!

gyűrű Varráshoz használt eszköz
Ujjunkon viselt, karika formájú tárgy
Vasalatlan ruha

– Egészítsd ki a mondatot a megfelelő szóval!

A régi könyveket árusító bolt neve _____
(akvárium, antikvárium)

- A „kimegy” szó rokon értelmű változatai közül melyiket használnád, ha a cselekvést, ünnepélyesen, szégyenlősen, gyorsan, bizonytalanul, lassan hajtják végre?

- Javítsd a hibásan használt szót!

A versenyző széleseben tipegett a pályán.
A vendég illedelmesen röhögve lépett a szobába.

- Alkoss minél hosszabb szótagláncot!

Például: kacsá – csacsi – csikó – kóró – róka – kakas – kastély
(Ügyeljünk arra, hogy a szavakat a valódi szótaghatárok szerint fűzzük sorba!)

- Alkossatok szóláncot úgy, hogy minden új szó az előző szó utolsó hangjával kezdődjön!

lapát – táska – akasztó – óbor – repülő – őz – zab – bakancs – csepp – pisztoly – lyuk

- Keressetek rímelő szavakat!

seper	bálna
karika	kalács
bendő	bokor

- Gyűjtsetek szavakat a megadott ritmus szerint!

belefér	márvány
denevér	éjfél

- Válaszd ki a megadott szótagok közül azt, amelyik minden szórész-
hez illik!

ta, na, ka, ba

–	kas
bir	–
–	csa
tar	–
–	par

- Az alábbi mondatokban tulajdonnevek rejtőznek. Keresd meg őket!

Az eresz természetesen lyukas!
Nem lehet bemenni, még tart a bál – int a kapuőr.

- Alkoss minél több szót a megadott szótaghalmazból!

buty	na							
				di		Ban		
			dül				pen	
		dun				kos		bál

A szintagmaszintre irányuló gyakorlatok

a) Alkalmi szószerkezetek

- Írj minél több jelzős szerkezetet az „éjszaka” szóval!
- Alkoss módhatározós szerkezeteket a „lomhán” szóval!
- Egészítsd ki a hiányos tárgyas szerkezeteket!

hegyezi a
lerajzol egy

ás
mos

b) Állandó szerkezetek

- Kösd össze a szószerkezetek összetartozó elemeit!

őrt	mutat
fügét	hajt
vérét	áll
fejet	mond
beszédet	ontja

- Fejezd ki állandó szókapcsolattal!

csodálkozik, beszél

- Fejezd ki egy szóval!

Olyan karcsú a dereka, mint a darázsé.
Olyan kék a szeme, mint a kökény.
Olyan fehér, mint a hó.

c) Átalakítások

- Alakítsátok át a jelzős szerkezeteket állító szerkezetekké!

cincogó egér	az egér cincog	Az egér cincog.
gyáva nyúl		
ordító oroszlán		
haragos tenger		

A mondat szintre irányuló gyakorlatok

- Mondatalkotás megadott elemekből

Alkoss minél több mondatot a következő szavakból:

András, névnap, virág, vesz, Lenke.

Alkoss két mondatot a „rozsdás” szóval! Az egyikben állítmány, a másikban minőségjelző legyen!

Alkoss az alábbi mondatpárokból egy-egy új, szokatlan jelentésű mondatot!

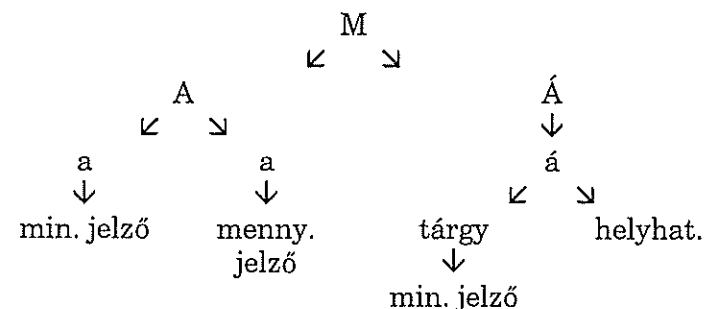
Magasan szárnyal a madár.	Magasra ível a hangja.
↘	↙
Szárnyal a hangja.	

Egy asszony rázza a szitát.	A vércse kicsit mozgatja a szárnyát.
↘	↙
Szitál a vércse.	

A művész hegedül.	A tücsök ciripel.
↘	↙
A tücsök hegedül.	

- Mondatalkotás megadott mintára

Alkoss mondatokat az ágrajznak megfelelően!



- Mondatszűkítés

Szűkítsd a mondatot a minőségjelzőkkel!

A sovány, kiéhezett róka végre elkapta a fiatal, tapasztalatlan süldő nyulat.

- Mondatbővítés

Bővítsétek a mondatokat birtokos jelzős szerkezettel!

Az agancs beakadt az ágba.
A torony kiemelkedik a házak közül.
Az igazgató kihirdette az időpontot.

- Mondatátalakítás

Alakítsd át a kijelentő mondatokat felszólító mondatokká!

Azonnal megérkeznek a vendégek, megterítjük az asztalt.
Dől a fa, menekülünk.
Holnap kimegyünk a játszótérre.

Alakítsátok át a hibásan használt felszólító módú igealakokat kijelentő módúakká!

Ha jó idő lesz, kiültessük a palántákat.
A szennyes ruhát betehessük a mosógépbe.
Mindenki láthassa, hogy kié a legjobb rajz.

Alkossatok a két mondatból egyet!

Brekegnek a tó partján a békák. A békák éhesek.
A tacsó megugatta a rókát. A róka tyúkot lop.

Alakítsd át a következő mondatokat úgy, hogy bizonyosságot fejezzenek ki!

Talán elutazunk nyaralni.
Nem valószínű, hogy az énekkar szerepel.
Lehet, hogy holnap erős szél lesz.

– Mondatkapcsolás

Pótoljátok a hiányzó kötőszót!

Lajcsi, _____ jó tornász, most leesett a gerendáról.
Gyűjtetek annyi papírt, _____ csak tudtok.
Kiállították a képet, _____ én festettem.

Alkossatok az egyszerű mondatpárokból összetett mondatokat!

Ma nem mehetek moziba. Tegnap sokáig csavarogtam.
Hét végén napos, meleg idő várható. Strandra fogok menni.
Csináltam egy virágállványt. Rátettem a növényeimet.
Pista elment moziba. Pistát nem engedték be a nézőtérre. Pista ott-hon felejtette a jegyét.

Folytasd a megkezdett mondatot a kötőszavaknak megfelelően!

Egyest kaptam matekból, mert _____.
Egyest kaptam matekból, de _____.
Egyest kaptam matekból, ezért _____.
Egyest kaptam matekból, mégis _____.
Egyest kaptam matekból, pedig _____.

Szövegszint – a szóbeli szövegalkotás fejlesztése

A szóbeli szövegalkotás során a beszélő (1. személy) egy megadott (választott) témáról a hallgató(k)nak (2. személy) valamilyen műfajú szöveget hoz létre. A szövegalkotás során figyelembe veszi a kiejtési és kommunikációs, valamint a szövegszerkesztési, szövegépítési normákat is.

Szöveg és mondathalmaz elkülönítése

A szöveg egyes ismérveit a mondathalmaz és szöveg összehasonlításával figyeltethetjük meg.

Verebek csiripelnek az öreg ház kertjében. A macska kiereszti karmait. A bablevésbe csipetkét is tehetünk. A cápa félelmetes ragadozó.

Verebek csiripelnek az öreg ház kertjében. A macska karmait kimeresztve ugrik közéjük. Egy madarat el is kap. A madárka kétségbeesetten csapkod szárnyaival. A többiek ijedten menekülnek onnan.

- Melyik szöveg? Miért? (Azonos témáról szólnak a mondatok.) A megállapítást segítheti még:
Melyik bekezdésről tudnál egy képet rajzolni?
Melyiknek tudnál címet adni?
- Készítsetek rajzot a szöveg 1. mondatáról!
- Készítsetek rajzot a szöveg 3. mondatáról!
Honnan tudtad, hogy verebeket kell rajzolni? Miért szerepel macska a képen, amikor a mondatban nem volt róla szó?
- Vizsgáljátok meg az utolsó mondatot!
Kik azok a többiek? Honnan menekülnek?
Keresd meg azt a mondatot, ahonnan tudod a választ!

A szövegkoherencia eszközeinek alkalmazása

A szöveg megállapítható ismérvei tehát:

- mondatokból áll,
- a mondatok azonos témáról szólnak,
- kapcsolódnak egymáshoz,
- rendezett halmazt alkotnak.

A mondatok szöveggé kapcsolódását a szövegkoherencia eszközeivel biztosíthatjuk, erősíthetjük.

A leggyakoribb eszközök, melyeket már a szóbeli szövegalkotások során is megfigyelhetünk, illetve alkalmazhatunk:

– A határozott névelő használata

Melyik mondatpár elemei kapcsolódnak biztosan egymáshoz?

Tegnap találkoztam egy osztálytársammal. Egy osztálytársam nekem adta az almáját.

Tegnap találkoztam egy osztálytársammal. Az osztálytársam nekem adta az almáját.

Alakítsd át a második mondatban szereplő névelőt úgy, hogy a mondatok kapcsolódjanak egymáshoz!

A Fradi újra bajnok lett. Egy csapat már harmadszor nyeri el a kupát.

– Névmáshasználat

Tegnap találkoztam egy osztálytársammal. Ő nekem adta az almáját.

A mondatok kapcsolódását segítsd névmáshasználattal!

A füzeted az asztalon van. Rakd le a könyveidet is. (oda)

Az ajtó halkán nyikorogott. Belépett a szobába. (valaki)

– Tematikus főnevek alkalmazása

Az órákon gyakran elhangzó felszólítás: „Kerüld el a szóismétlést!” A tematikus főnevek alkalmazása nem csak stílári eszköz, a mondani-
való kifejtését is előbbre viszi.

Elvittem az *autómat* a *szereplőhöz*. A *mester* azt mondta, hogy hagyjam ott a *kocsit*.

Pótold a hiányzó szavakat úgy, hogy a mondatok kapcsolódjanak egymáshoz!

Bandi nyerte meg a birkózóversenyt. _____ nagyon örült az arany-
éremnek.

Almát, körtét és szőlőt vettünk a piacon. _____ egy zacskóba tette az árus.

Tematikus főnevek segítségével kapcsold össze a mondatokat, tedd egyértelművé a szöveget!

Holnap kötelező eboltás lesz. Mindenki vigye el beoltatni.

Száznál is több ember sütkérezett a folyóparton. A sima vízből halak ugrottak fel. Néha lustán a vízbe lógatták a lábukat.

– Szórendvariálás

A szórend megfelelő megválasztásával nemcsak a mondat megszerkesztése, hanem beszerkesztése, azaz a szöveggörnyezetbe való beillesztése is elősegíthető.

A magyar nyelvben nincs azonos szerkezetre épülő kötött szórend, de a szavak sorrendjének megváltoztatása a mondat (rejtett) jelentéstartalmát is módosítja. Például:

Péter szereti Annát. (A mondat a szöveggörnyezettől leginkább független, rejtett tartalmat a későbbiekhez képest kevésbé hordozó változat.)

Péter Annát szereti. (Nem Piroskát.)

Annát szereti Péter. (Az előzőhöz hasonlóan nem mást.)

Annát Péter szereti. (Nem Pál.)

Szereti Annát Péter. (Nem közömbös iránta.)

Szereti Péter Annát. (Nem utálja.)

Alkoss minél több mondatot az alábbi szavakból:

Lajcsi, diót, udvaron, tör, kalapáccsal, az,

– Részletezés

Az indító mondat tartalmát a továbbiak kifejtik, konkretizálják, pontosítják. Például:

Sok zöldséget és gyümölcsöt tettem el télire. Savanyítottam uborkát és paradicsomot. A sóskát, répát, zöldbabot, zöldborsót lefagyasztottam. A paprikát lecsónak főztem be. A meggyből és őszibarackból befőtt és lekvár készült. Az almát lereszelve tartósítottam.

Részletezd az alábbi tételmondatokat:

Érdekes természetfilmet játszottak tegnap a tévében. Szerepelt benne ...
A kishúgom sok ajándékot kért Karácsonyra. Kívánságai közé tartozik ...

– Előfeltevések kifejtése

A beszédfejlődés alacsonyabb szintjén álló gyermekek (esetenként felnőttek) beszéde időnként azért érthető vagy követhető nehezen, mert számos kifejtetlen előfeltevést tartalmaz. A felidézett helyzetet nem ismerő hallgató számára ezek logikai hiátusként, gondolati ugrásként, csapongásként, összefüggéstelen állításokként jelenhetnek meg.

Például: Szöveg kifejtetlen előfeltevéssel:

A múlt héten kint voltam a bajnokságon. A Kenyér Újpestről megint leégett.

A beavatatlan hallgatók számára a két mondat között még csak tematikus összefüggés sincs, nem tűnik szövegnek. A második mondatot alighanem a sütőiparra vonatkoztatnák. Ha az előfeltevéseket kifejtjük, szöveg keletkezik.

A múlt héten kint voltam a munkakutya-bajnokságon. Az újpesti képző iskolát egy Kenyér csúfnevű versenyző képviselte. Sajnos szereplése rosszul sikerült.

Milyen előfeltevések rejtőznek az alábbi mondatokban?

Ha jó idő lett volna, strandon töltöttük volna a hétvégét. (Rossz idő volt. Nem mentünk strandra.)

Ebéd előtt már ne egyél több édességet! (Hamarosan ebédelnek. Az illető már evett édességet.)

Elbeszélő típusú szövegek tanítása

Az elbeszélés olyan szöveg, mely személyek (élőlények vagy megszemélyesített szereplők) együttes, kommunikációjukat is tartalmazó társas cselekvéseit ábrázolja.

A mesebefejezés tanítása

A mesebefejezést már első osztályban kezdjük tanítani. Ajánlatos kezdetben rövid, kevés szereplős mesét választani, melyet eseményképekkel illusztrálunk. Első lépésként a pedagógus a képek segítségével mesélje el a történetet. Az elmondást követően vegye le az utolsó képet. Ezzel lehet szemléltetni, hogy a történetnek hiányzik a vége, tehát be kell fejezni. (A befejezést lehet azzal is segíteni, ha egy új záróképet rajzolnak a gyere-

kek.) Valaki a csoportból próbálja meg befejezni a mesét. A későbbiekben a mesemondást már a történet tetőpontján abba lehet hagyni, a gyerekek alkossanak különböző befejezéseket, majd a pedagógus ismerteti az eredetit. A képek egy idő múlva ugyancsak elhagyhatók.

Elbeszélés készítése

Az elbeszélés tanítása során a tanulók gyakorolhatják az események időrendben való elmondását, később az ok-okozati kapcsolatok szerinti rendezést. A szövegalkotást segítheti cselekmények megfigyelése, eljátszása szereplőkkel, bábbal, diaképek, hanganyagok felhasználása.

A témát úgy válasszuk meg, hogy keltse fel a tanulók közlési vágyát, legyen mondandójuk a témáról.

Felhívó jellegű lehet például a gyermekek életéhez kapcsolódó, jól ismert (éppen ezért könnyen megfogalmazható) helyzet, konfliktus, probléma vagy éppenséggel nagyon szokatlan, a fantáziát is megmozgató szituáció.

A szövegalkotás alábbi lépései egyúttal a nyelvi kifejezés szintjeit is követik. Nem kell, többnyire nem is lehet egy órán, illetve szövegalkotási helyzetben a teljes lépéssort megtenni. A kezdőszint, illetve a lezárás megválasztásánál a gyermekcsoportban fellelhető nyelvi szintekhez igazodjunk. A gyermekcsoport nem az egész osztályt jelenti, hanem kisebb – 4-6 fős – csoportjukat. A szóbeli szövegalkotásnál ugyanis célravezetőbb, ha a csoport valamennyi tanulója aktívan be tud kapcsolódni a saját nyelvi szintjén a munkába, illetve ismertetheti társaival az általa kialakított szöveget, a kommunikációs normák lehetséges figyelembevételével. A csoportot lehetőleg különböző nyelvi szinten lévő tanulókból szervezzük, segítve ezzel az egymástól tanulást.

Az elbeszélés készítésének lépései (például eseményképről)

a) Felsorolás (leltárszint): Mi(k)/ki(k) van(nak) a képen?

Ha senki sem indítja a felsorolást, a tanár rámutatással rákérdezhet a kép egyes elemeire, vagy mintát adhat a „leltárkészítéshez”. A gyermekek megismétlik a hallottakat.

A felsorolás keretében lehet ígéket, főneveket, mellékneveket megnevezni, alkalmazni a relációszőkincs kifejezéseit, szerkezeteket alkotni.

b) Állítások gyűjtése a szereplőről, a helyszínről, az időpontról, az eseményről. Az állítások nyelvi megformálása már mondatszinten történik.

- c) Címjavaslatok, egyéni címválasztás.
- d) Rövid szöveg alkotása az eddigiek alapján.
Egy-egy tanuló foglalja össze az elmondottakat. Elbeszélés közben tartson kapcsolatot társaival. (Ehhez természetesen úgy kell elhelyezkedni, hogy a kölcsönös szemkontaktus lehetséges legyen, például körben ülve.) A többiek figyeljék meg – akár elemenként –, hogy az elbeszélés lényeges ismérveinek megfelel-e a szöveg, véleményüket csoporttársukhoz fordulva fogalmazzák meg.
- e) Párbeszéd alkotása.
A tanulók állapítsák meg, beszélhetnek-e a szereplők, ha igen, mit mondhatnak. Alkossanak többféle lehetséges párbeszédet.
- f) Előzmény(ek) és következmény(ek) megállapítása.
A gyermekek – ha kell, kérdések segítségével – fogalmazzák meg, mi történt az esemény előtt, illetve hogyan folytatódhat a történet.
- g) A teljes szöveg elmondása.
A tanulók lehetőleg önkéntes jelentkezéssel mondják el az egész történetet.
Társaik figyeljék meg a szövegalkotás szempontjainak érvényesülését, a kommunikációs normák betartását. Észrevételeiket a szövegalkotónak szólan fogalmazzák meg, illetve kérdezzenek tőle.
Az önálló képelemzés, szövegalkotás nem várható el minden tanulótól.

A szövegalkotás ne töltsse ki a teljes órát, egy-egy csoport 10-15 percig foglalkozzon a tevékenységgel.

A történeteket csak a szöveg elhangzása után javítsa a pedagógus, a gyermek folyamatos beszédét ne akassza meg.

Lehetőleg minden tanuló alkossa meg a saját változatát, ne közös szöveget ismételjenek.

Leíró szövegek alkotása

A leírás valamely elképzelt vagy valóságos tárgynak, helynek, élőlénynek, jelenségnek szavakkal történő bemutatása. Önálló műfajként is létezik, de ötvöződhet más műfajú szöveggel (elbeszélés, levél stb.) is.

– A leírás során figyelembe vesszük a leíró szöveg célját (például tárgyas közlés – pontos, objektív ábrázolással, illetve a hallgató, a 2. személy befolyásolása – érzelmi ráhatással, hangulatos, képszerű megjelenítéssel).

– A leírás szerkesztési elvének megállapítása. Míg az elbeszélő szöveg-nél az időrendiség, illetve az oksági összefüggések mentén viszonylag

könnyű elrendezni az események láncolatát, addig a leírásnál a leírás tárgyától függően igen változatos lehet a szerkesztési elv. Például tájleírásnál: a közeli részletektől a távolabbi felé haladás, illetve fordítva, mintha a leíró egy helyben állna, de haladhat is a tájban; egy tárgy leírásánál lehet az egésztől a részletek felé haladni; de lehet kiemelni a legfel-tűnőbb tulajdonságokat, s ezután rátérni a kevésbé szembeötlőkre; lehet bemutatni előnyeit, hátrányait; tevékenységeírásnál az egymásra épülő mozzanatok sorrendje a meghatározó; egy állat leírásánál például a beso-rolás, kültakaró, testtájak, táplálkozás, életmód, szaporodás, hasznosság jelenthet követendő szempontokat stb. Általában legkönnyebb az észle-lés, feldolgozás sorrendjét követni.

– Az egyes részekhez tartozó tulajdonságok megállapítása, állításokba foglalása (összehasonlítások, következtetések, képszerű megjelenítés stb.).

– Más műfajú szövegrészekhez kapcsolás.

A leíró szöveg céljának figyelembevételére alkalmas gyakorlat lehet például, ha ugyanarról a tárgyról (állatról stb.) készítettünk leírást: az egyik esetben elveszett, keressük, a másik esetben el akarjuk adni. Az el-ső esetben tárgyilagosan felsoroljuk valamennyi, azonosításra alkalmas tulajdonságát, a második esetben a jó tulajdonságait, előnyeit hangsú-lyozzuk, az érzelmi ráhatás, érvelés, meggyőzés eszközeit is felhasználva.

Leíró szöveg készülhet például úgy is, hogy a leírás alapján a társak-nak kell felismerniük és megnevezniük a tárgyat, helyszínt, élőlényt, ételt (az ételrecept tulajdonképpen tevékenységeírás) stb. A jellemző tulajdonságok megállapítását segítheti, ha összehasonlító leírást kérünk.

(A jellemzésről, illetve további műfajokról lásd az írásbeli szövegalko-tásról szóló részt.)

A szóbeli kommunikáció illemszabályainak tanítása

A szóbeli megnyilvánulásokhoz szorosan kapcsolódnak bizonyos illem-szabályok, nyelvi normák. Ezek közé sorolhatók a kapcsolatfelvétel, a kö-szönés, a bemutatkozás, a megszólítás, a kérdés, szándéknyilvánítás, vi-selkedés különböző helyszíneken és helyzetekben: az iskolában, otthon, közlekedési eszközön, az utcán, könyvtárban, moziban, színházban, ki-ránduláson, telefonálás során, ajándékozáskor stb.

Az illemszabályok ismerete megkönnyíti a biztonságos viselkedést a gyakori élethelyzetekben, ezáltal a társadalomba való beilleszkedést is segíti. Ennek természetesen az ellenkezője is igaz: az illemszabályokat, normákat nem ismerő ember kellemetlenné teheti az együttlétet.

A beszéd és magatartás ugyanis erősen összefügg. Gyakran tapasztalható például, hogy az idősebbel udvariatlanul viselkedő fiatalabb tegező formát használ. Azt azonban szinte sohasem lehet hallani, hogy a helyét átadó fiatal tegezve szólítaná fel leülésre az idősebbet vagy a kisgyermekkel utazót. A viselkedési, illetve nyelvi normákat ezért együttesen ajánlatos tanítani.

Mivel akár az illemtudó, akár az illemsértő viselkedés szokás – még hozzá magatartási szokás – jellegű tevékenység, így kialakításuk sem érhet véget a szabályok, normák megtanításával. Sokszor találkozhatunk olyan gyermekekkel, felnőttekkel, akik egy feltett kérdésre pontosan el tudják mondani, mi lenne az illemtudó magatartás, de valós helyzetekben nem eszerint cselekszenek. Az illemmel kapcsolatos tudás megszerzésének alapja tehát nem pusztán a szabályok ismerete, hanem a gyermekek mindennapjaiban való alkalmazása-alkalmaztatása általuk és általunk egyaránt.

Az illemszabályok tanításának eszerint több szakasza különíthető el.

Az illemszabályok megismertetése

A megismertetés során kiindulhatunk egy problémahelyzetből (kapcsolatfelvétel, köszönés, bemutatkozás).

Például: „Reggel egy ismeretlen gyerek lép a tanterembe. Kezében szorongatja a táskáját, és tanácstalanul álldogál az ajtóban. Eszedbe jut, hogy az előző napon a tanárook említette: egy új gyerek jön az osztályba. Közben a fiú továbbra is az ajtóban áll, osztálytársaid közül senki sem veszi őt észre.” (Zsolnai, 1988. 19.)

A helyzetet elemezhetjük:

- az osztályba járó tanuló szempontjából:
Hogyan veheti fel a kapcsolatot az új gyerekekkel? (feláll, közelebb megy hozzá, ránéz, megérinti)
Hogyan szólíthatja meg?
Hogyan köszönjön?
Hogyan mutatkozzanak be egymásnak?
Hogyan mutassa be a többieknek?
- az új fiú szempontjából:
Hogyan kezdeményezhetne ő?
Hogyan teremthetne kapcsolatot az osztállyal vagy egy-két közeli gyerekkel?
Hogyan köszönhet?
Hogyan mutatkozhat be?

Hogyan és mihez kérhet segítséget?

– Más oldalról:

Hogyan válaszolhat az odalépő osztálytárs kapcsolatfelvételi szándékára?

Hogyan fogadja a köszönést, viszonzozza a bemutatkozást?

Mit tegyen a bemutatkozás alatt, illetve azt követően?

A helyzetet bemutatathatjuk elbeszéléssel, a megoldási módokhoz kérhetünk szóbeli javaslatokat, de a bemutatás, illetve a megoldási javaslatokkal való foglalkozás során alkalmazhatunk bábot vagy szituációs játékot is.

Az illemszabály megismertetésének másik útja lehet annak egyszerű közlése.

Például köszönés felnőtteknek és gyerekeknek:

- „Ha ismerősökkel találkozol, ha megérkezel valahová, vagy távozol valahonnan, a jelenlévőknek – akár felnőttek, akár gyerekek – illik köszönnöd.
- Köszönéskor ügyelned kell arra, hogy akinek köszönsz, az meghallja (észrevegye) és meg is értse a köszönésedet.
- Illik ránézned arra, akinek köszönsz. Ha lehet – és szükséges – egész testeddel fordulj feléje. Köszönés közben állj vagy ülj egyenesen.” (Zsolnai, 1991/b. 94.)

A bábu többféleképpen szólít meg benneteket. Melyik köszönés hibás és miért? Szerintetek melyik köszönés hangereje és artikulációja megfelelő?

Adj isten, pajtikák! (harsány, vidám)

Szevasztok, srácok! (vidám, kedves)

Hé, ürgepásztorkáim! (erőszakos, durva, hangos)

Jó estét, gyerekek! (motyogó, érthetetlen). (Zsolnai, 1991/b. 96.)

Most én választok magamnak szerepeket. Megmondom, kinek kell köszönnötök. Csak annak fogok visszaköszönni, akinek a köszönése helyes, a hangereje közepes, és nyugodt tempóban köszön. Figyeljete, hogy minden esetben nézzetek arra, akinek köszöntök.

- Egy ismeretlen néni vagyok, reggel találkoztunk.
- Öreg anyóka vagyok, reggel találkoztunk.
- Hatéves kisfiú vagyok, este találkoztunk.
- Takarító néni vagyok az iskolában, reggel találkoztunk.

Az illemszabályok alkalmazása, gyakorlása

Vannak olyan illemszabályok, melyeket nap mint nap természetes helyzetekben gyakorolhatunk, például a köszönés, míg a ritkábban használatosakat mesterséges szituációkban lehet alkalmazni (például bemutatkozás).

Az egyes mindennapi helyzeteket elemezhetjük a résztvevők viselkedése szempontjából – például köszönésnél: Ki volt illetendő, esetleg illemsértő? Miben? A résztvevők helyes nyelvi formát választottak-e? Jól választották-e meg a távolságot, a hangerőt, a testtartást? Volt-e szemkontaktus? Stb.

Az illemsértő viselkedés kijavításának lehetőségeit is megbeszélhetjük a tanulókkal.

A szituációs játékokhoz alkalmazhatunk szerepjátékot, illetve bábokat.

Az olvasást, írást már elsajátított gyermekek különböző feladatokat is megoldhatnak a tanult illemszabály változó feltételek közti alkalmazásával kapcsolatban. Például:

Mire való a köszönés?

Húzd alá a szerinted megfelelő válaszokat! Megoldásaitokat beszéljétek meg!

– Semmire, régi időkől itt maradt, és csináljuk. De minek?

– Ha találkozom valakivel, ezzel jelzem, észrevettelek, nem felejtettelek el, ismerlek stb.

– A kapcsolatteremtés első lépése, a kapcsolat egyezményes nyitása.

– Szép szokás.

Írj le néhány kifejezést a köszönésre! Legyen köztük olyan is, amit már nem használunk!

Írj néhány példát arra, hogyan köszönhetünk szavak nélkül! (Papp Á., 1992. 5.)

Húzd át azokat a köszönéseket, amelyeket nem tartasz jónak!

szervusz, szervusztok, szevasz, szevasztok, szia, sziasztok, szíó, szíóka, viszlát, helló, csáó, pá-pá, halihó, hahó

– Miért nem fogadnád szívesen az áthúzott köszönéseket? Mondd el az osztálytársaidnak!

– Te hogy köszönsz a barátaidnak? Írd le!

A tanult illemszabályok alkalmazását segíti, ha a szülőkkel együttműködünk. A szülői értekezletek alkalmával ismertessük meg velük is, milyen illemszabályokat sajátítanak el a tanulók.

A szokássá váláshoz természetesen az is szükséges, hogy az illetendő viselkedésre az iskola dolgozói is minden esetben megerősítő módon rea-

gáljanak. Az illetendő gyermeknek például illik visszaköszönni. Ránk is érvényes illemszabály, hogy az osztályba lépve nekünk kell köszönteni a már bent tartózkodókat.

Az életidegen, természetellenes helyzetek nem segítik a szokás kialakulását. Köszönni például az első személyes találkozáskor illik, így az az általános gyakorlat, hogy a tanulók a becsengetést követően padjuk mellett állva, kórusban (többnyire természetellenes beszédtempóval és hanglejtéssel) köszönnek a tábla irányába, esetleg délben az üres ebédlőnek, nem segíti elő az illemszabály megtanulását.

A viselkedés értékelése

Az értékelés történhet azonnal, egy-egy helyzetre reagálva, de érdemes meghatározott időközönként – hetente, kéthetente – értékelni a csoport viselkedését, megnevezni a már jól alkalmazott illemszabályokat, illetve a további lépéseket.

Azoknál a gyermekeknél, akik nem ismerik megfelelően az illemszabályt, vagy szociális körülményeik megnehezítik annak rögzülését, az iskolában kell feltételeket biztosítani a megtanulásra és alkalmazásra.

Egyes szorongó, zárkózott gyermekek estében is előfordulhat, hogy a tanult köszönési formát (vagy más illemszabályt) nem alkalmazzák. Náluk sok egyéni foglalkozásra, bábozásra, játékra, illetve dicséretre, biztatásra van szükség.

A gyermekek egy része egyszerűen elfelejti alkalmazni a tanult illemszabályt, mert az adott helyzetben másra figyelnek. Őket tapintatosan figyelmeztessük például az elmaradt köszönésre.

Általában kevés olyan gyermek van, aki tudatosan igyekszik megsérteni a tanult viselkedési normát. Velük szemben egyértelmű elvárásokat fogalmazunk meg, illetve viselkedésüket a többi gyerekre tett hatásával, az osztálytársak bevonásával elemezzük. Bírálatunk azonban mindig csak a normasértő viselkedésre, soha ne a gyermek személyére vonatkozzon.

Az illemszabályokat ismerő és betartó gyermekeket bevonhatjuk helyzetelemzésekbe, értékelésekbe. (Zsolnai, 1991/a. 220–222. nyomán.)

A köszönéssel kapcsolatos illemszabályokat a magasabb osztályokban kiegészíthetjük kialakulásuk történetével (például a szervusz szó jelentése, a kalapemelés szokásának eredete), illetve más népek eltérő köszönési módjainak bemutatásával.

A kamaszodó gyermekeknél érdemes újra foglalkozni a köszönéssel – köszönés, megszólítás, bemutatkozás fiúk és lányok között, ismerkedés

esetén; illetve a felnőtt köszönési módok alkalmazása a napszaknak megfelelő köszönés, kézfogás.

A többi illemszabály megtanítása hasonló fokozatokon át, analóg gyakorlatrendszerrel történhet.

A nonverbális kommunikáció fejlesztése

A nonverbális kommunikáció jelentősége és eszköztára

A kommunikációban a verbális csatorna mellett jelentős szerep jut a nonverbális csatornának. A nonverbális kommunikáció eszköztára óriási.

Nonverbális csatornák:

- tekintet
- mimika (arcjáték)
- vokális kód (hanghordozás)
- térközsabályzás (proxemika)
- gesztusok (lexémiák, paralingvisztika)
- érintés
- írásképek
- kulturális szignálok (teststilizáció, jelmez)

A kommunikáció tényezői közül a verbális és nonverbális csatornák a jelrendszert alkotják. A sikeres kommunikáció feltétele, hogy a használt jelrendszert mindenki, aki szereplőként vesz részt benne, ismerje.

A szociálintropológia jelentős amerikai alakja, Edward Hall (1987) tette vizsgálat tárgyává az ember térérzékelését, térbeli tájékozódását, elhelyezkedését és mozgását s mindezen tényezőknek az ember mozgására való kihatását. Az élettani, lélektani, társadalmi és kulturális jelenségek hallatlanul széles skáláján követte nyomon az embernek a maga életterében való viszonyát, illetve e viszonyok a legkülönbözőbb természeti és társadalmi feltételek közti sajátos megnyilvánulását.

A pszichológia egyik ága, a szociálpszichológia az emberi interakciók pszichológiáját kutatja. Központi kérdése a személyközi kommunikáció pszichológiai megközelítése, elemzése, a nem verbális üzenetek változatainak vizsgálata. (Forgas, 1989.)

A nem verbális kommunikáció jelentősége tehát bizonyított, így jogosan keresi helyét az iskolai anyanyelvoktatásban is.

A továbbiakban sorra vesszük azokat a gyakorlatokat, amelyek elvégzése során fejlődik a gyermekek nonverbális kommunikációja. Külön fejezetben térünk ki a nonverbális kommunikáció vizsgálatára, melyet kisgyermekek körében végeztek. Így teszünk a nonverbális jelek értelmezésével

is. Az előbbi fejezet tartalmazza a befogadás, értelmezés kérdéskörét is. A metakommunikáció jelenségével is az értelmezés, a befogadás oldaláról foglalkozunk.

A tekintet és a mimika

A szemkontaktus, tekintet egyike a rendelkezésünkre álló leggyakoribb és legerőteljesebb nem verbális jelzéseknek. A különböző kultúrákban a szem a leghatékonyabb vizuális szimbólum. A „szemmel verés”-től való félelem sokáig élt a magyar hitvilágban is, még a mai napig is gyakoriak más kultúrákban az ezzel kapcsolatos elhárítások.

A szem a lélek tükré, tartja a mondás. „Nézz a szemembe, ha velem beszélsz!” – szól az apa a fiához. „A szemed sem áll jól!” – mondják a „rossz” gyerekek. A tekintet a „visszajelentés” egyik fontos eszköze. A beszélgetésben tájékoztatja a beszélőket egymás rokonszenvéről, a közlendő figyeléséről.

Az interakció vizuális egyensúlyáért is a tekintet felel. Még az olyan egyoldalú interakcióban is, mint például a versmondás. Ezért fontos betartani mind a versmondónak, mind a hallgatóságnak a kommunikációs normák közül a tekintetváltásra vonatkozó előírásokat. (Bővebben lásd a kommunikációs normákhoz igazodó versmondás tanításánál.)

Időnként nem szabad szavakkal kifejezni mondanivalónkat. Gyakran fintorgásunk mégis elárulja azt, amit gondolunk. Az arckifejezés, a mimika is az üzenetváltás egyik eszköze. Ez is főként tudattalan beidegződés alatt áll, mint a többi nonverbális jel. Az ember érzelmeiről sokszor árulkodik arckifejezése.

A nonverbális kommunikáció fejlesztésének gyakorlatait Montágh (1985), Zsolnai (1985), Gabnai (1987), Hall (1987), Forgas (1989) nyomán állítottuk össze:

- Figyeld meg a tükörben, hogy milyen vagy, ha haragszol, megsértődsz, bánkódsz, figyelsz vagy vidám a lelked!
- Húzz egy cédulát! Olvasd el az érzelmet kifejező szót, és tekinteteddel játszd el! Mi kitaláljuk!
kacér, bamba, hazug, dölyfös, figyelmes, tolakodó, kegyetlen
- Tükörjáték
Álljatok párba. Utánozzátok párotok arckifejezését!
- Játsszatok arcotokkal!
Megkóstolom az ecetet.
Egyedül vagyok otthon, fordul a kulcs a zárban.
Nem engednek a szüleim moziba.

Hozzáérttem a forró edényhez.

Tanítási szünet lesz holnap.

- Szaglásszunk közösen! Valami leégett.
- Figyeld meg ismerőseid arcát, és keress minden arcon valamit, ami tetszik neked!
- Csak a tekintetteddel, arcjátékkal utasítsd társaidat!
Álljatok fel!
Guggoljatok le!
Te gyere ide!
Kerülj mögé!
Adj neki egy puszit!
- Rajzolj három álarcot!
vidámat – szomorút – haragosat
- Hogyan helyettesítenéd arcjátékkal a köszönést, ha nincs módod a hangos megszólításra?
- Találd ki, hol, milyen szöveggörnyezetben lehetségesek ezek a mondatok!
Játszd el!
Nem értek veled egyet!
Én is úgy gondolom.
Bizony ez jó lenne.
Nocsak!
Még ilyet!
- Ki kinek mondhatta?
a) Látszik, hogy nem mondasz igazat, mert nem mersz a szemembe nézni!
b) Nagyon gondterheltnék látszol, nem is figyelsz arra, amit mondtam.
c) A szeme sem áll jól!

Akciós csatornák: testtartás, térköz, gesztusok

Az egyensúlyelmélet nem csak a vizualításra vonatkozik. A távolságtartásban is egyensúlyra törekszik az ember.

A különböző helyzetek, kultúrák más-más távolság kialakítását igénylik.

- a) bizalmas távolság 45 cm-ig
- b) személyes távolság 45–120 cm
- c) társasági távolság 120–360 cm
- d) nyilvános távolság 360 cm-től

Sokan a tekintet után helyezik a rangsorban a távolságtartást, proxémikát. Vizsgálatok igazolták (Hall, 1987; Forgas 1989), hogy az egyik távolsági zónából a másikba való átmenet általában a viselkedés jól felismerhető változását vonja maga után.

Az érintés a bizalmas távolságban megjelenő nonverbális jelzés. A cse-csemők és anyjuk kommunikációja az érintés révén zajlik. A mi kultúránkban felnőtt emberek érintkezéseiben komoly szabályok korlátozzák az érintést.

„Ne állj rám!” – idegesítő, amikor valaki akarunk ellenére behatol bizalmas zónánkba. Az osztálytársadalomban a távolságszabályozás me-rev volt. A mi kultúránkban is illemszabályok segítik az eligazodást. Nem mindegy, kit, ki, hol, melyik testrészén, milyen módon érint meg.

Az EAI-ba járó gyerekek esetében különösen fontos, hogy a különböző szituációkban szükséges eltérő viselkedésmódokat megtanítsuk.

- Gyűjts kifejezéseket a térközsabályozásra!
- A járókelő megcsiklandozta a rendőrt. A taxisofőr megcirógatta az utas tarkóját. A diák megpaskolta a tanára arcát. A hentes megvakargatta a vevőt az álla alatt.

Alakítsd át úgy a mondatokat, hogy a szereplők kicserélésével lehetséges legyen az esemény!

- Írj olyan mondatokat, amelyekben a fentiekhez hasonló lehetetlen érintések történnek.
- Fejezd ki testtartással az alábbi közlések jelentését!
a) Mindent el kell fogadnom, amit mondasz.
b) Nem értek egyet veled, de te nem tűrsz ellenvéleményt.
c) Szívesen beszélgetek veled máskor is.
d) Meggyőztél.
- Figyeld meg barátodat, milyen testtartás jellemző rá
a) osztálytársakkal való beszélgetés közben,
b) tanárokkal való beszélgetés közben,
c) szereplés közben!
- Ítéld meg, melyik párosra milyen távolságtartás jellemző!

bizalmas	személyes	társasági	nyilvános
45 cm-ig	45–120cm	120–360 cm	360 cm-től

tanár–diák
anya–kisgyerek
te–osztálytársad
szónok–közönség

- Egy idegen megszólít az utcán, és 10-15 cm-es távolságban megáll előtted. Hogyan viselkednél? Adnál-e szívesen információt?

A gesztusok a testmozgások különleges osztályát képviselik. Nagyon erőteljesen kultúrához kötöttek. Néhány gesztus azonban kultúrától független, világos jelentésű (például az ujjakkal formázott V a győzelem jele). Ezek az emblémák. Illusztrátorok vagy paralingvisztikai gesztusok a beszédet kísérő előadói gesztusok.

Mutogatni nem illik – tanítják már az óvodás gyermeknek is szülei, mégis a gesztusok szerepe fontos és vitathatatlan. Csak kézmozdulatokkal is képesek vagyunk gondolatokat közvetíteni. Lexémának hívjuk azt a gesztust, amely szót vagy kifejezést helyettesít.

Érdeemes a trágárságot jelentő gesztusokról is beszélni. Mutatva még drasztikusabbak, mint kimondva.

- Gesztusokkal játszd el!
Unlak!
Kopj le!
A könyökömön jön ki.
Csönd legyen!
- Gesztusokkal szólíts fel valakit, hogy hozza ide: a könyvet – bélyeget – tollat – órát – pénzt – szemüveget – sálát – nyakkendőt.
- Milyen kézmozdulatokkal jelezheted hogy
- át akarom adni a szót a vitapartnernek,
- frissen szeretnék hozzáfűzni valamit az elhangzottakhoz?

Fityiszt az orrodra!
Eddig vagyok!
Nem hallom!

Kulturális szignálok

Kulturális szignálok gyűjtőnév alatt a teststilizációt, a színházi jelmezeket, a kultúrákhoz kötött nonverbális jeleket tartjuk számon. A nemek közti kommunikációs különbségek megléte is ide sorolható.

Hogy nézel ki? – kérdezik a mamák a gyerekeiket, amikor egy-egy buliba készülődnek. A gyerek sokszor nem érti, mi nem tetszik az ő menő ruháján. Pedig valóban nem mindegy, mi van az emberen. A teststilizáció sokat elárul rólunk. A haj ápoltsága, a frizura, a kezek, a cipő, ruha mind-mind árulkodik viselőjéről.

A színházban a jelmezek szerepe óriási, hisz azok alapján tudjuk elhelyezni a viselőiket egy-egy korban, társadalmi rétegben. A foglalkozások is más-más viseletet követelnek.

- Milyen anyagból készítenél ruhát egy tündérnek, boszorkánynak?
- Mit vennél föl színházba, kiránduláshoz, iskolába, házibuliba?

2. Az írásbeli kommunikáció képességeinek fejlesztése

Az anyanyelvi nevelés területeit különböző szempontok szerint csoportosíthatjuk. A más-más felosztási alapok szerint végzett logikai műveletek eredményeként az egyes nyelvi fejlesztési területek a rendszertől függően más-más elemmel kapcsolódnak össze.

Tankönyvünkben – másoktól eltérően – az írásos kommunikáció képességeinek fejlesztését az írás jelrendszerének tanítása, a helyesírás fejlesztése és az írásbeli szövegalkotás elsajátítása láncra fűztük föl. Osztozunk azzal a nézettel, miszerint „az írásbeli kifejezés képessége, a nyelvi, gondolkodási és együttműködési képességnek, valamint olvasás- és írástechnikai készségnek olyan kommunikációs feladatok megoldására szerveződött együttese, amellyel a közlő a címzettet írott közleménye útján tudja befolyásolni”. (Kádárné, 1990.19.)

Az utóbbi évtizedekben a kutatók érdeklődése az olvasáselsajátítás képességei felé fordult. Az írás, kézírás szerepének változását jósolták a szakemberek, hiszen a számítógépek térhódítása a kézírás korábbi jelentőségének elvesztését sugallta. Így az írás képességeinek vizsgálata mennyiségileg alulmaradt az olvasás vizsgálatával szemben. Az írásbeli kifejezés képességének a vizsgálata azonban éppen az olvasáskutatások talaján született meg. Számos metodikai kérdés merült föl, például az olvasás és írás egyidejű vagy egymástól elcsúsztatott tanulásának, tanításának a kérdése.

Az írásbeli kifejezés képességének eredményvizsgálatát indította el 1980-ban az IEA Társaság (International Association for the Evolution of Educational Achievement). E metodológiai szempontból korszakalkotó jelentőségű interdiszciplináris kutatásba kapcsolódott be 1981-ben Magyarország. (Kádárné, 1990.)

Az írás képességeinek kialakulásában az *élettani tényezőknek* óriási szerepük van. Ligeti (1982) foglalja össze azokat a kutatásokat amelyek fenti megállapításunkat megalapozzák: A 19. század második felében az agy morfológiai vizsgálata nagy hatással volt a pszichológiára. Felfedezték a beszéd speciális központjait. A homloki lebenyben a beszéd mozgató központját, a temporális lebeny határán a beszéd hallási észlelésének központját. Az olvasás központját a parieto occipitalis lebenyre lokalizálták. Megállapították, hogy a homloki lebenyben az ún. Exner-központnak a sérülése írászavarhoz vezet. A későbbi kutatásokból kiderült, hogy a statikus lokalizációs központok nem azonosak a funkcionális központokkal. Pavlov (idézi Ligeti) fontos elméleti megállapítása, hogy az embernél jelent meg először, és rendkívüli fokig tökéletesedett a második jelzőrend-

szer, vagyis a hallott és látott szavak világa. Az írás- és olvasástanulás az időleges kapcsolatok, a feltételes reflexek révén jön létre. Amikor hatást gyakorolunk a gyermek hallási analizátorára, és összekötjük működését a beszédmotoros és vizuális szervek működésével, akkor asszociatív láncot hozunk létre. Ugyanúgy aktivizálódik a kéz motoros tevékenysége a hallott, látott szavak írásakor. Bonyolult, dinamikus sztereotípiáról (szokás) beszélhetünk.

Lurija (idézi Ligeti) vizsgálatai világítottak rá arra, hogy milyen funkciót tölt be az írás aktusában a leírt szavak kezdeti hangos vagy suttogó artikulálása (öndiktálás). A szavakat összetevő hangok artikulálásával rögzítjük megkülönböztető sajátosságait, és tudatunkba vessük a kellő hangot elválasztva az artikuláció szempontjából vele határos hangoktól.

Az íráshoz nemcsak a hangok azonosítása, hanem helyes sorrendben történő leírása is szükséges. Az írásképeség kialakulásának kezdeti szakaszában mind az írás, mind az olvasás hangokra analízis, illetve szintetizálás útján történik, függetlenül az alkalmazott olvasástanítási módszertől.

Az írástanulás szenzoros alapjai további feltételei az írásos kommunikáció képességének (Ligeti, 1982).

A gyermeki kéz fejlődése során két tényezőnek van szerepe az írásmozdulatok kivitelezésében: a csontrendszernek és az idegrendszernek. A kéz fejlődése nemcsak mennyiségi változást, növekedést jelent, hanem strukturális átalakulást, működésbeli változást és bővülést is. A gyermeki kéz egyre pontosabb mozdulatokra képes az életkor előrehaladtával, a szellemi fejlődés és a gyakorlás során. A kéz- és ujjmozgató izmok, valamint azok kérgi reprezentációs területeinek myelinizációja – a csontfejlődéshez hasonlóan – tág életkori határok között valósul meg. Az írásmozgás (folyóírás) kivitelezésére a gyermek az 5–7. életév között válik alkalmassá.

Az enyhén értelmi fogyatékosnak minősítettek tapintásos érzékelésének eredményei gyengébbek, mint általános iskolás társaikéi, ez a mozgás kivitelezésében is érezteti hatását. Egyszerűbb rajzos mozgásokban hasonló teljesítményre lehet képes a két csoport, azonban egy intellektuális képesség, például az írás kialakításában már gyengébb az enyhén értelmi fogyatékosnak minősítettek teljesítménye. Ez azt jelzi, hogy az írás értelmi tényezők eredője.

Kiss Tihamér (idézi Ligeti) vizsgálatainak tapasztalataiból említést érdemel az a jelenség, hogy a grafikus mozgástevékenységben mutatkozó egy-másfél éves lemaradást az egyébként iskolaérett gyermekek egy része néhány heti iskolai foglalkozás alatt behozza. Ez azt is jelenti, hogy a performációs intelligencia az iskolaérettség szempontjából egymagában

nem értékelhető, mivel a személyiség egyéb feltételei, valamint a tanulást kísérő motiváció, együttesen határozzák meg a teljesítményt.

A kéz motoros tevékenységét a szem vezérli írásnál. A grafikus jelek felismerése és megkülönböztetése (olvasás) könnyebb feladat, mint a grafikus jelek optikus vezérléssel történő mozgásos kialakítása.

A látás fejlődése nem fejeződik be gyermekkorban. Az érzékszervi érzékelésben végbemenő tökéletesedés összefügg azzal, hogy egyrészt a gyermek a gyakorlás eredményeként jobban tudja használni szerveit, másrészt egyre értelmesebben tudja feldolgozni az érzéki adatokat. Köztudott, hogy a lányok hamarabb érnek, mint a fiúk, élettani tényezők bizonyítják a nemek közti különbséget. Ezeken kívül azonban a társadalmi meghatározottság, a különböző szerepekre különböző utakon történő felkészülés, felkészítés is döntő jelentőségű. A lányok a felnőtt nő szerepére készülve többet fűznek gyöngyöt, előbb, többet varrnak, vágnak. Ezek a tevékenységek a fixációt, a szem-kéz koordinációt fejlesztő gyakorlatok.

Mind az olvasásnak, mind az írásnak feltétele a fonémahallás. A hallásvizsgálat, beszédvizsgálat pozitív eredménye megalapozó a későbbi tanuláshoz. Az öndiktálással író gyermek írásában tükröződik beszédhibája.

Megfelelő élettani alapok mellett szenzoros érintettség hiányában is fennállhat az olvasás-írás képességének zavara. Ez következhet a *motiváció* hiányából. A médiumok zúdtják ránk a vizuális élményeket. A gyermekek nem tanulják meg értelmezni ezeket a jeleket az élmény befogadásával párhuzamosan. Jóllehet az olvasás-írás is vizuális jelek kódolása, háttérbe szorul a látott képekkel szemben. Nem marad idő az olvasás-írás gyakorlására. Ez a jelenség nem csak a gyermekek körében terjed. A felnőtt olvasó mióta is kevés, márpedig a motivációban döntő a felnőtt modell. Modellnek pedig a szülő tekinthető. (Nagy J., 1974.) Az óvodában, iskolában szerzett tapasztalatok igen fontosak, de csak mérsékelten befolyásolják a családi hátrányokat. Ezek a megállapítások még erőteljesebben értelmezhetők a könyv nélküli kultúrák esetében.

Az író-rajzoló mozgás fejlettségi szintje

Az iskoláskor előtti író-rajzoló mozgás fejlődési szakaszait Justhné Kéri Hedvig (1960. 162–163.) a következőképpen írta le:

„A ceruzanyom dominanciája a vonalvezetés fölött. Ennek megfelel az a fokozat, amikor a gyermek még nem értelmezi azt, amit csinál, és teljesítményénél felismerhetőségi jegy sem fordul még elő.

A vonalvezetés dominanciája a ceruzanyom fölött. Ez megfelel annak a fokozatnak, amikor a képzelet irányítja az értelmezést, esetenként ér-

telmeznék, esetenként nem értelmeznék a gyerekek. Az értelmezések nem megfelelőek, bizonytalanok és változók. A kialakított alakzat még nem ismerhető fel. Az »írás« különböző vonalvezetésekben nyilvánul meg, amelyek nem különböznek, vagy csak némi változással térnek el azoktól a vonalvezetésektől, amelyekkel különböző alakzatokat, tárgyakat, ábrázolnak.

A modell dominanciája a vonalvezetés fölött. Ezen a szinten a képzelet és a tárgy ismerete együtt befolyásolják az értelmezést. Az értelmezések bizonytalanok és változóak. Ezen a fokon a tárgy felismerhető kezd lenni, majd mindinkább a tárgy ismerete irányítja az értelmezést, és az ábrázolás fejlettebb. Az »írás« fejlődése azon a fokon van, amikor a gyermekek kváziírást nyújtanak, vagy betűutánzásokat próbálnak kialakítani.

Az »elv« megértésének a dominanciája a modell fölött. Ezen a fokon észlelt fejlődés az értelmezés szempontjából kialakult belső szemléleten nyugszik, annak következményeképpen az értelmezések egyértelműek és határozottak, a felismerhetőség pedig eljut a tárgy megfelelő ábrázolásához. Az íráskészség ugyanakkor néhány betűnek emlékezetből való leírásában, esetleg felismerésében, néha egy-egy szó leírásában nyilvánul meg.

A PREFER-vizsgálatok (Nagy J., 1986) új eredményeket szolgáltatottak az író-rajzoló mozgás fejlettségi szintjének kutatásához. A kapott adatok szerint az írásmozgás-koordináció fejlődésére 5-6 éves korban a következő tényezők hatnak:

- Környezet: szülők iskolai végzettsége, családi nevelés, cigány milió, óvodáztatás.
- Adottságok: életkor, fülpróba, ujjpróba.
- Tudásszint: mennyiség számlálás, relációszőkincs, utánmondás, beszédtechnika.
- Magatartás: feladattudat, önkiszolgálás.

Megállapították, hogy a teljes folyamat csak 7 éves korban fejeződik be. Iskolába lépés előtt a gyerekek között több mint ± 2 év különbség van az írásmozgás-koordináció fejlettségét vizsgálva. Az elmaradók túlnyomó többsége a mozgáskoordinációban igen alacsony szinten áll.

Iskola-előkészítő kompenzációs programjuk kidolgozásakor, majd a kipróbálásakor állapították meg a szerzők (Nagy J., 1992), hogy teljesen főleg az ép gyermekek írásmozgás-koordinációjának elmaradását kompenzálni, mert ez a terület életkor-specifikus. 7 éves korban kialakul minden ép gyermeknél. Fontos iskolai, módszertani következtetést vonhatunk le: az első osztályban a pedagógusnak kell alkalmazkodnia a gyermekhez, ki kell várni az érési folyamat befejeződését.

Az író-rajzoló mozgás fejlettségét az enyhén értelmi fogyatékos tanulók iskoláiban többen vizsgálták.

Dr. Szalay Györgyné (1976) az akkori kisegítő iskolába járó tanulók eredményeit mérte föl:

Tevékenység – 1. osztály	Eredmény (%)
Szómásolás	72
Mondatmásolás	82,2
Nagybetű jelölése	59
Önálló szóírás	63,1
Időtartam-jelölés	60,4
Tevékenység – 2. osztály	Eredmény (%)
Mondatmásolás	79,4
Tollbamondás	68,2
Tevékenység – 3. osztály	Eredmény (%)
Feladatmegértés	75,8
Nagybetű jelölése	59
Hibátlanul író	49
Olvashatóság	72

Haffner Tamásné és dr. Vörös Imréné (1976) tantervi nyomon követő vizsgálatokat végeztek. 2. osztályba járó tanulók körében az alábbi eredményeket kapták:

Tevékenység	Eredmény (%)
Betűk másolása nyomtatotról	51,7
Szavak másolása írottól	77,5
Nagybetűk alkalmazása	76
Betűk tollbamondás utáni írása	33,3
Mondatok tollbamondás utáni írása	29,2
Emlékezetből írás	41,7
Sorköz betartása	83,3
Szabályos betűalakítás	41,7
Betűalak enyhén torz	43,8
Erősen torz	12,5
Szabályos betűkapcsolás	56,3

Dr. Nagyné Kovács Judit (idézi: Gaál-Papp, 1994) adatai nem elegendők az általánosításra, ugyanis egy osztály tanulóinak vizsgálatából származnak. Mivel kisszámú publikált tanulmány áll rendelkezésünkre az enyhén értelmi fogyatékosnak minősített gyermekek író-rajzoló mozgásairól, a szerző adatait is közzétesszük. Vizsgálatait a Hilda Santucci által kidolgozott módszerrel végezte, mely fokozatosan magasabb követelményt jelentő mértani ábrák másolására épül (például +, X, ?, két egymásba kapcsolódó kör). A rajzok értékeléséhez Santucci kulcsszámokat adott meg az ábrák nehézségének megfelelően. A módszer alkalmazásával a szerző a következő eredményeket nyerte: legkönnyebb a kör rajza. A legnagyobb nehézséget a helyes arányok megválasztása jelenti. Beiskolázáskor jellemző az EAI tanulóira a lassú, bizonytalan vagy gyors, erős nyomatékú, de nem egyenes vonalvezetés.

Problémát okoz a lényeges jegyek meglátása, szerkezeti sajátosságok elemzése és reprodukálása, valamint a szögek helyes ábrázolása. A tanulók írásmozgását több tényezővel is összevetette Nagyné. Megállapította, hogy a gyermekek rajzszerkezte magasabb, mint intelligenciaszerkezte és grafomotoros másolási készsége.

Saját kutatásunkban (Papp, 1990; Gaál, 1983. 87.) EAI-ba járó alsó tagozatos gyerekek eredményeit vizsgáltuk. A nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program (NYIK) szerint tanuló gyermekek eredményeit hasonlítottuk össze a hagyományos tanterv szerint haladó gyermekek mint kontrollcsoport eredményeivel.

Első osztályban a betű- és szómásolásban, tollbamondásban a kísérleti osztályok tanulói szignifikánsan jobb eredményt értek el, mint kontrollcsoportba járó társaik.

Második osztályban betű- és szómásolásban szignifikáns maradt a különbség. A kontrollcsoportba tartozó gyerekek többet hibáztak írásbeli feladataik közben. Hárommondatos, képekkel kísért szöveghez a kísérleti osztály tanulói szignifikánsan több befejezést írtak. Személyi adataikat szintén szignifikáns különbséggel adták vissza írásban. Meglepő eredményt kaptunk a kontrollcsoport eredményeinek vizsgálatakor.

Második osztály végén sok gyermeknek nehézséget okozott a nyomtatott, szótagolva írt szavak, mondatok másolása. Ezek a gyerekek írásban is szótagolva másoltak.

Harmadik osztályban a kontrollosztályok tanulói továbbra is szignifikánsan többet hibáztak. Új elemként vizsgáltuk az önellenőrzés képességét. A kísérleti mintában szignifikánsan jobb eredményt mértünk e területen. Az emlékezetből írásban is szignifikánsan jobb eredményt értek el a kísérleti osztályok tanulói.

Az írás jelrendszerének tanítása

„Az írás közmegegyezően alapuló grafikus (írás vagy rajzolás útján rögzíthető) jelekből rendszert alkotó nyelvi objektíváció. Az objektíváció ebben az esetben azt jelenti, hogy a jelrendszer (a betűk és írásjelek rendszere) az írás fejlődése során létrejött, a létrehozótól elidegenedett, és tárgyiasult formát öltött.

Az egyén szempontjából: olyan motoros nyelvi tevékenység, melynek célja az előzőleg megformált nyelvi egységek kódolása. A kódolás során a fonematikus jelsorokat grafematikus jelsorokká alakítja át az adat- és gondolat rögzítés, valamint a közlés érdekében.

A kézírás tanult mozgás, az írásjeleket létrehozó mozdulatok összefüggő s egymást követő láncolata. A térbeli kézmozgás a síkban meghatározott optikai formákat hoz létre. A létrehozott rögzített optikai formák összessége jelentést hordoz.” (Zsolnai, 1991/a. 75.)

A magyar olvasás- és írástanulás, -tanítás történetét áttekintve (Adamikné, 1990) megállapíthatjuk, hogy két alapvető módszertani megközelítés jellemzi, jellemezte ezt a folyamatot. Kiindulás mindkettő esetében az élőbeszéd, valamint a cél is azonos: a hangjelek összeolvasásának a képessége. Az egyik út a hangok, betűk egységbe foglalásával, egységesítésével indító *szintetikus módszer*. A másik lehetséges megoldás a gyerekek konkrét szemléletéhez közelebb álló szóképes, globális vagy *analitikus módszer*.

A különböző olvasástanítási módszerekhez különböző írástanítási eljárások kapcsolódnak. Közös bennük a feltételek azonossága:

- fonémahallás képessége (az élőbeszéd hangjainak meghallása, sorrendisége, differenciálása stb.);
- hang-betű kapcsolat felismerésének a képessége;
- hang-betű hangsor- és betűsor- alakítása, tetszőleges társítás;
- fogalmak betű-, hangsorokhoz kapcsolása;
- artikuláció kapcsolása a fonémához és a vizuális jelhez;
- jelek megtanulásainak, felidézésének a képessége;
- írásmozgás kivitelezésének technikai ismerete, képessége.

Az olvasás- és írástanítások egymáshoz való viszonyában két fő forma különíthető el egymástól élesen. Az egyik esetben párhuzamosan halad a két folyamat, míg a másik megoldásban az írás az olvasástanításhoz képest később kap hangsúlyt. Így beszélünk *elnyújtott* és *késleltetett* írástanítási eljárásról.

Az elnyújtott írástanítás

A szintetikus olvasástanítás módszeréhez kapcsolódik. Az olvasással párhuzamosan folyó írástanítást a szakemberek a következőkkel indokolják:

- a 6-7 éves gyermekek iskolakezdetkor képesek a szóelemzésre, a fonémák megkülönböztetésére;
- képesek a fonémák grafikus ábrázolására;
- az olvasás és írás együttes tanulása erősíti egymást;
- a betűtanulás előrehaladtával mód nyílik a szavak írására is.

A késleltetett írástanítás

Különböző időpontokban kapcsolódhat az olvasástanuláshoz. A „Maci olvas” programban például a kisbetűk megtanítása után kezdődik az írástanulás.

Ligeti (1982) következőképpen indokolja a késleltetett írás létjogosultságát:

- Fontos az időtényező az olvasás- és írástanulásban. Párhuzamos tanítás esetén az írás tanulása visszafogja az olvasástanulást. Míg ha késleltetve folyik az írástanítás, nincs akadálya mindkét képesség elsajátításának, és egy-egy betű helyett betűcsoportok tanítására nyílik mód.

- „Az olvasás és az írás képessége különböző pszichofizikai funkciók és pszichikus folyamatok alapján, összetett és bonyolult szenzomotoros egységek láncolatából áll elő, melyeknek idegélettani alapja a dinamikus sztereotípiák kialakulása. Új dinamikus sztereotípiák akkor épül ki optimálisan, ha részelemei az egyes reakciók, a dinamikus sztereotípiák előtt már kiválthatók. Ha az olvasás- és az írástanulás időszakában egyszerre (egynél) több részelem (például grafikus jel felismerése, felidézése, a hangoztatás, a kapcsolás, a szenzomotoros koordináció) kialakítása folyik, akkor csak lassan alakul ki a tevékenység simán lefolyó cselekvéssé.” (Ligeti, 1982. 65.)

- Az elnyújtott írás-előkészítő szakasz, amely az olvasástanulás megkezdésekor is tart már, biztosítja az írásmozgás technikai feltételeinek kialakulását.

- Motiválóan hat, hogy hamar képesek a gyermekek értelmes szavak írására.

Az írás ütemében való eltéréseken kívül beszélünk az *írásminta* szerinti különbözőségről is. Magyarországon három fő forma különíthető el egymástól. A cés kötés néven ismert írásminta álló betűs, a kerek betűk majdnem másfélszeres körülférése, az ún. cés kötéssel kapcsolódnak egymáshoz az egyes betűk. Ez a legelterjedtebb íráskép, melyet 1956 óta tanítanak az iskolában.

A helykijelölős íráskép

A nyelvi, irodalmi és kommunikációs program (NYIK) szerint haladó tanulók tanulják.

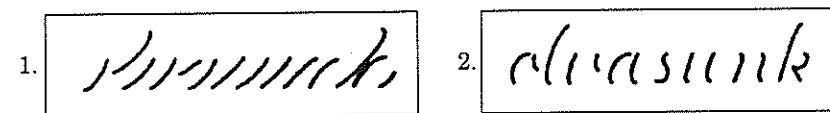
Ez az írásminta is kerek, álló betűs írás, csak a cés kötés helyett a köntendő betű kezdőpontjából folytatódik az írás. Ezzel a kerek betűk másfélszeres körülférése küszöbölődik ki.

Virágvölgyi-féle dőlt írás

A betűk enyhén jobbra dőlnek a lendületes írásnak megfelelően. A kerek betűk helyett lendületes parabolaívét alkalmaz.

A dőlt betűs írás indokolása előtt végezzünk el egy kísérletet. Ha az első ábrán található szót kívánjuk elolvasni, nehézségekbe ütközünk, megfejthetetlen marad a grafémasor.

A második ábrán látható jelek pedig értelmes szóvá állnak össze.



Mindkét ábrán ugyanaz a szó szerepel. Az első esetben a szó felfelé húzott, feszítő mozgás útján létrejött, hangsúlytalan vonalait látjuk, míg a második példán a lefelé húzott hajlító mozgás eredményeként született hangsúlyos elemek láthatók és olvashatók. (Virágvölgyi, 1988 nyomán.)

Fiziológiai vizsgálatokból tudjuk, hogy

- a felfelé irányuló, a testtől távolodó vonalak hosszabbak, kisebb a nyomatékuk a test felé irányuló mozgásokkal szemben;
- a görbék írássebessége kisebb, mint az egyeneseké;
- a cseppformától a kör kivitelezése felé haladva egyre nagyobb izomteljesítményre van szükség. (Ligeti, 1982.)

Az írásmozgás fejlesztése

A tanított írásmintától és az alkalmazott írástanítási eljárástól függetlenül minden esetben két alapvető dolgot jelent az írás tanítása:

1. a jelrendszer tanítása;
2. az írásmozgás technikájának tanítása.

Az írás előkészítésének gyakorlatai

Az írás, a betű-füzlés, betűkapcsolás tanulását megelőzi egy, az írás előkészítésére hivatott szakasz. A korábbi fejezetekben láttuk, hogy a biológiai érés feltételként szerepel az írástanításban. Az érés mellett fontos szerep jut a gyakorlásnak is. Ahhoz, hogy a kisgyermek az EÁI-ban képes legyen minta után megadott alakú és méretű jeleket grafikusán kivitelezni, számos feltétellel kell rendelkeznie.

A kéz ügyesítése, a finommozgás fejlesztése, a szem-kéz koordináció kialakítása kiemelt feladat az előkészítő időszakban. Gyöngyfüzéssel, papírtépéssel, papírnyírással, ragasztással, ujjfestéssel, gyurmázással stb. gyakoroltatjuk a finommozgást.

Mivel a gyermekek az érésben, a korábbi tapasztalatok szerzésében más-más helyen állnak, a legkorábbi időtől kezdve gondos differenciálásra van szükség. Így előfordulhat az, hogy egy foglalkozáson belül többféle, különböző szintű tevékenységet végeznek egyidejűleg a szervezeten belül egy csoportba tartozó gyerekek.

A relációs szókincs bővítése, kialakítása alapvető feltétel az olvasás- és írástanítás megkezdésekor.

Az alatta, fölötte, mögötte, mellette, előtte, rajta, a bal, jobb, kicsi, nagy, ugyanakkora, hosszú, rövid, vékony, vastag fogalmának értelmezése, használatának gyakoroltatása folyik az előkészítő szakaszban.

Gyakorlattípusok

• Utánozd a Tündért!

Marionett baba feláll a székre
feláll a szék mögé
bebújik a szék alá
odaáll a szék mellé
odaáll a szék elé

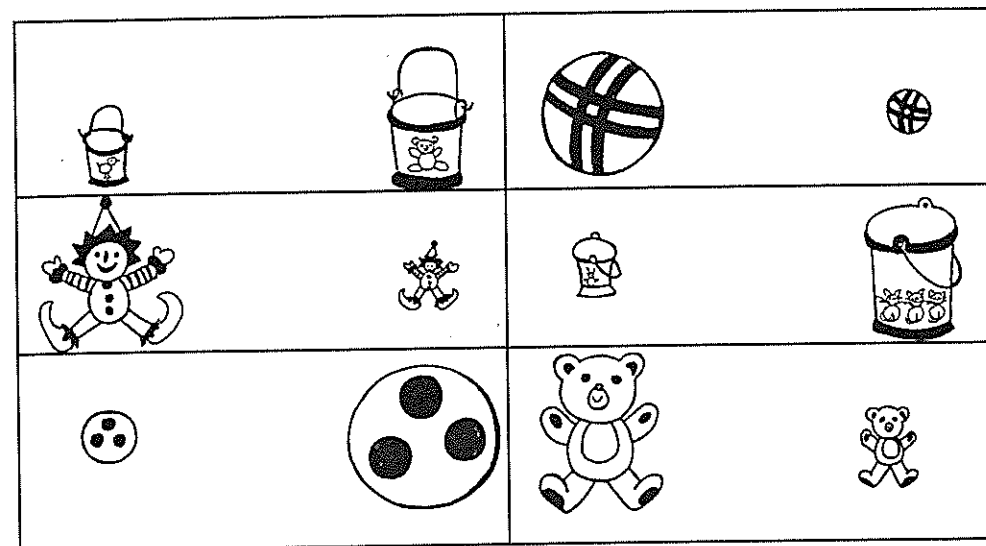
• Állj a széked mögé mellé elé

• Tedd a csészét a tányér mellé jobb oldalra!

• Négy részre hajtott írólapon kis állat, tárgy elhelyezése az utasításnak megfelelően. Például:

Tedd a bal felső mezőbe a nyuszt!

• A párok közül színezd ki a nagyobbakat!



A bal-jobb differenciálás megkönnyítéséhez a szív bal felőli elhelyezését, illetve a „jobb oldali kézfogós kezet” hívhatjuk segítségül. A ruhán, a padon kis képpel jelölhetjük is őket.

A jelfunkció kialakítása a következő feladat. Jelekkal találkoznak a gyerekek az óvodában, az utcán a közlekedési táblákon, felismerik az autót az emblémákról, a különböző üzletek, márkák jelzéseit is ismerik. A jel és jelzett tárgy kapcsolatának tudatosítására különféle játékok játszhatók. Cél, hogy kölcsönös kapcsolat alakuljon ki a jel és az általa jelzett dolog között, egymást helyettesíteni tudják.

Az írás-előkészítés következő feladata az íróeszköz megfelelő használatának kialakítása.

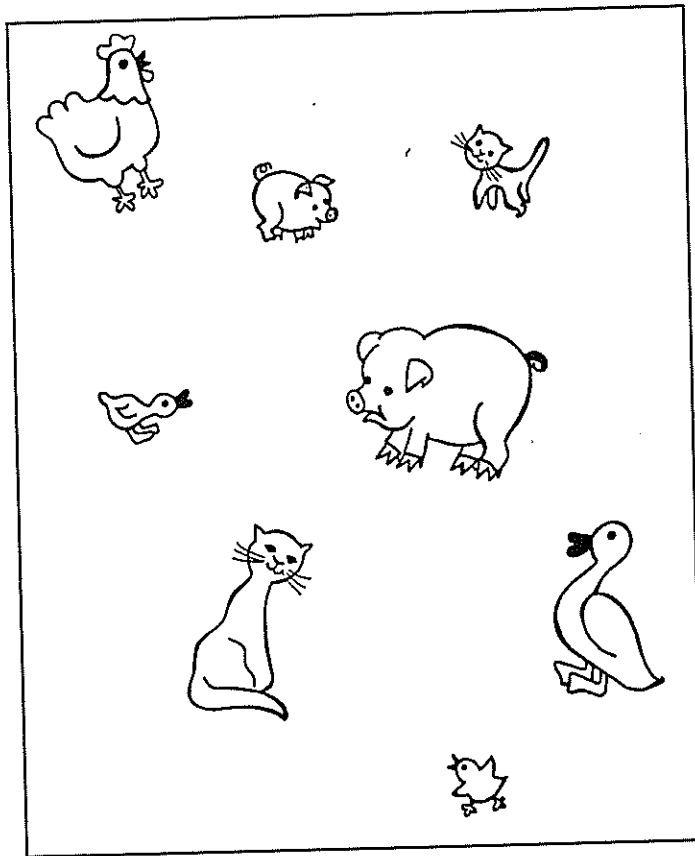
Feltétele a megfelelő asztallap magasság, a megfelelő székméret, olyan szék, amelyről leér a gyermek lába a földre. Ha ez nem adott, akkor zsámoly segítségével kell ezt a helyzetet előteremteni. Az íróeszköz használatának tanítása többlépcsős feladat:

1. a helyes testtartás kialakítása;
2. a megfelelő távolság kialakítása a tanuló szeme és az írófelület között;
3. a ceruza helyes fogása s azzal való nyomot hagyás az írófelületen;
4. az íróeszköz rögzítéséhez szükséges erő kifejtés érzékeltetése: fogásnyomás (a kezujjaknak az íróeszközre gyakorolt erő kifejtése) kéznyomás (a domináns kéz erő kifejtése az írófelületre), írásnyomás (a mutatóujjhegy erő kifejtése az íróeszközre).

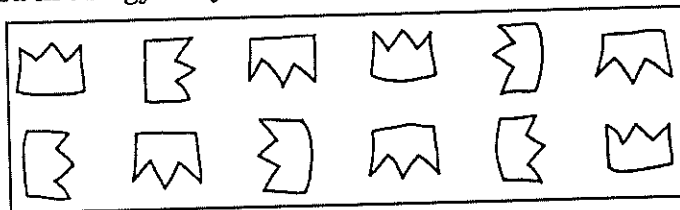
Következő feladat az *irányok* és *arányok észlelése* összekapcsolva az íróeszköz használatával.

Gyakorlattípusok

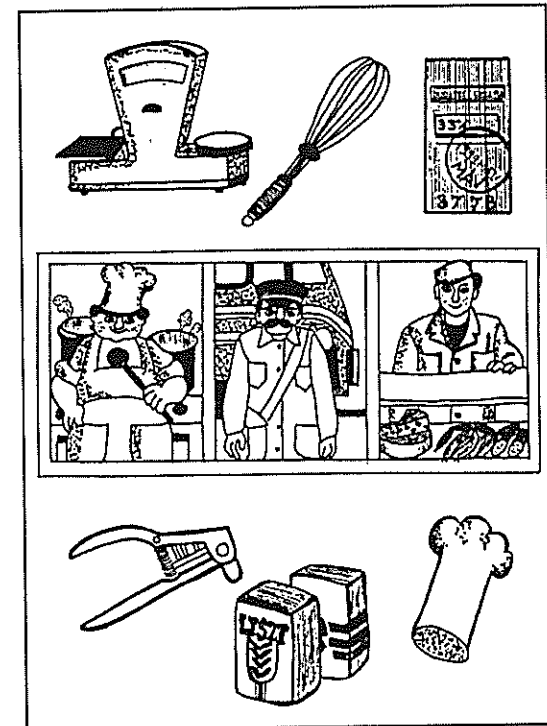
- Vezesd az állatokat az anyukájukhoz!



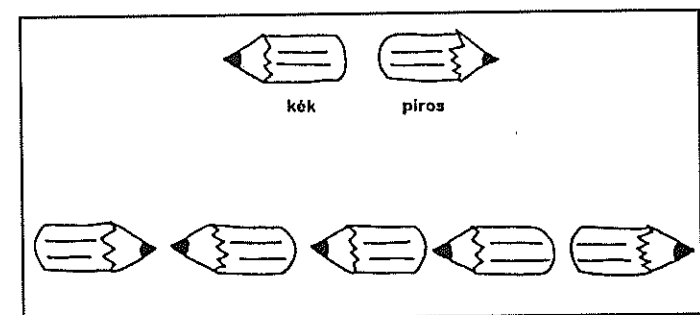
- Színezd ki az ugyanolyanokat!



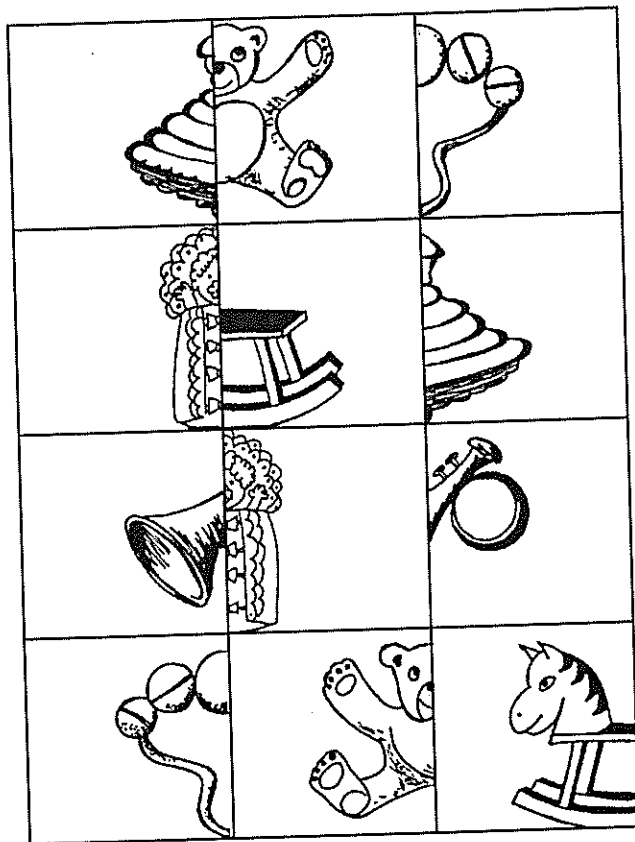
- Kösd össze a képen látható tárgyakat az azokat használó emberekkel!



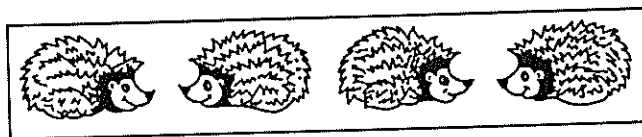
- Színezz a minta szerint!



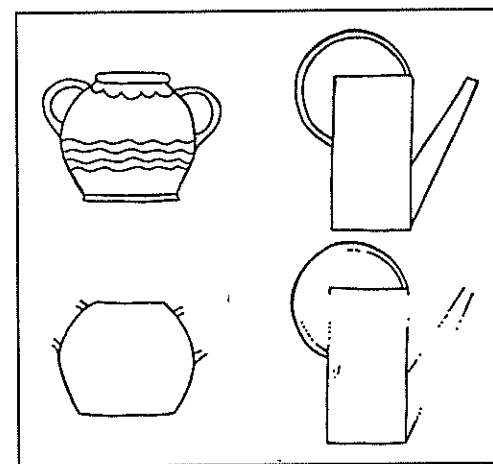
- Kösd össze a párokat!



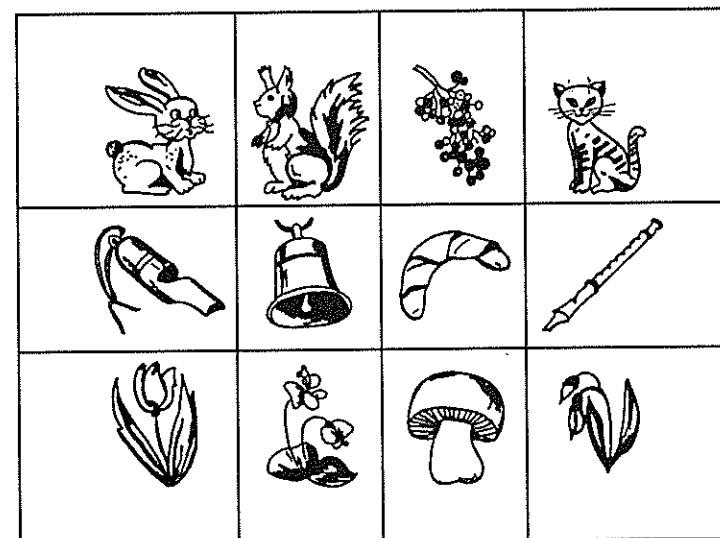
- Színezd ki a jobbra néző süniket barnára!



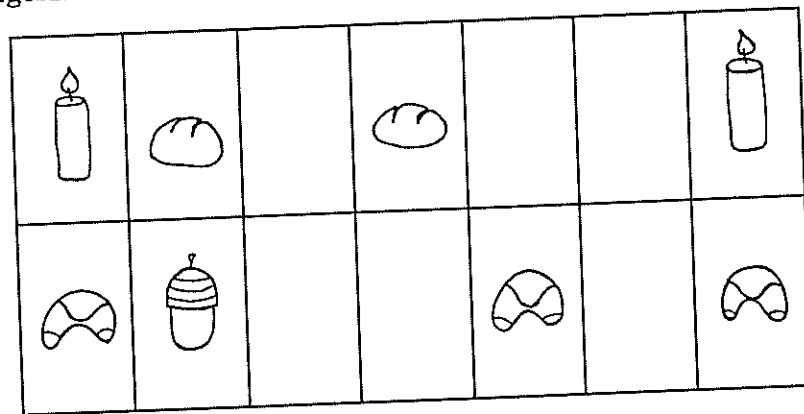
- Egészítsd ki a képet!



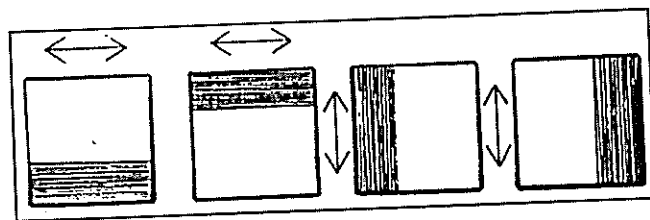
- Melyik nem illik a sorba?
Húzd át!



- Egészítsd ki a sort!



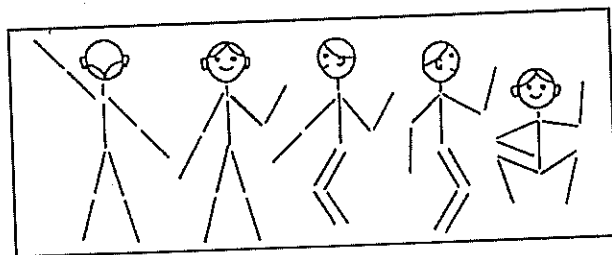
- Satirozd be a négyzeteket!



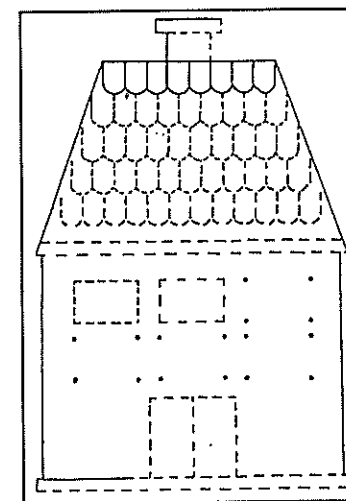
A következő fokozat az *írásmozgás* bekapcsolása a korábbi tevékenységekbe. Cél a minta reprodukálása ráírással, illetve a vonal önálló vázolása.

Gyakorlattípusok

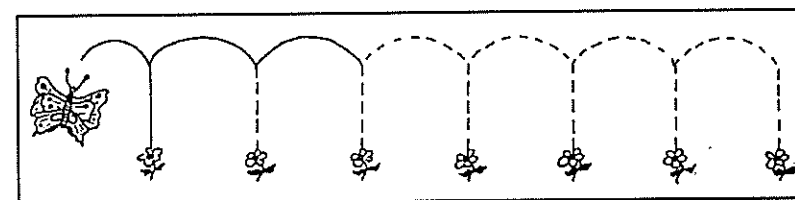
- Rajzold át a pálcikaembert!



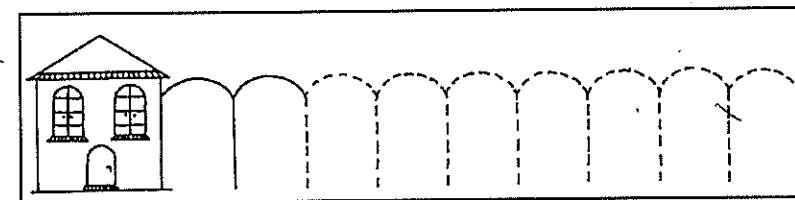
- Egészítsd ki a házat a minta szerint!



- Vezesd el a pillangót a virágokhoz!



- Rajzolj kerítést a háznak!



Az utóbbi feladatok esetében a pedagógus mutassa be a feladatvégzés algoritmusát. Az írástanulás egyik fontos feladata az algoritmus kialakítása.

A tanítás menete:

a) A tanító bemutatja az írásmozgást a táblán, írásvetítő fólián úgy, hogy közben hangosan diktálja a cselekvést önmagának. „A kezdőpontra teszem a ceruzám, fentről húzom le, a végpontnál felemelem a ceruzám.”

b) A gyerekek is megkeresik az első mintájukon a kezdő- és végpontot. Indításra átírják a vonalat a pedagógus verbális irányításával.

d) A gyerekek megkeresik a második vonalat, a tanító a vonalak közti távolságra is felhívja a figyelmet.

e) Indításra átírják a vonalat.

A folyamat értelemszerűen folytatódik.

Tanácsok

Néhány gyermek számára a gondos előkészítés ellenére is problémát okoz a ceruzafogás. Számukra ajánlott a ceruzafogó használata.

A görcsösen, erős nyomatékkal író gyermekek füzetlapja, írólapja alá javasolt indigót és még egy lapot tenni. Ügyelni kell ugyanis a tanulónak, hogy ne hagyjon nyomot a második lapon.

A betűelemek elsajátítása

Két nézet van a betűelemek megnevezésével kapcsolatban. Az egyik szerint a pedagógus meséhez, játékhoz kötött megnevezéssel tanítsa a betűelemeket (a fecskevonal, csészevonal stb.). A másik felfogás szerint a szakterminusok használata az elfogadott. Álló kerek betűk írása esetén: álló egyenes, fekvő egyenes, kör, nyitott kör, alsó ívelés, felső ívelés, hullámvonal, horogvonal, kis horogvonal, alsó hurok, felső hurok. Dőlt írás esetén: hajlítások, kanyarítások, hurkolások.

Tapasztalataink szerint nem okoz gondot az EÁI tanulóinak a szakterminusok megértése, használata. Nem hátráltatja az írástanulást.

A betűelemek vázolásának feltételei:

- minta alapján meghatározott irányú vonalvezetés képessége;
- megfelelő mérettartás.

A tanítás menete:

1. A tanító megnevezi a betűelemeket, majd bemutatja a vázolás algoritmusát úgy, hogy verbálisan irányítja a műveletet. „Álló egyenest rajzolok. A kezdőpontra teszem a ceruzám. Álló egyenes le, a végpontnál felemelem a ceruzám.”

2. A tanulók megkeresik saját mintájukban a kezdő- és végpontot, meghatározzák a vonalvezetés irányát.

3. Postairónnal többször átírják a betűelemeket.

4. Folytatják a sort nagyított vonalakkal írt betűelemen, majd önállóan másolnak.

5. A méretet csökkentve dolgoznak tovább a gyerekek.

6. A betűelemet vonalközbe helyezik.

Tanácsok

Túl nagy méretben nem érdemes íratni, mert az írás helyett, a lendületes vonalvezetés helyett rajzoló, szaggatott mozgás váltódik ki a gyermekekben!

Az írólap vízszintes állásban három részre tagolva ad megfelelő vonalközt. Ezt a méretet kell aztán csökkenteni.

A füzetbe helyezésig postairón használata javasolt.

A füzetben vagy az annak megfelelő méretű vonalközben célszerű grafitceruzát használni.

Sok kisgyereknek okoz gondot a vonalközbe helyezés. A vastag vonalat érdemes számukra még egyszer kiemelni.

Vannak gyerekek, akiknek több idő szükséges a gyakorlásra a füzet-méretű vonalközbe helyezés előtt. Javasolt az ő esetükben a gyengénlátó gyermekek számára készített, szélesebb vonalközü füzetet beszerezni, használni.

A differenciálással vezetett óra az írástanulás minden mozzanatára érvényes.

A feladatok között ujjtornát, lazító gyakorlatokat ajánlatos végeztetni.

A szakirodalom sok esetben javasolja a levegőben történő írást. A következő okok alapján nem javasoljuk ezt:

- nem ellenőrizhető a vonalvezetés;
- nem hagy nyomot a mozgássor;
- függőleges felület a papír vízszintes elhelyezkedésével szemben;
- nem csuklómozgást igényel;
- kijelölhetetlen a kezdő- és végpont.

A kis- és nagybetűk írása

A nemzeti alaptanterv megjelenése előtt érvényben lévő tanterv az EÁI számára a hangoztató-elemző-összetevő analitikus-szintetikus olvasás-tanítási eljáráshoz az elnyújtott írástanítást írta elő. A betűképzés elsajátítása három évet vett igénybe. Első osztályban a kis magánhangzók és kis egyjegyű mássalhangzók, valamint a hasonló alakú nagybetűk meg-

tanítására került sor. A második osztályban a kétjegyű mássalhangzók és a még hiányzó nagybetűk, majd harmadik osztályban a ritkán használt betűk (dz, dzs, x, q, w) szerepelnek a tananyagban.

A továbbiakban a gyógypedagógus által használt taneszközcsalád fogja meghatározni a tanítás menetét.

A taneszközöktől függetlenül általános tanítási menet leírására törekszünk tankönyvünkben.

A betűtanítás *feltétele* a betűelemek ismerete.

A tanítás menete:

1. A pedagógus bemutatja, megnevezi a tanulandó betűt. Kétféle módon teheti ezt. *Származtatáskor* a nyomtatott alakra más színnel ráírja a pedagógus az írott betűt. *Globális társítás* esetén pedig a nyomtatott alak mellé írja az írottat.

2. A pedagógus elemzi a betűt a betűelemek megnevezésével, a vonalvezetési sorrend megállapításával, a kezdő- és végpont kijelölésével.

3. A tanulók a pedagógussal közösen differenciálják a már tanult hasonló alakú betűktől, valamint a már tanult, hasonló hangot jelölő betűktől.

4. A pedagógus megmutatja a betű írását a már korábban alkalmazott módon.

5. A tanulók csökkenő méretben átírják, illetve másolják a betűt, verbálisan kísérve mozdulataikat.

6. A pedagógus vonalközbe helyezi a betűt.

7. A tanulók vonalközbe helyezik a betűt.

Több betű ismerete után megtanulják egymáshoz kapcsolni az egyes betűket a gyermekek. A kapcsolás tanításának a menete megegyezik a betűtanítás menetével.

Az álló, kerek betűket tartalmazó, cés kötéses írás esetén a kapcsolási típusok:

- hegyes, „i”-s vagy „u”-s,
- „cés” kapcsolás,
- hozzáillesztés,
- hurokvonalas kapcsolás.

Tanácsok

Kutatások bizonyítják (Illyés, 1961 – idézi: Ligeti, 1982), hogy az írástanuláskor a betűátírás csak előkészítheti, de nem helyettesítheti a betűmásolást. A ráírásnak az írástanítás előkészítésekor van szerepe, de az írástanítás során a másolásnak minél nagyobb szerepet kell kapnia.

Az írás eszközszerű használatának fejlesztése

Az írás jelrendszerének megismertetése után annak alkalmazása a cél a másolás, tollbamondás és emlékezetből írás (akaratlagos írás) gyakoroltatásával.

A *másolás* „olyan nyelvi tevékenység, amelynek folyamatában a másoló az írott, illetve nyomtatott betűket, szavakat vagy mondatokat megfejt, vagyis megfelelő fonémával, fonémasorral azonosítja. Ezután az önmaga számára latens (rejtett) artikulációval megjelenített fonémákat újrakódolja, illetve átkódolja”. (Zsolnai, 1991/a. 85.)

Az iskolai gyakorlatban két formája van a másolásnak:

- írott szavakról, szövegről való másolás, amikor a gyerek újrakódolja a jeleket;

- nyomtatott szavakról, szövegről való másolás, amikor a tanuló átkódolja a jeleket.

A másolandó jelek mennyiségétől függően beszélünk betű, szó, mondat, szöveg másolásáról. Ez a felosztás egyben nehézségi sorrendet, valamint egymást feltételező sorrendiséget is jelent.

A másolás tanításának *feltételei*:

- a tanuló tudja a lemásolandó írott vagy nyomtatott betűt, szót, mondatot stb. a megfelelő fonémával azonosítani;

- tudja a fonémát, fonémasort visszahallani;

- képes legyen a lemásolandó betűt, szót stb. újra- vagy átkódolni, azaz a betűt, szót stb. alakítani;

- képes legyen írásmozgását öndiktálással alakítani;

- tudja azonosítani a leírt betűt, szót stb. az eredetivel.

Amint a feltételek megteremtődtek, elkezdődhet a másolás *technikájának* a tanítása.

A tanítás menete:

1. A pedagógus a tanult betűből, szavakból stb. betű-, illetve szóhalmazt állít össze.

2. A tanulók elolvassák a betűket, szavakat stb.

3. A tanulók elolvassák az első betűt, szót stb.

4. Szavak másolása esetén betűkre bontják a szót.

5. A pedagógus közli, hogy írás közben nem nézhetnek föl a mintára, le is takarja azt.

6. Az íróeszközt a kezdőpontra téve az írás elindítása.

7. Írástechnikai és helyesírási szempontból összehasonlítják a mintával a leírt betűt, szót.

8. A továbbiakban a 3–7. pontnak megfelelően járnak el.

9. A munkát ellenőrzik a tanulók, majd a pedagógusok.

Ez az algoritmus a megtanítás szakaszában használatos. Amikor a tanulók ismerik a technikát, nincs szükség a takarásra, az egyes lépések közvetlen, pedagógus által irányított elvégzésére.

Gyakorlattípusok

- A hónapok neveit írd a megfelelő évszakhoz!
január, február, március, április, május stb.
tavasz nyár ősztél
- A lányok, illetve a fiúk nevét írd a megfelelő helyre!
Kati, László, Erika, Ildikó, Péter

Lányok

Fiúk

- Ismerd fel a szabályt, és folytasd!
kel kell
var varr
hal
tol
ál
ép
- Csoportosítva másold le a szavakat! Az egyik csoportba az egytagú, a másikba a kétagú szavakat írd!
- Írd le a szavakat elválasztva!
labda, bálna, mama, hinta, lámpa
- Alkoss szavakat az alábbi betűkből!
ú, t, i
- Másold le azokat a szavakat, amelyekben hosszú hangot kell ejteni!
ül, fűt, tűm, üveg, utas, üt
- Pótold a szavak hiányzó betűit! A kiegészített szavakat írd is le!
. r
t .
f . t
t . m

Tanácsok

A tanulók – mint azt már az előző fejezetekben hangsúlyoztuk – különböző képességekkel rendelkeznek, különböző szinteken állnak. Az írástanulás, gyakorlás során, a *differenciált munkavégzés* továbbra is kívánatos. Többféle úton járhatunk. Ugyanazon a tevékenységen belül a lépések megtételével, egyes lépések elhagyásával néhány gyerek esetében alkalmazkodhatunk a tanulókhoz (például a csoport egy része még igényli a külső algoritmust, öndiktálást, más gyerekek már nem). Másik út lehet, amikor egy gyerekcsoport még betűket másol, a többiek már szavakat. A szómásoláson belül is különböző szintek képezhetők. Nyomtatott szavak válogató másolása, nyomtatott szavak másolása, írott szavak másolása stb.

A gyakorlattípusok között szándékosan vannak válogató másolást, gondolkodást, helyesejtést, helyesírási tudnivalókat feltételező feladatok. Ezek közül néhány nem a tanulás kezdetekor kerül a gyerek elé. Fontosnak tartjuk azonban e feladatokat, mivel az írás folyamatos, állandó gyakorlást igénylő tevékenység, amely az anyanyelvi nevelés teljes idejét át-
szövi. Az írástechnikailag alacsonyabb szintű feladatokra tehát a fejlesztés során szükség van, de társítani kell ezeket a technikákat a gyermek intellektuális szintjével.

A *diktálás, tollbamondás* „olyan nyelvi tevékenység, amelynek folyamatában az írni tanuló gyerek az auditív úton (hallás alapján) felfogott fonémát (hangot), szót vagy mondatot grafematikus jelsorba kódolja át”. (Zsolnai, 1991/a. 92.)

A diktálás *feltételei*:

- legyen képes a tanuló a más által artikulált fonéma felismerésére;
- legyen képes a felismert fonéma latens artikulációjára;
- tudja a szükséges betűt, betűsort felidézni;
- tudja a kívánt betűt, betűsort alakítani, a betűket egymáshoz kapcsolni;
- legyen képes öndiktálással leírni;
- képes legyen a betűt, szót újra elolvasni.

A tanítás menete:

1. A pedagógus helyesejtéssel kiejti az összes betűt, szót stb.
2. Az első hangot újra hangoztatja a pedagógus.
3. A tanulók leírják a diktált betűt, szót.
4. A pedagógus önellenőrzés céljából újra kiejti a diktált egységet.
5. A többi betű, szó az előzőek szerint kerül diktálásra.
6. A pedagógus minden hangot, szót újra kiejt önellenőrzés céljából.

7. A pedagógus kijavítja a munkát írástechnikai és helyesírási szempontból egyaránt.

Tanácsok

A diktálást a helyesírási normákhoz igazodva célszerű végezni.

A szavak, mondatok diktálását ajánlatos helyesírási feladattal összekötni.

A másolás és diktálás kategóriájába nem eső írástípus az *emlékezetből írás* vagy *akaratlagos írás*.

„A kisiskolások akaratlagos írásán a *felidézett* szó, mondat, szöveg vagy a belső beszéd szintjén már nyelvi formába kódolt gondolat, illetve a grammatikai szabály(ok) alapján létrehozott szó, mondat grafematikus jelsorba történő átkódolását értjük.” (Zsolnai, 1991/a. 95–96.)

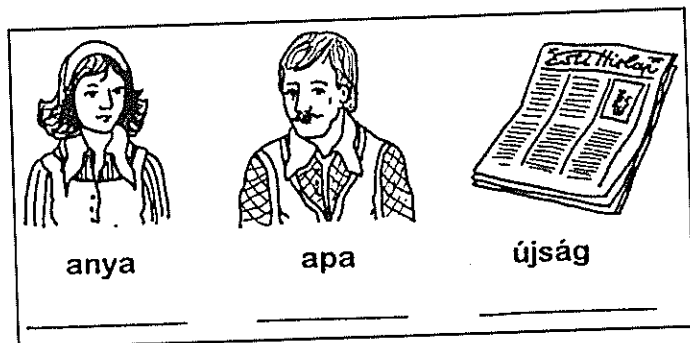
Az emlékezetből írás feltételei:

1. tudjanak a gyerekek másolás, tollbamondás után írni;
2. tudják a leírandó gondolatot artikulált formába rendezni;
3. legyenek képesek grafémasort hozzárendelni;
4. legyenek képesek a betűket alakítani, kötni;
5. írásukat tudják öndiktálással irányítani;
6. legyenek képesek az önellenőrzésre.

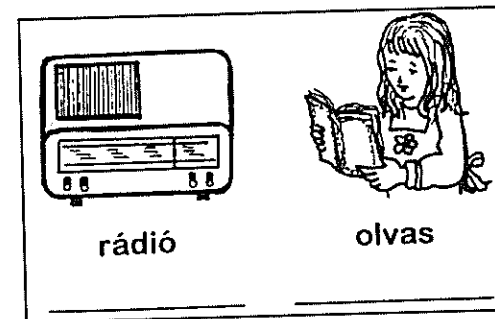
Az emlékezetből írás összetett tevékenység. Egységes menet nincs tehát a tanításhoz. A gyakorlatokon keresztül adjuk meg a feladatvégzés algoritmusát.

Gyakorlattípusok

- Mi van a képen?
 - Mondd ki a szót!
 - Hány hangból áll?
 - Rajzolj annyi karikát!



- Mondd ki, mi van a képen!
 - Hány hangból áll a szó?
 - Rajzolj annyi karikát a kép alá!
 - Írd le a szót!



- Egészítsd ki a mondatot, és másold le a füzetedbe!
Tegnap.....ittam.
- Fejtsd meg a találos kérdést! A megoldást írd le a füzetedbe!
Ha feldobják, fehér, ha leesik, sárga.

Az egyéni írás kialakulása

A tanult írásmintától a kialakult kézírás eltér. Az egyén kézírását az egyéni sajátosságok jellemzik. Az írásképek kutatása a grafológia feladata.

A korábbi pedagógiai felfogástól eltérően ma már a tanult mintától való eltérés több ponton is engedélyezett az iskolai munkában. Egyes felfogások szerint (Ligeti, 1982) a cés kötással író gyerekek esetében az írástempó növelése az írásképek változását okozza. Az ütemnövelés a kerek betűk írása esetén nagy ellenállásba ütközik, vagy a mintától kell eltérni az írás során.

Az egyéni írás kialakítása során néhány általános szabálynak kell érvényesülnie.

Az egyéni írással szemben támasztott *követelmények* tehát:

- az olvashatóság,
- az egyöntetűség,
- a következetesség,
- az esztétikus összbenyomás,
- az egyszerűség.

Az író egyén számára fontos az írás megfelelő tempója, azaz a gyorsasága. A társadalmi elvárás és az egyén érdemi eredményeként az alábbi változások engedhetők meg az egyéni írással szemben:

- betűnagyítás, betűkisebbités;
- a betűszárak meghosszabbítása, illetve rövidítése;
- a zárt betűk karikájának ellipszissé torzulása;
- az írás mérsékelt széthúzása, tömörítése;
- az írás enyhén jobbra, illetve balra döntése;
- egyéb egyszerűsítések: a szókezdő kisbetűk segédvonalainak elhagyása, a szót befejező betű kötővonalának rövidítése, nagybetűkhöz kapcsolódva a kisbetűk kötővonalának elhagyása, nyomtatott formához közelítés stb.

A tanító segíteni tudja ezt a folyamatot, de az egyszerűsítés lehetőségeit minden tanulónak magának kell kialakítania.

Gyakori íráshibák

Az írásról való fejezet végén szólnunk kell az úgynevezett *íráshibákról* is. Fontos elkülöníteni ezt a hibatípust a helyesírási hibáktól. A mindennapi pedagógiában gyakran nem teszik meg ezt a megkülönböztetést. Néhány példával illusztrálva a következő íráshibákat említjük meg:

– Előreható perszeveráció. A műveletek egymásutániségének felcserélődését jelenti ez a hibatípus. A tanuló egy későbbi következő műveletet a sorban előbbi következő betűn, szón végez el. Kettőzéseknel, ékezetek használatánál gyakori. Például: lápát, fekkete felleg.

– Hátraható perszeveráció. Az előbbi hibával ellentétes módon a gyerekek az elvégzendő műveletet a kelleténél később (is) végzi el. Például: sárgarépa, traktor.

– Betűcsere. Az olvasási hibákhoz hasonlóan a sorban egymás után álló betűk helyét felcseréli a tanuló. Például: atuó.

– Betűkihagyás. Egy betűt kihagy a sorból. Például: tác (tánc helyett).

– Betűbetoldás. A szóban egyébként nem szereplő betűt tesz a grafémasorba. Például: paparika, díjó.

– Összevonás. Két fogalom összekapcsolása esetén új szó keletkezik. Például: elénk tárítja a helyzetet. A tárítja szó a tárja és állítja szavak összekapcsolásával jött létre.

– Téves asszociáció, következtetés. Például: vízhang a visszhang helyett, mivel vízparton gyakran hallható. Vagy keztyű a kesztyű szó helyett, mivel kézre húzzuk ezt a ruhadarabot.

– Téves általánosítás. Például: Rákóczy Rákóczi helyett. A nemesi neveket gyakran írjuk ipsisilonnal, de nem általánosítható ez a megállapítás. (Hernádi, 1973 nyomán.)

A helyesírás fejlesztése

Mi a helyesírás?

Orosz (1974) szerint a helyesírás operatív (alkalmazó, végrehajtó) tevékenység. Benne eszközként használjuk a nyelvtani és helyesírási ismereteket. Nyelvtani ismereten mindazokat a grammatikai fogalmakat, tényeket és törvényeket kell érteni, amelyek a helyesírás megtanításának előfeltételei; helyesírási ismeret pedig minden olyan szabály, amely konkrét helyesírási művelet leírását adja. Orosz megállapítja, hogy a tudatosítást megelőzően is törekednünk kell a hibátlan helyesírásra. Ennek eszköze – a nyelvtani ismeretek elsajátítását megelőzően – a helyes globális szóképek rögzítése megfigyeltetéssel és utánzáson alapuló gyakorlással. Eszerint tehát a helyesírás tudatos tevékenység, mely a már elsajátított nyelvtani ismeretekre épül.

Egy másik meghatározás (Zsolnai, 1991/a) alapján a helyesírás azoknak a normáknak az összessége, amelyekhez valamely nyelv szavainak, szókapcsolatainak, mondatainak leírása közben igazodni kell. A helyesírás során kétféle módon lehet alkalmazkodni a szabályokhoz: az írónak egyes helyesírási normákat nem kell felidéznie írás közben, ugyanis a gyakorlás eredményeképpen automatikusan helyesen írja le az adott nyelvi egységet. Más helyesírási problémák esetében azonban fel kell idéznie az azokra vonatkozó helyesírási szabályokat, tehát tudatosan kell irányítania a helyesírást. Zsolnai szerint az írást és a helyesírást kezdetől fogva párhuzamosan kell tanítani. Minden írásos tevékenység egyúttal helyesírási tevékenység is, az írástechnika fejlesztését szolgáló nyelvi anyagnak a helyesírás fejlesztését is szolgálnia kell.

A hivatkozott szerzők – és rajtuk kívül még számosan – megemlítik, hogy a helyesírás gyakoribb esetekben automatizálódik. A szakirodalomban ennek megfelelően gyakran találkozunk a „helyesírási készség” megnevezéssel. A kommunikációs képességekről szóló fejezetben leírtuk, hogy a készség tárgyfüggő, de közegfüggetlen struktúra, azaz egy adott szituáció nem váltja ki automatikusan a készség működését (az írószám és papír látványa nem készítet minket tudatos döntés nélkül írásra), a készség típusú tevékenység megindítását el kell határoznunk. Ennek alapján a helyesírási tevékenységet a gyakoribb esetekben inkább szokásnak tekintjük, mely közegfüggő, azaz a megfelelő szituációban automatikusan kiváltódik. Az, hogy helyesen fogunk-e írni, nem elhatározásunktól függ elsősorban (sajnos), hanem attól, hogy a leírandó szó helyes alakja váltódik-e ki, hívódik-e elő automatikusan egy leírási helyzetben, vagy valamely hibás változatot sikerült-e rögzíteni. A ritkább esetek va-

lóban igénylik a helyesírási helyzet tudatos elemzését, és ha van tanult szabály, minta, analógia, annak alkalmazását.

A leíró nyelvtant tanító iskolai gyakorlat többnyire arra számít, hogy a mondjuk 5. osztályban megtanult helyesírási szabály „visszamenőleg” korrigálni fogja, korrigálni tudja az addig esetleg hibásan rögzített szóképeket. A valóság ennek éppen az ellenkezőjét bizonyítja: a szokásjelleg miatt a szabállyal nem is foglalkozva az automatikusan előbukkanó változat fog szerepelni az írásműben. Tulajdonképpen a kiinduláson kellene fordítani: a jó helyesírásra, a hibátlanul rögzített szóalakok, nyelvi egységek tömegére építve lehetne azok írásmódjából utólag következtetni a helyesírási szabályra, az általánosításra.

A helyesírás fejlődése az iskolában

Ékné Csengey (1985) EÁI-ba járó felső tagozatos tanulókat vizsgálva azt állapította meg, hogy a tanulók átlag minden 4,8 szóban követnek el valamilyen hibát. Orosz (1974) 5. osztályos általános iskolai tanulóknál minden 5-6 leírt szóban talált helyesírási hibát. A tanulók tollbamondás utáni írásában kb. feleannyi helyesírási vétség fordul elő, mint az önálló mondat- vagy szövegalkotásokban, hasonló módon mindkét iskolatípusban.

Érdekes jelenség volt a vizsgált mintában, hogy míg az 5-7. osztály között fejlődés mutatkozott a helyesírási teljesítményben, addig a 8. osztályosoknál visszaesést lehetett regisztrálni. A szerző külön elemezte azoknak a nyelvi egységeknek a helyesírását, melyekről szabályt tanultak a gyermekek, illetve amelyekhez kapcsolódóan nem szerepelt szabály a tananyagban. A két csoport helyesírási szintje között nem volt kimutatható különbség. Ez is azt látszik igazolni, hogy nem szabályokra épülő tudatos helyesírási tevékenység dominál a tanulóknál, hanem a szokásjellegű.

A vizsgált mintában az alábbi helyesírási, illetve íráshibák fordultak elő (gyakorisági sorrendben):

- Íráshibák: betűkihagyás
ékezet elhagyása (nem időtartam-jelölés)
betűtévesztés
- Helyesírási hibák: mondatvégi írásjel elhagyása
vessző alkalmazása
múlt idő jele magánhangzó után
teljes hasonulás jelölése
nem összetett szavak egybeírása
igekötős igék helyesírása
felszólító módú igealakok
időtartam-jelölések

Brezovszki (1985) 3-5. osztályos, tanulásban akadályozott tanulók helyesírásáról gyűjtött adatokat tollbamondás és hibajavítási feladatok végzése során. A tollbamondásban 70%-os, a hibajavításban 53%-os teljesítményt értek el a tanulók.

A vizsgált gyermekcsoport leggyakoribb hibái:

- Íráshibák: ékezet elhagyása (nem időtartam-jelölésnél)
betűkihagyás
betűcsere
szókihagyás
szóbetoldás
- Helyesírási hibák: időtartam-jelölés mássalhangzóknál
elválasztási hibák
nagy kezdőbetű tévesztése
egybeírandók különírása
írásjelek hiánya vagy tévesztése
összeolvadás jelölése

Az általános iskolások a már idézett Orosz szerint átlag 22-féle helyesírási hibát követtek el, melyek közül érdemes volt kiemelni a legtipikusabbakat. A leggyengébb teljesítményt a mássalhangzók időtartamának jelölésében, a kezdőbetűk és szóelemek írásában, a múlt idejű igealakok írásában, a tárgyrag jelölésében, a közép- és felsőfok jelében nyújtották a tanulók. Viszonylag jó eredmény mutatkozott a központosításban és a különírásban, a magánhangzók időtartamának jelölésében.

A fentiek alapján – bár a hibatípusok, főleg sorrendjükben nem minden osztályfokon és iskolatípusban azonosak – úgy véljük, egyetérthetünk Ajtony (1988) megállapításaival, miszerint nincsenek külön az EÁI tanulóira jellemző helyesírási hibák. Ezért a helyesírás fejlesztésében sincs szükség csak az EÁI-ban alkalmazandó eljárásokra.

A nyelvi, irodalmi és kommunikációs program adaptációja során magunk is vizsgáltuk a tanulók helyesírási teljesítményét tollbamondásban és akaratlagos (emlékezet utáni) írásban. Az 1-2. osztályos kísérleti csoportok teljesítményátlaga 93,3%-os, míg a kontroll- (az érvényes kiegészítő iskolai tanterv szerint tanuló) osztályoké 84,2%-os volt. 3-4. osztályban a kísérleti csoportok 61,6%-os, míg a kontrollcsoportok 47,2%-os átlagot értek el. Ebből arra következtethetünk, hogy a helyesejtéssel és az írással kezdettől szorosan összefonódó, nem szabálycentrikus, hanem a szokások kialakítására törekvő, a taxonómiai grammatikától eltérő nyelvi megközelítésmódokra építő anyanyelvi fejlesztési rendszerben a helyesírási teljesítmények a jelenleginél magasabb szintre emelhetők.

A helyesírás fejlesztésének módjai

Első osztálytól kezdve a helyesírás fejlesztésének egyik ága tehát a helyesírási automatizmusok kialakítása. Ezzel párhuzamosan el kell kezdeni a helyesírással szembeni beállítódás kialakítását. A tanulóknak legyen igényük a minél hibátlanabb írás, illetve saját szövegeikben törekedjenek az óhatatlanul előforduló helyesírási hibák utólagos korrekciójára. Ebből következik, hogy ugyancsak első osztálytól kezdve tudatosan kell fejleszteni a tanulók önkorrekciós képességét is. Ehhez a tanult helyesírási ismereteket használjuk fel olyan hibajavítási feladatokban, melyek sokszor gyakorolt, ismert szavak hibás alakjait tartalmazzák. Annak elkerülése érdekében, hogy helyes alakokat is „kijavítsanak” a gyerekek, a hibajavítási feladatok előtt beszéljük meg, hogy hány és milyen típusú hibára számíthatnak.

Saját írásbeli munkáik javítása, illetve abban a hibák felismerése nehezebb, az önkorrekcióhoz hosszú ideig igénylik a pedagógus segítségét.

A helyesírási szabályok tanítása

A helyesírási szabályok akkor taníthatók eredményesen, ha a megfelelő jó helyesírásból általánosíthatunk. A szabálytanulás olyasfajta korrekciós hatására, hogy mondjuk az 5. osztályban megtanult helyesírási szabály az 1–4. osztály rossz beidegzéseit visszamenőleg ellensúlyozni fogja, kevéssé lehet számítani.

A szabályokat a hagyományos nyelvtantanításban általában induktív úton ismertethetjük meg a tanulókkal. Alkalmazásukra nyerhetünk időt azzal, ha időnként a deduktív utat választva egyszerűen közöljük – vagy magasabb osztályokban a helyesírási szabályzat szabályrészéből kikeres-tetjük – az adott helyesírási probléma megoldására vonatkozó szabályt.

A helyesírási szabályok működése

Kevésbé bizonyul hatékonynak az az iskolai gyakorlat, melyben a helyesírási szabályokat elsősorban reprodukáltatják a tanulókkal.

„Mit tanultunk az igekötős igék helyesírásáról? Most ilyen szavakat fogok diktálni, figyeljete a felidézett szabályra!”

Eredményesebb lenne, ha először is azt tanítanánk meg a gyermekeknek, hogy ismerjék fel a helyesírási problémahelyzeteket, például a következő módon:

adott szó	Biztos vagy-e a leírás- ban?	— igen —	Írd le!
	nem		
	Tanultál-e rá vonat- kozó szabályt?	— igen —	Írd le szabálynak meg- felelően!
	nem		
	Ki tudod-e keresni a szabályzat szótárré- széből?	— igen —	Keresd ki, írd le!
	nem		
	Kérj segítséget a pe- dagógustól!		

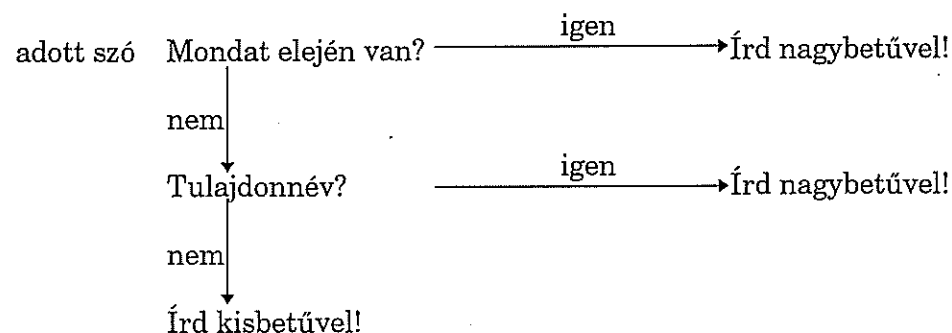
A döntéssorozat természetesen csak a ritkább szavak esetében fog működni, a gyakoribbaknál a szokásjelleg miatt automatikusan kiváltódik a már rögzült lejegyzési mód.

Amennyiben egy tanuló valamilyen helyesírási probléma megoldásához segítséget kér, feltétlenül adjuk meg neki – kivéve, ha felmérést írtunk –, azon a szinten kapcsolódva a tanuló tevékenységéhez, ahol elakadt. Lehet, hogy a probléma elemzésében, lehet, hogy a szabály felidézésében, a segédkönyv használatában kell segíteni, de ha egyik előző szint sem működtethető, egyszerűen mondjuk meg a helyes leírás módját. Azok a válaszok, hogy „Ezt már kéne tudnod”, nem fejlesztik a helyesírást, viszont a tanuló igényességét – mellesleg bizalmát is – csökkentik.

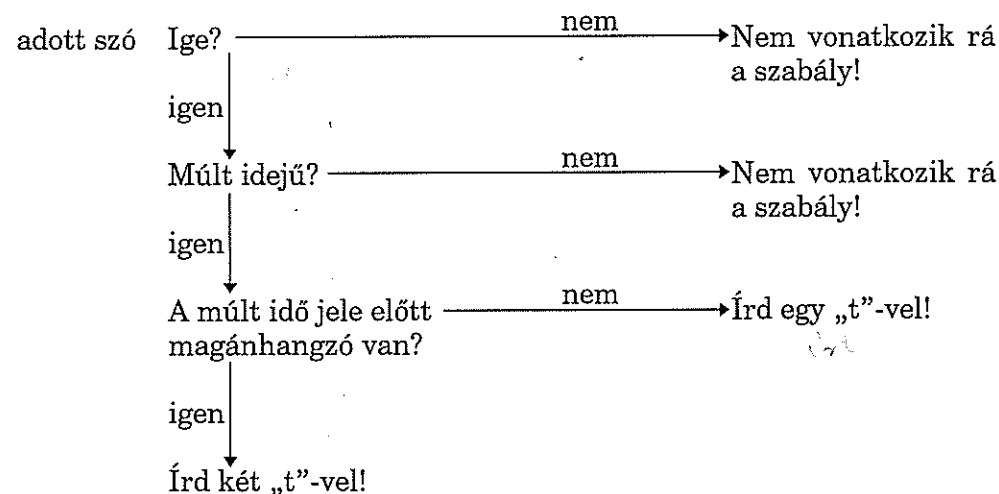
A tanult szabályokat is érdemes lenne a már említett reprodukciós szint helyett működésükben bemutatni, például:

Szabály: A mondatot, illetve a tulajdonneveket mindig nagybetűvel kezdjük. Sok pedagógus tapasztalata azt mutatja, hogy már az elsősök is kiválóan fel tudják idézni a szabályt, csak éppen nem tartják be. A tévesztések száma csökkenthető, ha a szabály (a többi helyesírási szabály is hasonlóan átalakítható folyamatábrákká) működésén vezetjük végig a tanulókat. Például:

Szavak kezdőbetűje



Múlt idejű igék helyesírása



A helyesírás fejlesztésének gyakorlatai

Az előzőekben már jeleztük, hogy a helyesírás fejlesztése csak az írással együtt történhet. Gyakorlatrendszerük megegyezik: a helyesírást is a másolási, tollbamondási, illetve emlékezetből írási feladatokban fejlesztjük célirányosan. Levezetésük megegyezik az írástanításnál leírtakkal.

A nyelvre vonatkozó tudás elsajátítása

A nyelvi fejlesztéssel foglalkozó szakirodalomban általában a nyelvtani ismeretek megtanítását részletezik, a helyesírás ennek alárendelve jelenik meg. E kézikönyvben éppen fordítottan tűnik a helyzet: a helyesírás fejlesztése nagyobb jelentőségűnek mutatkozik, míg a nyelvi ismeretek átadása ehhez képest alfejezet. Nos, valóban így is gondoljuk. Megítélésünk szerint a tanulásban akadályozott gyermekek a nyelvtani ismereteket nem önmagukért, öncélúan kell hogy elsajátítsák, hanem azért, hogy más nyelvi tevékenységeket sikeresebben és tudatosabban végezhessenek segítségükkel. Főlegesen, megterhelőnek tartjuk olyan nyelvtani tudás közvetítését, mely a gyermekek hétköznapi nyelvhasználatától, praxisától idegen, melynek használhatósága a mindennapi kommunikációs helyzetekben megkérdőjelezhető, mely nem fejleszti hatékonyan a többi nyelvi tevékenységet, például az irodalmi művek tudatos feldolgozását, az irodalmi élmények teljesebb kibontását, a szövegértés fejlesztését, a szóbeli és írásbeli szövegalkotás aktivizálható eszköztárának gyarapítását, a helyesírás színvonalának különböző helyzetekre egyaránt érvényes emelését.

A nyelvre vonatkozó ismeretek tanítása során abból indulhatunk ki, hogy az iskolába lépő gyermekek az ún. objektív grammatikának többé-kevésbé birtokában vannak, azaz rendelkeznek bizonyos nyelvi elemkészlettel (a szavak és toldalékok halmazával), valamint egy szabályrendszerrel (azaz ezekből az elemekből mások számára érthető konstrukciókat hoznak létre), jöllehet ezeknek a szabályoknak az alkalmazása nem tudatos. (Furcsa helyzet lenne, ha a helyesírás-tanuláshoz egyes szerzők által leírtak analógiájára beszélni is csak akkor engedélyeznénk a gyermekeknek, amikor már a nyelvhelyességi szabályokat elsajátították.)

Az iskola a nyelvtani ismeretek közvetítése érdekében valamilyen *tudományos grammatikai* megközelítést alkalmaz – többnyire az ún. leíró nyelvtan foglalja össze az elemkészletre vonatkozó definíciókat, rendszereket, valamint a működtetésükre vonatkozó szabályok rendszerét. A megközelítésmód azonban a tapasztalatok szerint meglehetősen távol áll a gyermeki világtól, a tanulók nyelvi tapasztalataitól, a nyelvi megnyilatkozásaikat befolyásoló szempontoktól, többszörös absztrakciót igényel, így az esetek többségében a gyermekek számára életidegen, távoli, főlegesen tűnő, unalmas, olykor fenyegető tárggyá válik a nyelvtan.

Más megközelítésmódok valószínűleg – és ebben a már többször említett adaptációs kísérlet is megerősített minket – nagyobb sikerrel lennének alkalmazhatók különösen az alsó tagozatos, tanulásban akadályozott gyermekek körében. (A szöveg vizsgálata életszerűbb, mint a szavaké

vagy mondatoké; a természetes beszédhelyzetekben számos olyan mondatot vagy mondatértékű nyelvi elemet használnak a tanulók – mi is –, mely a kommunikációs mondatfajták közé besorolható, de a szokásos felosztásból kilóg; a mondaton belüli szerkezetekre irányuló elemzés és gyakorlás közvetlen kapcsolatban van a nyelvi tapasztalatokkal, „paneljei” révén hatékonyan segíti a szövegalkotást, míg ugyanezt a szófajok tanításáról nem mondhatjuk el stb.)

Ilyen, a gyermekek tapasztalati világához közelebb álló megközelítésmód lehetne a műveleti, illetve strukturális grammatika, de sok elemmel gazdagíthatná az iskolai nyelvtanítást a transzformációs grammatika is.

A NAT-ban – főként az 1–4., illetve az 5–6. évfolyam szintjén – továbbra is a leíró nyelvtan tűnik meghatározónak.

A 9–10. évfolyamon a tanult nyelvi, nyelvészeti ismeretek alkalmazása kerül előtérbe, főként irodalmi művek elemzésekor és a kreatív szövegalkotás különféle helyzeteiben.

Amennyiben a NAT, illetve a rendelkezésre álló taneszközök többségének szellemében (kivétel a nyelvi, irodalmi, kommunikációs program valamennyi évfolyamra, illetve Bánréti felső tagozatra kifejlesztett taneszközrendszere) a leíró nyelvtan tanítását tűzzük ki célul, ajánlatos külön figyelmet fordítani arra, hogy a tanulók meggyőződhesse az adott nyelvtani ismeret szükségességéről és alkalmazhatóságáról.

- Eszköz ehhez a probléma elé állítás. Ha az ábécérendbe sorolást úgy vezetjük be, hogy bevisszük a telefonkönyvet az osztályba és megkérjük a tanulókat, keressék ki címüket, problémaszituációt teremtünk. Megoldás a betűrendbe sorolás. Ez a *gyakorlati felhasználás* szükségességéről győzi meg a tanulókat.

- Problémahelyzetet idézhet elő a *nyelvi hasonlóság és különbség vizsgálata*. Például az azonos toldalék, mely különböző mondatrészekhez járul:

A labda a falnak pattant. Katonának nem alkalmas. Anyámnak vettem virágot.

Örült az ajándéknak. A bátyámnak sok bélyege van. A húgomnak a babája beszélni is tud.

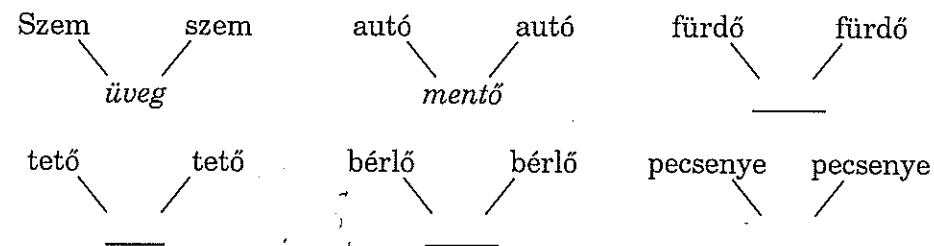
- Gondolkodásra készítenek az olyan feladatok is, amelyeknek *több helyes megoldásuk* is van: transzformálások, mondatalkotási gyakorlatok stb. Például:

Alkoss annyi mondatot a következő szavakból, ahányat csak tudsz!
Minden szót használj fel!

bohóc, cirkusz, haj, piros, kócos, hegedű, játszik, orr, nagy

- Erőfeszítésre sarkall, ha az analógiaérzék, kombinálóképességet működtetve az *algoritmust kell felfedezni*. Például:

Mi a szabály a szóalkotásban? Egészítsd ki a hiányosakat!



- Érdeklődést kelthetnek a *szokatlan nyelvi megformálások*. Például a szinonimák jelentésbeli rokonságát úgy is érzékelhetjük, ha a szöveg felcserélve tartalmazza őket. Egyúttal azt is szemléltethetjük így, hogy nem mindig helyettesítik egymást:

Csendes hahota suhant át az arcán. Akkorát kuncogott, hogy bele-remegtek az ablakok. Illedelmesen vihogva lépett a szobába.

- *Tréfa, humor* is motivációt jelenthet. Például:

Azonos alakú szavak: Hány szemet kap fel a tyúk egyszerre?

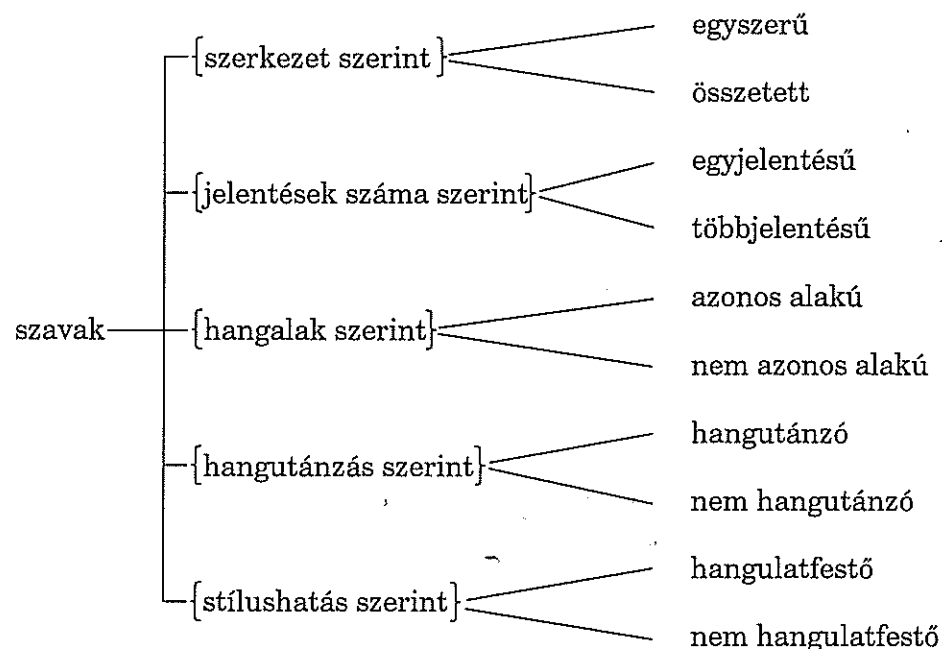
A hagyományos nyelvtanításban mind a fogalomalkotás, mind a szabálytanulás az esetek döntő többségében az ún. induktív szöveg (nyelvtani szemléltető szöveg) elemzésére épülő induktív utat követ. Megfontolandónak tartjuk, nem lenne-e helyesebb a nyelvtani ismeretek egy részénél deduktív utat követni, azaz egyszerűen csak meghatározni az adott nyelvi elemet, közölni vagy kikerestetni az aktuális szabályt, majd az alkalmazás különböző helyzeteire fordítani az így felszabaduló időt. Főleg lehet például három órát szentelni az igeikötős ige helyesírási típusainak induktív levezetésére ahelyett, hogy öt perc alatt ismertetnénk az azokra vonatkozó összefoglaló szabályt, majd felismertetnénk az egyes eseteket kész nyelvi anyagon, utólagos indoklattal, végül helyzetelemzéssel alkalmaztatnánk a tanultakat. (A szabály reprodukálása korántsem lényeges elem ebben az esetben.)

Ha a taneszközök nyelvi anyagát kívánjuk felhasználni, ügyeljünk arra, hogy az a logikai rendszer a nyelvi megformálás szempontjából hibátlan legyen, illetve ne tartalmazzon tárgyi tévedést. (Sajnos ilyenek időről időre előfordulnak.)

Például a szavak témakör feldolgozásánál sok taneszköz nem jelöl meg felosztási alapokat, a tankönyvben feltüntetett részalmazok közt átfedések vannak, egy adott szó egyszerre több halmazba is besorolható stb.

- szavak – egyszerű
 – összetett
 – egyjelentésű
 – többjelentésű
 – azonos alakú
 – hangutánzó
 – hangulatfestő

A felosztásban keverednek a szerkezetre, a jelentésre, a stílushatásra vonatkozó szempontok. Helyesen:



(Orosz, 1978. 39–41. nyomán)

A pontatlan nyelvi megformálásra gyakran szolgáltat példát az igekötős igék helyesírására vonatkozó szabály harmadik eleme: „ha az igekötő és az ige között más szó van, mindhárom szót különírjuk”. Ha megvizsgáljuk az alábbi két mondatot:

A macska megfogja az egeret.
 Kati megfogja tanulni a verset.

akkor az így író gyermeknek a fenti megfogalmazás alapján igaza van, a szabály nem segíti a két különböző eset differenciálásában, ugyanis az általánosításból kimaradt: „... ha az igekötő és a hozzá tartozó ige között más szó van ...”. A helyzet elemzésekor azt kell megállapítani, hogy az első esetben melyik igéhez tartozik az igekötő, illetve a második esetben melyikhez (pontosabban főnévi igenévhez). Ennek alapján lehet megállapítani, hogy két igen különböző helyesírási esetről van szó.

És végül álljon itt egy ugyancsak gyakori példa a tárgyi tévedések szemléltetésére. Számos gyermek tanulja az iskolában, hogy „Egy gondolat egy mondat”. Ha azonban egy egyszerű bővített mondatot ún. elemi mondatokra bontunk, azonnal kiderül, hogy számos állítást, „gondolatot” tartalmaz.

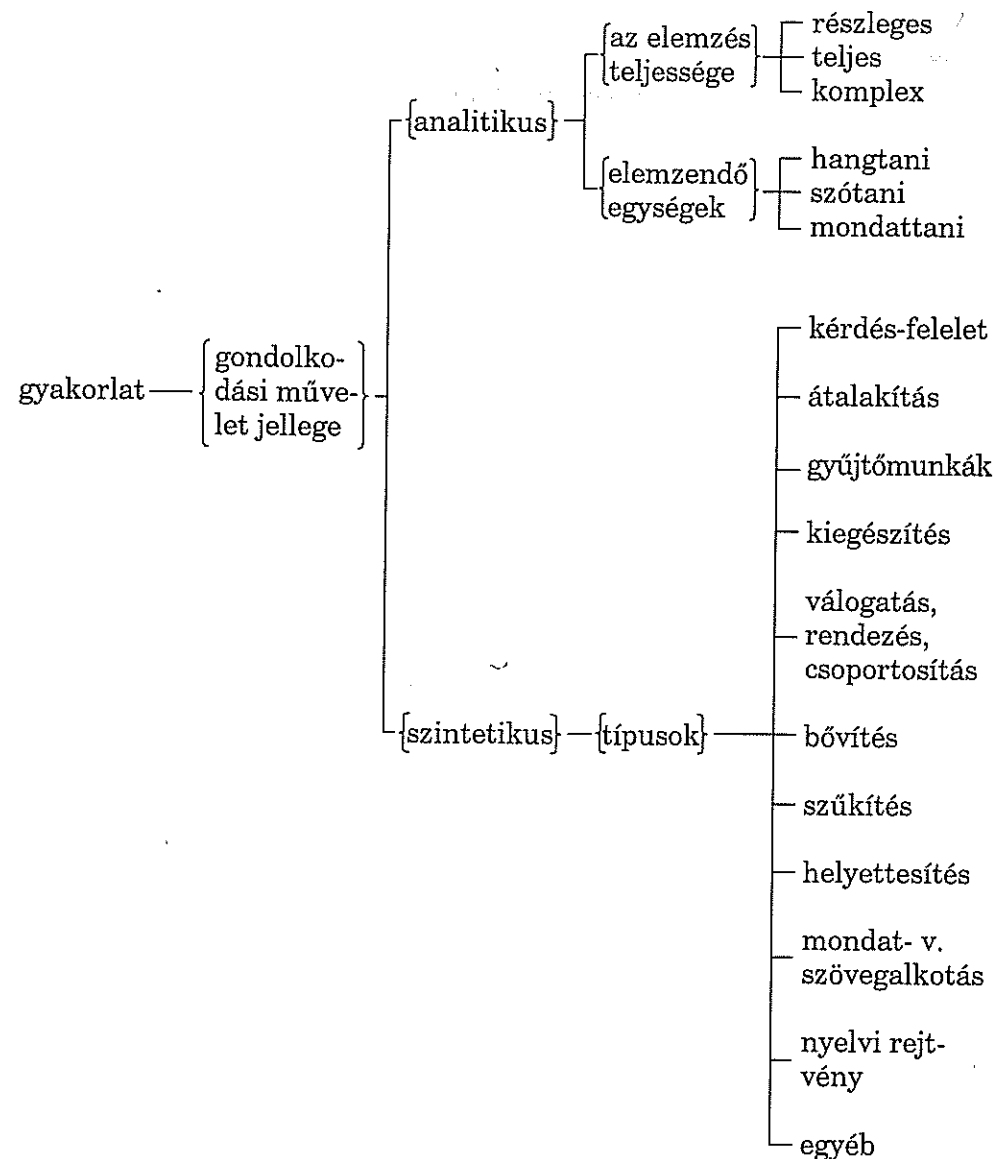
Bonyolult (egyszerű bővített) mondat:

A kerítésen átugró ravasz róka elcsípte a szomszéd hangosan káráló tyúkját.

Elemi mondatok:

A róka átugrott a kerítésen.
 A róka ravasz volt.
 A róka elcsípte a tyúkot.
 A tyúk kárált.
 A kárálás hangos volt.
 A szomszédnak van tyúkjá.

Mint említettük, a nyelvtani ismeretek elsajátításával kapcsolatban azok alkalmazhatóságát tartjuk a legfontosabbnak. Az alkalmazás legértékesebb formái azok, melyek más nyelvi tevékenységhez kötődnek, de természetesen időnként kifejezetten nyelvtani gyakorlatokat is használhatunk.



Az egyes gyakorlattípusok alkalmazása:
különböző exteriorizációs szintek ugyanazon ismeretekhez (ige)

Ráismerés:

Húzd alá a szóhalmazban az igéket!

a) szél, szeles, süvít, ás, ásás, elpirul, hetven, hetvenkedik;

b) összetörtétek, búcsúszó, búcsúztatni, búcsúba, megérintjük, öt-hat, ötöl-hatol, akadozik, akadozva, akadály, akadályozd meg

Megnevezés:

Ird az oszlopok fölé a szavak szófaját, illetve a megfelelő kérdőszókat!

táplálkozik
nézegettél
átfutottak
kitermel
bevallaná
somfordálnak

hullámszik
eltörött
születtel
keletkezik
mennydörög

Reprodukció:

Az ige _____, _____ vagy
_____ jelentő szó. Kérdései: _____? _____?

Alkalmazás:

Helyettesítsd az alábbi szöveg azonos igéit rokon értelmű igékkel!

A kiéhezett állat mohón ette az ételt. Jutka válogatós, éppen csak evett az ételből. Az étteremben az egész osztály késsel-villával evett. Ferkó még nincs egyéves, ezért csak lassan ette a kezébe nyomott kiflit.

(felhasználható: falatozik, habzsol, rágcsl, csipeget, táplálkozik, zabál, étkezik, fal, majszol, eszeget stb.)

A gyakorlatokat a feltételek megszigorításával is nehezíthetjük. Az ismeret (magánhangzók) és a feladattípus (kiegészítés) ugyanaz.

– Pótold a hiányzó magánhangzót úgy, hogy értelmes szót kapj!

k . r

– Magánhangzó pótlásával alkoss minél több értelmes szót!

k . r . k

– Egészítsd ki a szót magas/mély magánhangzóval!

v . r

- Egészítsd ki a szót magánhangzókkal úgy, hogy magas/mély/vegyes hangrendű legyen!
m . r . k
- Egészítsd ki a szót elől képzett, felső nyelvvállású, ajakkerekítéses, hosszú magánhangzóval!
t . r

Az egyes gyakorlattípusok levezetése:

Analitikus gyakorlatok: a nyelvtani gyakorlatok azon fajtái, melyekben a tanulók készen kapott, előzetesen összeállított nyelvi anyaggal dolgoznak. Elsősorban ráismerési, illetve megnevezési szintet igényelnek.

- **Részleges** elemzésről beszélünk, ha egy egyszerű nyelvi jelenséget egy szempontból elemzünk. (Például egy adott szó szófajának megállapítása, egy szóban a toldalék leválasztása.)
- **Teljes elemzés** esetében egy egyszerű nyelvi jelenséget elemzünk valamennyi tanult szempont szerint. (Például a „bukfencezett” igéről állapíts meg mindent, amit tudsz – jelentés, idő, mód, szám, személy stb.)
- **Komplex elemzést** akkor végzünk, ha egy összetett nyelvi jelenséget valamennyi tanult szempontból elemzünk. (Például összetett mondat: szerkezete, minősége, tartalma, mondatrészek szerint, az egyes szavak: szófajok szerint, illetve a szófajokon belül minden tudnivalóval, jelentéstani, szószerkezeti és hangtani ismeretek szerint.)

Az analitikus gyakorlatok végzésekor általában az adott nyelvi jelenség egészéből indulunk ki, a tanult szempont(ok) szerint részeire bontjuk, majd az egyes részekből – a szabályszerűségeket tudatosan felhasználva – újraépítjük az eredeti alakot.

Szintetikus gyakorlatok: a nyelvtani gyakorlatok azon fajtái, melyekben a tanulók részben vagy egészben maguk hozzák létre a nyelvi anyagot: legtöbbször alkalmazási – ritkán reprodukciós – szintet igényelnek.

Példák az egyes gyakorlatokhoz:

- **Kérdés-felelet gyakorlatok:** a kérdésre adott válaszhoz valamilyen ismeretet kell alkalmazni. Miben hasonlítanak, illetve miben különböznek az alábbi szópárok tagjai?

liba – lúd	topog – toppan	bokor – bokrot
eb – kutya	recseg – reccsen	vödör – vödröt
lő – paripa	csattog – csattan	sátor – sátrat

- **Átalakítás:** valamely nyelvi jelenség bizonyos szempontú megváltoztatása.

Alakítsd át a kérdő mondatokat felszólító mondatokká!

Megtartod-e az ígéreted?

Megmutatjátok az új játékot?

Alakítsd át az állító szerkezeteket minőségjelzős szerkezetekké!

a tigris csíkos

a dinnye mézédés

a szobák tágasak

egy madár bóbitás

- **Gyűjtőmunkák:**

Gyűjtsetek hangutánzó szavakat az alábbi hangforrásokhoz!

szél, ajtó, víz, kutya

Gyűjts rokon értelmű igéket a „beszél” szóhoz az alábbi szempontok szerint:

érzelem nélkül beszél.....

gyengéden beszél.....

haragosan beszél.....

szomorúan beszél.....

- **Kiegészítés:** valamilyen szempontból hiányos nyelvi anyag hiányzó elemének pótlása.

Egészítsétek ki a mondatokat olyan melléknevekkel, amelyek a tavaszi/téli tájra jellemzőek!

_____ a rét _____ napsugarak érik a _____ földet.

A fák a _____ ég felé nyújtják _____ ágait.

A _____ utcán _____ embereket látunk.

- **Válogatás:**

Az alábbi szavak közül válogasd ki az igéket, majd írd le közülük a múlt idejűeket!

lakat, alatt, mulat, vett, könyvet, másolt, helyet, evett, tisztít, fölött, táncolt, cukrot, futott, ráült, mozgott, varrt, mozgat, sajt, javít, fut, hét, nevetett

• **Rendezés:**

Az alábbi szavakat írd be a táblázat oszlopaiba a megfelelő helyre!
futott, cukrot, fölött, tisztít, futót, mellett, hullott, kavargat, kavargott, között, helyet, merít

jelen idejű ige	múlt idejű ige	ragos főnév	névutó

• **Csoportosítás:**

Alkoss többféle szempont szerint csoportokat az alábbi szavakból!
merész, hetvenkedik, illeg-billeg, katona, vaskerítésre, kéve, írógéppel, üveg-vágó, kenyérhég, galamb, sűgőlyukban, kellemetlen, édeskésen, dob, ormótlan, vár, kezeslábasát, levél, dimbes-dombos
(szempont lehet: összetétel, szófaj, hangrend, szótagszám, írásmód, toldalékolás stb.)

• **Bővítés:**

Bővítsd helyhatározóval az alábbi mondatokat!
Gábor összeszedi a játékait.
Az úrhajó leereszkedett.
A törpék reggel elmentek dolgozni.

• **Szűkítés:**

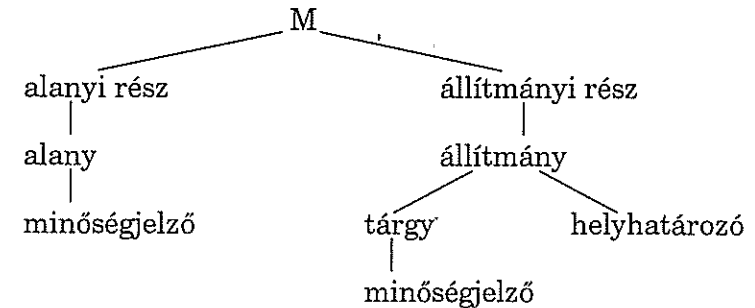
Szűkítsd időhatározóval a következő mondatokat!
Piroska vasárnap meglátogatta a nagymamát.
Hamupipőke esténként bálba ment.
Csipkerózsikát most ébresztette fel a királyfi.
Micimackó a reggeli után felkereste Fülest.

• **Helyettesítés:**

Helyettesítsétek a 2. mondat főnevét névmással úgy, hogy a mondatpárok jól kapcsolódjanak egymáshoz!
Éva írta fel a táblára a dátumot. Pedig ma nem is Éva a hetes.
Zoli vásárolt egy térképet. Én is térképet akarok venni.
Az utcán találkoztam Pistával. Nagyon megörültem Pistának.

• **Nyelvtani szempontú mondat- vagy szövegalkotás:**

Alkoss mondatot (mondatokat) a következő sémára:



Írj rövid elbeszélő fogalmazást a sportversenyről. Használj benne tartalmuk szerint különböző mondatfajtaikat!

• **Nyelvi rejtvenyek, játékok:**

Változtasd rézzé a vasat egy-egy betű helyettesítésével!

vas → _____ → _____ → réz

Írj az üresen hagyott helyekre olyan szavakat, melyekre mindkét jelentés vonatkozik!

	gurul
déli nép	

	gabona termése
látószerv	

Gyűjts olyan szavakat, melyek

oda-vissza azonosak

sas
bab
Anna

oda-vissza olvasva értelmesek

kép-pék
kos-sok
mozi-izom

Az írásbeli szövegalkotás elsajátítása

A szóbeli és írásbeli közlés viszonya

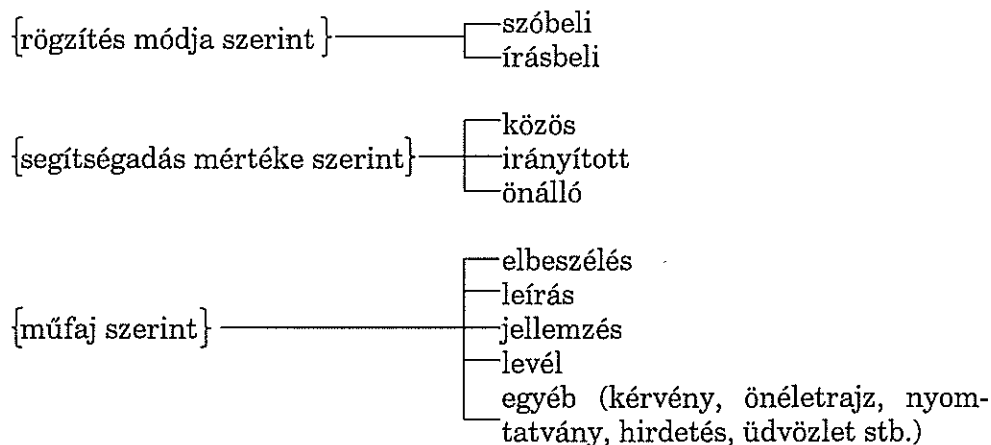
Az írásbeli kifejezés képessége összetett, bonyolult képességegyüttes. Ahhoz, hogy ennek a területnek a fejlesztését elkezdjük a tanulókkal folytatott munkában, más nyelvi területek alapozó hatására van szükség. Az írásbeli kommunikáció képességeinek fejlesztése című fejezetben Kádárné (1990) definíciójából indultunk ki, miszerint nyelvi, gondolko-

dási és együttműködési képesség, olvasás- és írástechnikai készségek állnak egy olyan kommunikációs feladat szolgálatában, amelyben a közlő írott közleménye útján befolyásolni tudja a címzettet. A közlőnek tehát az írásbeli közlését a kommunikáció célja szerint, valamint a címzett szükségletei szerint kell megterveznie, szöveggé formálnia és rögzítenie, vagyis leírnia.

Az írásbeli közlésnek éppen ezért sajátos szabályai vannak: fonémák, nyelvi jelek, grafémákká alakításának egyezményes jelei, a helyesírási, központosítási szabályok. Ezeket túl pedig – mivel szövegalkotásról van szó – a szövegalkotásra, a szövegkohéziós eszközök használatára vonatkozó szabályrendszer is szükséges az írásbeli közlésben. A szövegalkotáshoz szorosan kapcsolódó kommunikációs normák, illemszabályok ismerete is szükséges a fenti tevékenység helyes kivitelezéséhez. E nyelvi tevékenységek fejlesztését részletesebben külön fejezetekben tárgyaljuk.

A *fogalmazás* olyan szövegalkotás, amelyben az első személy egy általa választott vagy kijelölt témáról valakinek (második személy) valamilyen műfajú szöveget hoz létre. A fogalmazás szót a tanításban gyakran leszőkítik az írásbeli közlés fogalmára.

A fogalmazás típusai:



Jóllehet a rögzítés módja szerint szóbeli és írásbeli a fogalmazás, a korábbi fejezetekben láttuk, hogy az írás elsajátítása, a helyesírási szabályok alkalmazása milyen nagy nehézségekbe ütközik az EAI-ba járó tanulóknak esetében. Az írásbeli szövegalkotás során a szöveg megformálásához elengedhetetlen ezen készségek, jártasságok, képességek működése.

Írásbeli szövegalkotás elképzelhetetlen a szóbeli szövegalkotás nyújtotta alapok nélkül. Az első osztálytól kezdve gyakorolt tevékenységek, az egyre bővülő szövegtani ismeretek vezetnek el a negyedik osztályig, amikor megjelenik az írásbeli közlés.

A képről, diárról, zörejsorról alkotott szóbeli szövegek során megtanulják a tanulók az elbeszélés, leírás, jellemzés szabályait.

A sorrendiség, esemény, szereplők, cselekménysor stb. szükségességét a kiscsoportos kommunikációban működtetett véleményalkotás során „tanulják” meg a gyermekek.

A megszólítás, köszönés, bemutatkozás illemszabályainak ismerete, alkalmazása, a szándéknyilvánítás, tudakozódás, véleménynyilvánítás gyakorlása szorosan összefügg a későbbi írásbeli közléssel.

A mesebefejezés, hirdetés, az állatok leírása, a személyek leírása, a személyi adatok ismerete, a tevékenységek leírása a különböző műfajú írásbeli fogalmazások megalapozását is biztosítják (vö. a szóbeli szövegalkotásról tanultakkal).

Takala (idézi Kádárné, 1990. 22.) szerint a fogalmazási folyamatot négy csoportra oszthatjuk: a rögzítés készségei, a nyelvi készségek, a társas interakció készségei és a verbális gondolkodás készségei.

A fogalmazás képessége szerinte két fő alkotóelemből áll: a szövegértelmezésben való jártasság és a szövegtervezésben való jártasság.

Ebben a modellben is tehát a szóbeli szövegtervezés, a beszédművelés, beszédfejlesztés szoros összefüggésben áll az írásbeli rögzítéssel. (1. táblázat)

A képességek tevékenykedtetés, a tevékenységek gyakorlása során fejlődnek (vö. a képességekről szóló fejezettel).

Az írásbeli kifejezőképességet alkotó képességek rendszerén túl tudnunk kell, mely tevékenységek végzése során fejlődnek ki a tanulóknak a fenti képességek. Szükségünk van egy olyan feladatsorra, amely tartalmazza a kommunikatív funkciók és a szövegalkotási műveletek leginkább fejlesztő értékű kombinációját. A fogalmazási tevékenységek rendszerét Váhápassi (idézi: Kádárné, 1990. 25.) alkotta meg. (Lásd a 2. táblázatot.) A nyelv kommunikatív funkciói felől közelítette meg egyrészt az iskolai fogalmazási feladatokat. Sorra vette a metanyelvi, emotív, referenciális, konatív, poétikai és fatikus funkciók szerint a tevékenységeket.

A másik dimenzió a szövegalkotás műveletei mentén három fő csoportot jelentett. Az I. csoportba a kész szöveg egyszerű reprodukálását gyakorló feladatokat sorolta a szerző. A II. csoportba az átalakítást igénylő szövegek kerültek. Végül a III. csoportba sorolta Váhápassi azokat a feladatokat, amelyekben az anyaggyűjtés, az önálló mondanivaló megalkotása, az anyag elrendezése és nyelvi kivitelezése a feladat.

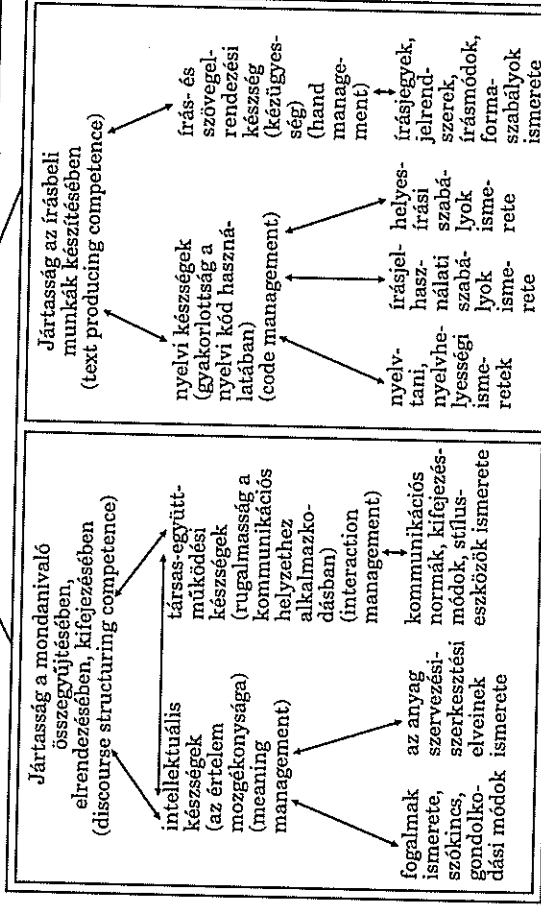
Teljesítmény, képesség és értékelési kritériumok összefüggése a fogalmazás tanításában

TELJESÍTMÉNY

A vizsgálat tárgyai:

Az írásbeli kifejezőképesség

írások, írás



Az irasbeli kifejezőkészség feltételezett szerkeze (latens trait model)

**VIZSGÁLT
VÁLTOZÓK:**

**AZ ÉRTÉKELÉS
KRITÉRIUMAI:**
(feladat típusonként
eltérések vannak)

- az írástevékenység gyakorisága
- fogalmazás mennyisége
- témaválasztás
- stíluspreferenciák
- hangvétel, attitűd
- választott nyelvi modell
- műfaj-preferenciák

pontosság olvashatóság,
áttekint-
hetőség,
csínosság

maárzékenység, szabatosság, világosság, egyértelműség

hitelessé, relevancia, mélység, gazdagság	egység, teljesség, haladási logika	normaérzékenység, megfelelő hangvétel, árnyaltság, gördülé- kenység, választékos- ság, egyéniség
--	---	--

(Kádárné, 1990, 22.)

2. táblázat

Foglalmazási feladatok (tevékenységek) rendszere

A szövegalkotás műveletei (Hogyan?)		I. REPRODUKCIÓ		II. PRODUKCIÓ		III. INVENCIO ÉS PRODUKCIÓ	
A közlés tárgya (Mit?)		Szöveg pontos reprodukálása · gondolatok lejegyzése		Szöveg átalakítása		Megszövegezés, megformálás	
A cím-vezetett (Kinek?)	Bármilyen tartalmú szöveget	Gondolatokat, ötleteket, képzeteket, információkat	Bármilyen tartalmú szöveget	Verbális információkat	Érzéki tapasztalatot, eseményeket, érzelmeket	Fogalmakat, fogalmi összefüggéseket, ítéleteket	
Önmaga	másolás, diktálás után írás	„mentális térkép” (mental mapping)	tartalmi összefoglaló, parafrázis, tömörítés	jegyzetelés	vázlat, feljegyzés (pl. kísérleti eredmények, megfigyelések rögzítése)	margójegyzet, metafora, analógia	
Önmaga, más(ok)	szabad asszociációk lejegyzése (stream of consciousness)	emlékeztető, jegyzékönyv, hírosszefoglaló	mágánlevél, napló	élménybeszámoló, élethű leírás	elmélkedés, személyes esszé, emlékbeszéd, alkalmi beszéd	A képzelet alkotásait	
Más(ok)	tipusüggyírányok (pl. átvételi elismervény), idézet (pl. szabályzatból)	kérdőív kitöltése, feladatlap kitöltése	emlékeztető, jegyzékönyv, hírosszefoglaló	hirdetmény, távirat, körlevél	útmutató, utasítás, leírás, szakzszerű leírás, életrajz, kísérlet-leírás, tudományos cikk, tanulmány	A szépirodalmi művek (költői alkotások) jellegzetessége, hogy valamenyny nyelvi funkciókat harknazzák miközben gyakran több kom-munikációs célt érnek el.	
Más(ok)	idézett (mint tekintélyért)	idézett (mint tekintélyért)	idézett (mint tekintélyért)	hirdetés, reklám	tanácsadó levél, olvasólevél	dráma	
Más(ok)	költői idézet				karcolat, jellemzés, paródia		
Más(ok)	meghívó, alkalmi üdvözlőkártya			képeslap	mágánlevél		
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más(ok)							
Más							

(Kádárné, 1990. 25.)

Az IEA-vizsgálat fogalmazásfeladatai a Vähäpassi-modellben populációk szerint

A szövegalkotási műveletek bonyolultsága	Reprodukció	PRODUKCIÓ		INVENCIÓ és PRODUKCIÓ
		Szöveg átalakítása	Nyelvi megformálás	
Uralkodó kommunikatív funkció				
TANULÁS (metanyelvi)		2 Tartalmi összefoglaló (B, C) 3 Parafrázis (A)	5 Elbeszélő személyes történet (A, B)	6 Szabad esszé (B, C) 7 Elmélkedő esszé (B, C)
KIFEJEZÉS (emotív)			1A, 1B Levél leírásával (A, B) 1C Hivatalos üzenet (A, B) 1D Bizalmas üzenet (A) 4E Tárgy leírása (A, B) 4B Folyamat leírása (B, C) 9 Tanácsadó levél (B, C) 1E Kérvény (B, C) 9 Tanácsadó levél (B, C) 5 Személyes elbeszélés (A, B)	7 Elmélkedő esszé (B, C)
TÁJÉKOZTATÁS (referenciális)				
MEGGYŐZÉS (konatív)				6 Érvelő esszé (A, B, C) 7 Elmélkedő esszé (B, C) 8 Szabad esszé (B, C)
GYÖNYÖRKÖDTESET, ÉLMÉNYSZERZÉS (poétikai)				
KAPCSOLATTARTÁS (fatikus)			1A, 1B, 1C, 1D, 1E, 9 Levelek	

A = A populáció (az elemi iskola utolsó évfolyama)

B = B populáció (a kötelező iskolázás utolsó évfolyama)

C = C populáció (az egyetem előtti utolsó középiskolai évfolyam)

1A = kerékpár

1B = személyleírás

1C = kimentés

1D = üzenet

1E = állás

2 = utazás

3 = tartalom

4A = maszk

4B = útmutatás

5 = élmény

6 = érvelés

7 = esszé

8 = képek

9 = tanács

(Kádárné, 1990. 28.)

A modellben még egy harmadik nagyon fontos dimenzió is megjelenik: a címzett. A fogalmazás meghatározásában is szerepel a második személy. Mégis az iskolai munkában gyakran önmaguknak, illetve a tanárnak írnak a tanulók. A valódi olvasóközönség megteremtése, az írás értelmezésének, funkciójának megjelenítése kiemelt feladat az EAI-ban.

Az írásbeli szövegalkotás fejlődése

A fogalmazási képességek vizsgálata nem tekint hosszú múltra vissza. Alig van a pszicholingvisztikai és didaktikai szakirodalomban erre nézve adat.

Az IEA- (International Association for the Evolution of Educational Achievement) vizsgálat volt az első nagyszabású kutatás, amely megkísérelt egy releváns tudományos ismeretekre támaszkodó empirikus vizsgálatot a fogalmazástanulás területén. (Kádárné, 1990.)

Mivel a fogalmazás összetett képességegyüttes eredménye, az IEA-vizsgálat több tudományterület ismereteire támaszkodott: szövegnyelvészet, pszicholingvisztika, gondolkodás-lélektan, anyanyelv-tanítási szakmódszertan, mérés és értékelés.

A vizsgálat központi témája a kötelező iskolázás végén járó diákok fogalmazási képessége volt. Így tehát Magyarországon az általános iskola 8., illetve a gimnázium IV. osztályának diákjait tekintették vizsgálati populációnak.

A vizsgálat egy ún. rétegzett reprezentatív tanulómintákon végzett keresztmetszeti vizsgálat volt. A Vähäpassi-modell (3. táblázat) alapján állt össze egy 14 feladatból álló fogalmazássor.

A tartalmi hibák között 8. osztályban gyakori, hogy az író túl sok vagy ellenkezőleg, túl kevés információt ad. Jellegzetes hiba a hirtelen és jelöletlen szempontváltás, ami megzavarja az olvasót. A legjobb fogalmazásokban a hangvételt és a stílust össze tudják egyeztetni a tanulók. A személyleírásban a gyakorlottabb fogalmazók hűségesen követik az utasításokban megadott ésszerű sorrendet. A fiúk szűkszavúbbak, lényegre törőbbek, tárgyra orientáltak, a lányok fecsegőbbek, kedveskedőbbek, inkább a beszéd társra orientáltak. A lányok személyleíró fogalmazásai általában hosszabbak.

A levelek stílusa gyakran egocentrizmust tükröz. Egyesek láthatólag azt és úgy írják, ami és ahogy eszükbe jut.

A legegyszerűbb fogalmazások is tartalmaznak megszólítást és valamilyen záradékot. A megszólítások zavaros sokfélesége jelzi, hogy társas viszonyainkban még félfeudális zűrzavar uralkodik. A levelek hangvétele

és stílusa árulkodik a serdülők kialakulatlan társadalmi helyzetének bizonytalanságáról.

A fogalmazások érzékenyen mutatják, hogy az iskola mennyire izgalmas és befolyásos szocializációs terep. Nagyon valószínű, hogy a tanárok viselkedésétől is függ a tanulók hangvételének alakulása.

A tanulók feladatmegoldása az álláshirdetésre jelentkező levelekben szomorúan mutatja, hogy éretlen állampolgárokként kerülnek ki az iskolából gyerekeink. A fogalmazások tanúsága szerint a tanulók jelentős része könnyen kizsákmányolható helyzetből indul, kiszolgáltatottként és egyben használhatatlan munkaerőként.

Az elbeszélő fogalmazás az általános iskolai fogalmazástanítás törzsanyagához tartozik. Éppen ehhez viszonyítva igen alacsony eredményt értek el a tanulók ebben a műfajban.

Az egészen gyenge fogalmazások általában nyelvi szerkesztés szempontjából is alacsony színvonalúak.

A településtípusok szerint érdekesen alakult az iskolák közötti különbség. A vizsgálatokból úgy tűnik, hogy az iskola „művelő képessége” nem függ össze szorosan az iskolát körülvevő település nagyságával. Budapest iskoláinak rétegtárlaga a nagyvárosi rétegtárlaghoz tart: vagyis Budapesten az utóbbi években rosszabbodott a helyzet, míg a megyeszékhelyeken javulás, fejlődés indult be.

A rétegeken belüli különbségek jóval nagyobbak, mint a rétegek közötti különbségek. Tény azonban, hogy a községi iskolák tanulói a legkiszolgáltatottabbak. Ha jó az iskola, szerencsájuk van, ha nem, nincs más választásuk akkor sem.

Az IEA-vizsgálatból kimaradtak az EÁI tanulói. Reprezentatív vizsgálat nem áll rendelkezésünkre ebben az iskolatípusban a fogalmazás-írás tevékenységében.

Két szakdolgozat (Vámos, 1981 – idézi: Gaál-Papp, 1994; Czinderiné, 1986) alapján néhány adattal jellemezzük a tanulásban akadályozott felső tagozatos gyermekek írásbeli kifejezőképességét:

Az EÁI tanulóinak gondolkodásbeli nehézségei, szókincsük hiányosságai jellegzetes hibákat idéznek elő a fogalmazásaikban. Gyakori a rossz ítéletkapcsolás, ezen belül a logikai hiátus, az ellentmondásos kapcsolat.

A szerkesztés elvét nem tudják következetesen betartani, ismételnék, ugranak. Igen komoly problémák mutatkoznak a vizsgált tanulók feladatmegoldásaiban a bekezdésekre tagolásban, a viszonyító elemek megválasztásában. Utóbbi esetben részben a vesszőhasználatból, részben pedig a kötőszavak és utalószavak használatából adódtak a hibák. Rövid, egyszerű mondatok alkotásakor is „elveszítik a fonalat”.

A szókincs fejletlenségére utal, és a stílus rovására megy, hogy hiányoznak vagy ritkák a szókapcsolatok és a képhatású kifejezések.

Kevés kötőszót használnak, az „és” viszont túlzottan gyakori. Alig akadt a vizsgált személyek között olyan, aki különféle igeneveket használt.

A legnagyobb hiányosságok az igék használatában mutatkoztak. Néhány lexéma túlságosan sokszor fordult elő, míg az ezek helyettesítésére alkalmas szavakkal alig találkozott a szerző.

A legjobban alkalmazott műveletek a következők:

- a témához tartozó képanyag kiválasztása,
- a megfelelő fogalmak kiválasztása,
- a logikai és grammatikai következetesség biztosítása,
- a mondatok szelektálása.

A legtöbb hibás művelet:

- a szavak szelektálása,
- a helyes viszonyító elemek megválasztása,
- az egyes mondatok megszerkesztése.

A műveletek alkalmazásának helyessége függ a fogalmazás műfajától. Általában az elbeszélésben jobbak az eredmények, mint a leírásban. Az elbeszélés összességében könnyebb műfaj az EÁI-ba járó tanulónak.

Elbeszélő és leíró műfajú szövegek alkotása

Az írásbeli kifejezőképesség szerkezetéből eredően ezt a tevékenységet azokkal a tanulókkal lehet megkezdni, akiknek jó a helyesírásuk, nincsenek írástechnikai gondjaik, és a szóbeli szövegalkotásban jó teljesítményre képesek.

Az írásbeli fogalmazástanításban következetesen érvényesíteni kell a 2. személy szempontját, hiszen a szóválasztás, stílus, a szöveg szerkezete függ a valóságos vagy fiktív olvasótól.

Az írásbeli szövegalkotás tanításának három szakasza van:

1. előkészítő tréninggyakorlatok végzése,
2. szövegalkotás,
3. szövegkorrigálás, a szükséges tréninggyakorlatok újbóli végzésével.

Az *elbeszélő fogalmazás* az első osztálytól kezdve folyamatosan a beszédfejlesztés, szóbeli szövegalkotás keretében végzett elbeszélések írásbeli rögzítése.

Előkészítő szakasz (Zsolnai, 1994. nyomán)

Ebben a szakaszban a tanárral közösen végeznek a gyermekek tréningeket. Megállapítják a *szöveg – nem szöveg* kritériumait mintaszövegek alapján.

- Melyik szöveg?
 - a) Leesett az első hó. A gyerekek szánkózni mentek.
 - b) Kati beteg. Pedig nem is ettem ma még semmit.A további tréningek a *szövegkohéziót* erősítő elemek megismerését, gyakorlását biztosítják.

Mondatkapcsolások

- Az alábbi szövegből kimaradtak azok a szavak, amelyek összekötik a tagmondatokat. Ezeket kötőszóknak hívják. Pótold őket!
Kati inni szeretne egy pohár tejet, szomjas.
Leveszi a polcra a tejesdobozt, az üres.
- Válaszd ki a megfelelő kötőszót a mondatok összekapcsolásához!
Megdördült az ég, én nem ijedtem meg. (de, mint, hogy)
Felvettem a kabátom, kiléptem az udvarra. (mint, és, de)
- Kötőszóval kapcsold össze a két tagmondatot!
Lehullott a földre a virágszirom.
Apa felporszívózta.
- Pótold a hiányzó tagmondatokat!
Jó, hogy
Akkor gyere legközelebb, amikor
Azt vedd ki a tálból, amelyiket

Tematikus főnevek pótlása, névmáshasználat

- Vettünk tegnap egy autót. Elég jó állapotban van az autó. Szép színe van az autónak. A gyerekek nagyon örülnek az autónak.
Húzzátok át a felesleges szavakat. Helyettesítsétek őket más kifejezésekkel!

Részletezés

- Keressétek meg a mondatban azt a szót, amelyik megteremti a kapcsolatot a két gondolat között!
Tegnap kaptam egy ajándékosarat. Kávé, csokoládé, tea, kakaó és egy doboz volt benne.
- Részletezzétek egy új mondatban az én mondatomat!
Szeretnék sok ajándékot kapni karácsonyra!

Alanyváltás jelölése

- Mi a hiba?
Szeretem a palacsintát. Meg a túrós tésztát. A kakaós a kedvencem.

Eseménysor kiegészítése, befejezése

- Pótold a szöveg hiányzó mondatát a képek alapján!



- Írd le az előzményét a következő történetnek!
Ugye, hogy a helyén volt az autód – szólt apa a kisfiához.
- Fejezd be úgy a történetet, ahogy a valóságban nem történhetne meg!
A kiséger rágni kezdte a sajtot. Hirtelen zajt hallott...
- Számozással állítsd helyes sorrendbe a mondatokat!
Csöngött a telefon.
A kedvenc bögrém az asztal szélén állt.
Hirtelen mozdulattal nyúltam a telefonkagyló felé.
Fájó szívvel hoztam a söprűt és a lapátot.
Levertem a bögrém.
- Adj címet a történetnek.
- Mi lehet a történet előzménye? Válaszd ki!
 - Menj, és tudd meg, kik utaznak az ökrös szekérrel – szólt az uralkodó. Krisnan kiszaladt az útra, és hamarosan visszatért.
 - Délről jött emberek, egy szolga is utazik velük – jelentette Krisnan.
 - a) Éppen egy ökrös szekér zaja verte fel a palota előtti út csendjét.
 - b) Két ökör szántott a mezőn.
 - c) A gőzös délről közeledett.

- Egészítsd ki a történetet a kérdésekre válaszolva! Adj címet a mesének! Élt egyszer réges-régen egy hatalmas uralkodó *hol?* Káprázatos *mije?*, rengeteg kincse, földje, marhája volt. A palotában sok-sok *ki?* dolgozott. Kettő közülük egyszerre, ugyanazon év ugyanazon napján *mit csinált?* az uralkodó szolgálatába. Az egyiket *minek?*, a másikat Krisnannak nevezték.
- Írj történetet a következő szavak segítségével: összetörtem, szomor-kodtam, elővettem, fölporszívóztam, vásároltam!
A főszereplő te légy! Adj címet is a történetnek! A 2. személy az anyu-kád legyen!

Az előkészítő szakasz feladatai közé tartozik a közösen végzett fogalmazás is. Ennek a menete megegyezik a szóbeli szövegalkotásnál részletezett, képről történő szövegalkotással, azzal a különbséggel, hogy a végén leírják a tanulók a szöveget. Ezt javítja aztán a tanár. A javítás szövegtani és helyesírási szempontból történik. A tanári javítás után a tanulókkal közösen történik a korrigálás. Célszerű kiscsoportban, maximum 5-6 gyerekkel végezni ezt a tevékenységet. Lehet esetleg homogén csoportot összehívni az azonos típusú hibát elkövető gyerekekből. A hibát a tréninggyakorlatok újbóli felhasználásával korrigáltathatja a pedagógus. Így az újbóli gyakorlás során csak az adott típusú hibát elkövető gyerekeknek kell a gyakorlatokat végezniük.

Az írásbeli fogalmazások javításának többféle módja közül választhat a pedagógus. Lehet úgynevezett tükörjavítással élni vagy csak a hibás szerkezet újbóli leíratásával.

Tanácsok az előkészítő szakasz irányításához: A szövegelemző, -gyakorló tréningek 10-15 percnél hosszabb ideig ne tartsanak. Differenciált feladatadással dolgozzon a pedagógus. Közös témáról csak a megtanítás során célszerű fogalmazást íratni. A mesék, prózai szövegek feldolgozása-kor a *címadás*, szövegszerkesztési ismeretek alkalmazása, gyakorlása segíti az írásbeli szövegalkotást.

A tanítás második időszakában kerül sor az *önálló fogalmazás írására*. Javasolt menete a következő:

- a) témaválasztás önállóan/esetleg irányítással, segítséggel,
- b) a téma leszűkítése pontos címre,
- c) fogalmazásírás,
- d) önkorrekción.

Az önálló írás feltétele, hogy az íróknak legyen mondanivalójuk a témáról. Rendelkezzenek pontos információkkal, élményekkel, tapasztalatokkal az íráshoz. A tanár segítheti azokat a tanulókat, akik esetében

ezek a feltételek hiányoznak, például zörej-sor lejátszásával, képpel, téma-ötletekkel stb.

A címadáshoz előzetes gyakorlásra van szükség. Erre a prózai szövegek feldolgozásakor, illetve az előkészítő időszakban van lehetőség. Ezután fogalmaznak önállóan a gyerekek. Menet közben ne zavarjuk őket. A helyesírási szempontból történő önkorrekción minden esetben követeljük meg a tanulóktól.

A harmadik szakasz az *önkorrekción*. Ez is egy tanulási folyamat eredménye. Javasolt menete a következő:

a) Egy a tanító által már átnézett szöveg közös elemzése egy alkalommal 4-5 szempont szerint kiscsoportban:

- mondatok sorrendje,
- névmáshasználat,
- kötőszók használata,
- párbeszéd,
- alanyhasználat,
- részletezés,
- tematikus főnév.

b) Ezután a saját fogalmazás javítása következik először csak 2-3 szempont szerint.

c) Szükség esetén további gyakorlatok végzése.

Az elbeszélés szerkezetében a hármas kapcsolás uralkodik az iskolai fogalmazásokban: bevezetés, tárgyalás, befejezés. Az olvasott prózai szövegekben a tanulók találkoznak a tárgyalás több részre tagoltságával is. A saját írásbeli produktumaikat is készíthetik ebben a szerkezetben.

A párbeszéd formai elemzését az olvasott szövegek alapján célszerű végeztetni, majd ezek alapján írásban is gyakoroltatni. A fogalmazások témájánál a tapasztalat, élmény, információ feltételéből induljanak ki. Ennek értelmében szerencsétlen választás például a húsvéti locsolkodás-ról íratni egy osztállyal fogalmazást, ha van olyan tanuló, aki nem locsolt, és meg sem locsolták.

A *leírás* tanítása egy-egy tárgy, állat, növény jellemző külső tulajdonságainak megfogalmaztatását és meghatározott szempont szerint elrendezett leíratását jelenti.

A műfaj tanításának feltételei, menete megegyezik az elbeszélésre vonatkozottakkal. Az *előkészítő gyakorlatok* a következők:

Szövegelemeztetés

- Olvassátok el a leíró szöveget magatokban! Húzzátok alá a tételmondatokat! A leírás szempontjait kérdezzétek meg!

Szövegek kiegészítése, befejezése

- Fejezd be a leírást! Használd fel a segítő kérdéseket! Címet is adj a fogalmazásodnak!
A biciklim mountain bike. Két huszonhatos kereke van. Sárvédője nincs. (Milyen színű? Van-e különleges ismertetőjele? Milyen a fékrendszere? Mekkora a kormányja? Tartozik-e hozzá pumpa?)

Sorrendbe állítás

- Jelöld a mondatok helyes sorrendjét számozással! Adj címet is a leírásnak!
Az első közvetlenül a források fölé épült.
A termálfürdő két medencéből áll.
A másik medence vize gyengébb hatású, érzékenyebbeknek ajánlható, akik nem bírják az első medence radioaktív vizét.
Padozatának hézagain át gázbuborékok kíséretében tör fel a gyógyhatású melegvíz.

Terjengősség szűkítése

- Húzd ki a leírás nélkülözhető mondatait!
A Szeöts-ház és az utca jobb oldalán magasodó református templom között találjuk Léway Józsefnek – Miskolc és Borsod szelíd szavú költőjének – szobrát, Borsodi-Bindász Dezső alkotását. Nagypám kedvenc szobra ez. A szobor két oldalát a költő híres versei díszítik. A szobor mögött a virágkedvelők tulipános parkja látható.
A közös leírás készítése a következő menetben javasolt:
a) a közösen vagy a tanár által kiválasztott növény, állat, tárgy vagy annak képének bemutatása,
b) jelzős szószerkezetek gyűjtése, szinonimák keresése,
c) szempontválasztás a leíráshoz,
d) vázlatvariációk készítése közösen, címadás,
e) szóbeli szövegalkotás,
f) javítás,
g) önálló leírás,
h) javítás.

Az önálló leírás tanításának menete szintén megegyezik az elbeszélésnél írottakkal.

Javasolt témák:

A gyerekek szeretik a különleges állatokat. Szép kiadványokból, esetleg az állatkerti séta során gyűjtött tapasztalatokból származó élményanyag alapján írhatnak róluk.

Saját háziállatuk gondozásának menete, a biciklijavítás lépései, egy-egy ruhadarab elkészítésének sorrendje, receptleírás jelenthet olyan témát a tanulóknak, amelyről van közlésvágyuk. Célszerű ezeket kihasználni az iskolai fogalmazástanításban.

Publicisztikai szövegek alkotása

Az EAI-ban folyó anyanyelvtanítás dokumentumaiban a publicisztikai szövegek tanítása eddig nem szerepelt. Miért tartjuk fontosnak ennek a területnek a tanítását? Egyrészt azért, mert rövid szövegek, melyeken jól látni a műfaj szerkezetét. Így azok a tanulók is gyakorolhatják az írásbeli szövegalkotást, akik hosszabb terjedelmű szöveg írására nem képesek. Másrészt a szövegek tömörítését is gyakorolhatják a tanulók ennek a tevékenységnek a végzése közben.

A publicisztikai szövegek közül a hír, hirdetés tanítását javasoljuk.

„A hír rövid terjedelmű publicisztikai szöveg, amely a közérdeklődésre számot tartó esemény legfontosabb adatait tartalmazza. Megnevezi az eseményt és résztvevőit, leírja a helyszínét és időpontját.” (Zsolnai, 1987/a. 23.)

Az elbeszélő szöveg szempontjait is tartalmazza egyben a hír.

Tanításának menete:

- a) hír elemzése műfaji szempontból: cím, hely, idő, esemény,
- b) hiányos hír kiegészítése,
- c) hibás hír szűkítése,
- d) önálló hír írása,
- e) önkorrekció.

Gyakorlatok:

- Mi hiányzik a hírből? Húzd alá!
Szombaton elsőként lettünk az ovis olimpián. Hely, idő, esemény, szereplők.
- Egészítsd ki a pontatlan hírt! Adj neki címet!
Legókiállítás nyílt tegnap. A gyerekek kedvenc játékaik egy hónapig tekinthetők meg.
- Húzd alá a felesleges közléseket az alábbi hírekben! Írd le a szűkített hírt! Figyelj a mondatok helyes kapcsolására!
Noémi vasárnap délután családi házuk kertjében ovis zsúrt rendezett. A sok tortától Miki gyomorrontást kapott. Tíz kisgyerek vett részt az ünnepségén.

- Készíts hírt a következő adatokból!

Hely: Budavári Palota

Idő: 2000. XII. 17.

Esemény: fúvószenekari koncert

Szereplők: Szent István Zeneiskola fúvóegyüttese

A *hirdetés* is publicisztikai szöveg. Rövid, tömör, felhívó jellegű szöveg, amely egy elkövetkező eseményről értesít, megjelöli az érintett személyeket, s valamilyen feladatot is.

Tanítása:

- a) hirdetés elemzése,
- b) hiányos hirdetés kiegészítése,
- c) hirdetés szűkítése,
- d) hír és hirdetés összehasonlítása,
- e) önálló írás,
- f) önkorrekció.

Gyakorlatok:

- Húzd alá, ami a hirdetésből hiányzik!
Gyerekek! 2000. XII. 22-én karácsonyi ünnepélyt tartunk sok szeretettel várunk benneteket!

Kati néni
Juli néni

Megszólítás, hely, idő, esemény, szereplők

- Egészítsd ki a hirdetéseket!

Apák és Anyák!

Sportdélután szervezünk. A győztesek csoportjátékokat kapnak.

Hol lesz a verseny?

A gyerekek is részt vesznek rajta?

Mikor lesz az esemény?

- Fejezd be a hirdetést!

Kiskertészek!

Holnap kettőkor gyülekező a szerszámosház előtt!

- Készíts hirdetést az adatokból!

Hely: Futrinka utca

Idő: holnap délután

Esemény: tisztasági verseny

- Alakítsd át a hírt hirdetéssé!

Nagy sikerű bolhapiac volt hétvégén a Marczibányi téri Művelődési Házban. Számos, gazdája által megunt játék, könyv cserélt gazdát.

Jellemzés készítése

Jellemzés során az író egy szereplőt jellemvonásai, cselekvése, magatartása vagy érintkezési szokása alapján ábrázol. Ahhoz, hogy a tanulók írásban jellemezni tudjanak egy személyt, szükség van a külső és belső tulajdonságok érzékeltetésének szempontjaira. Ismerniük kell az arc, haj, magasság, testsúly, életkor stb. leírásához szükséges kifejezéseket, a különböző stílusrétegeket. Ezeket a szóbeli szövegalkotás során gyakorolják a tanulók.

Ezenkívül az olvasott szépirodalmi szövegek jellemábrázoló részeinek elemzésével készíthető elő az írásbeli jellemzés.

A szövegek elemzésekor a beszélgetés, kommunikációs helyzet megfigyeltetése, párbeszédalkottatása az egyik feladat. Másik a magatartásra, érintkezési szokásra utaló jegyek kikeresése. Ezután kerülhet csak sor a jellemzésírás tanítására:

- a) a jellemzésre váró személy kiválasztása,
- b) a legjellemzőbb tulajdonságokat leíró szavak összegyűjtése,
- c) a beszélgetés, cselekvésleírás hozzárendelése a tulajdonságokhoz,
- d) az egyes részek megfogalmazása a c) pont szerint,
- e) vázlatkészítés, címválasztás,
- f) 1-2 tanuló szövegalkotása szóban,
- g) írás,
- h) önkorrekció.

Feladatok:

- Húzd alá a szöveg szereplőjére jellemző szavakat!
Én vagyok a határ büszkesége! Törzsem karvastagságú, magasságom már a napraforgóén is túltesz. Virágaimtól elbódulnak a méhek. szerény, gögös, dicsekvő, szelíd, türelmes
- Készíts jellemzést az alább leírt szereplőkről!
Gábor nem hallgatott apjára. Dühösen feltépte az ajtót, és a szobába rontott. Az útjába eső tárgyakat félrelökte, összetaposta.
- Beszéltesd a szereplőket a következő helyzetekben!
Egy udvarias gyerek visszautasítja az újabb, felkínált tortát.
- Kati nagyon elgondolkozott egy rossz híren. Az utcán karjával súrol egy szembe jövő gyereket.
Mit mond neki: a) egy kedves, gyengéd, b) egy durva gyerek?

Egyéb szövegek: önéletrajz, üdvözlő, levél, kérvény stb. készítése

Az EÁI-t végzett tanulók iránt támasztott követelmények a mindennapi társadalmi szokások elvárásait tükrözik. A későbbi felnőtt önálló munkavállaló, szülő, érdekeit érvényesítő állampolgár lesz. Ezekben a szerepekben számos írásbeli feladatnak is eleget kell tenni. Ha munkába áll, önéletrajzot kell készítenie, lakásbérletéhez kérvényt kell benyújtani, személyi igazolványának cseréjéhez, útlevelel kiváltásához nyomtatványokat, pénz, távirat feladásához űrlapokat kell kitöltenie. A gyerek ellenőrző füzetébe, üzenő füzetébe igazolást, kérést kell írnia. Ezekre a feladatokra az EÁI-ban dolgozó tanároknak fel kell készíteniük tanítványait.

A fenti szövegtípusoknak meghatározott formai és tartalmi követelményei vannak. A tanítás menete, az előkészítés–elemzés–gyakorlás–korrigálás láncja megegyezik a korábban bemutatott műfajoknál alkalmazott eljárási móddal. Az egyes szövegeknél az alábbi szempontokat kell tanítani:

Levél

1. Kapcsolatfelvevő részek tanítása.
2. Kapcsolattartást biztosító kifejezések tanítása.
3. Kapcsolatzáró formák tanítása.
4. Formai követelmények: megszólítás, dátum, aláírás egymáshoz való viszonya.
5. A hangnem tanítása.

A levélírásnál a funkció szerepét fontosnak tartjuk. Ne írassunk olyan gyerekekkel a nagymamájának levelet, aki együtt lakik a címmel! Ne írassunk olyan személynek levelet, aki nem él!

Ha lehet, egy-egy levél esetében vigyük végig a levélírás teljes folyamatát: írás – borítékcímkés – postai feladás. Írjanak a tanulók valóságos levelet beteg osztálytársnak, tanárnak, közös ismerősnek stb.

Tréninggyakorlatok:

- Egészítsd ki a levelet a hiányzó adatokkal!
Ne tessék haragudni, hogy levelemmel zavarom. Én jól vagyok. Balázs bácsi hogy van? Tessék írni! Sok puszit küldök.
- Fejezd be a levelet!
Tisztelt vásárló!
Panaszát megvizsgáltuk. Kérjük, szíveskedjék üzletünket felkeresni, ahol a cipő értékét levásárolhatja, vagy

- Mi a humoros a levélben? Alakítsd át!
Tisztelt Ügyfelünk!
Hogy ityeg a fityeg? Mikor méltóztatik betolni a képes felét hivatalunkba, hogy az adatait felvegyük?
- Válaszolj írásban a következő levélre!
Tisztelt Szülő!
Gyermeke a délelőtti folyamán belázasodott. Adtam neki lázcsillapítót. A tanítás alatt az olvasósarokban feküdt. Kérem, du. vigye orvoshoz.

Tisztelettel:
Kókai Katalin
tanítónő

- Tegyél X-et a hibás megszólítások mellé!
 - Arany Tanítókám!
 - Tisztelt Ügyfelünk!
 - Helló, Te ló!
 - Szevasz tavasz!
 - Aranyos kisfiam!
- Javítsd a formai hibákat!
Kedves Karesz,
miért nem válaszolsz a levelemre?
Írj mielőbb: Gabi
Kakas-dűlő, szeptember

Önéletrajz

A legfontosabb személyi adatokat és az illető tanulmányaira, érdeklődésére, munkájára, munkásságára, vonatkozó tudnivalókat tartalmazó írás. A tanítás menetére a korábban leírtak érvényesek.

1. Hibátlan önéletrajz elemzése a műfaji kötöttségeknek megfelelően.
2. Közös előkészített önálló önéletrajz írása a tanult szabályok alkalmazásával.
3. Hibás önéletrajzok javítása.
4. Önkorrekció.

III. A BEFOGADÁS KÉPESSÉGEINEK FEJLESZTÉSE

1. A szóbeli közlések értésének fejlesztése

Mind az iskolai, mind az iskolán kívüli tanulás folyamatában nagyon nagy szerep jut a hangzó beszéddel közvetített információk felfogásának. Az iskolai tanulás igen gyakran igényli szóbeli feladatutasítások megértését és végrehajtását, magyarázó, elemző, értékelő szövegek követni tudását, lényeges elemeik kiemelését, tartalmuk reprodukálását stb. „Iskoláskorban a beszédértés problémája igen hamar »átalakul« tanulási zavarrá mint következményes problémává.” (Gósy, 1994/b. 15.) Az iskolán kívüli információszerzés fontos eszköze a többnyire élőszóval dolgozó tömegkommunikáció. Az egyre nagyobb jelentőségű önképzés – átképzés, továbbképzés – szintén épít az előadások önálló feldolgozására. Míg az iskolai tanulás során a gyógypedagógusok igyekeznek alkalmazkodni tanítványaik beszédértéséhez, addig a tömegkommunikáció, az iskolán kívüli művelődési és kulturális intézmények és rendezvények hallgatóságukról többnyire átlagos beszédértési szintet feltételeznek, információs, illetve élménynyújtó rendezvényeiket ennek megfelelően építik fel. Így ha azt tűzzük ki célul, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek, illetve fiatalok az iskola befejezése után önállóan tudjanak élni a társadalom kínálta lehetőségekkel, a befogadást, a kommunikációs helyzet 2. személyének szerepét szolgáló képességeket kezdettől fogva a közlés képességeivel párhuzamosan, intenzíven kell fejleszteni.

A szóbeli közlések befogadásához szükséges képességek közül többen a *beszédészlelés* és a *beszédértés* fejlesztését hangsúlyozzák. (Pléh, 1986; Gósy, 1994/b.) A két terület szoros kapcsolatban, kölcsönhatásban van.

A beszédészlelés fejlesztése

„A *beszédészlelés* az a készség, amelyik lehetővé teszi a gyermek számára, hogy anyanyelve beszédhangjait (például a, ó, vagy s, m), a beszédhangok kapcsolódásait (például zó, szi, gu) és beszédhangok sorozatait (például szuta, vánó) felfogja, s az elhangzásnak megfelelő sorrendben ismételni

tudja ... az ép hallás lehetőséget ad az ép beszédészlelés működésére, az ép beszédészlelés pedig lehetőséget ad a jó beszédértéshez. Fontos ugyanakkor, hogy tudjuk: mindezek relatíve független folyamatok, függetlenek egymástól abban az értelemben, hogy az ép hallás még nem jelent ép beszédészlelést, hasonlóképpen a beszédészlelés ép működése nem egyenlő a jó beszédmegértéssel!" (Gósy, 1994/b. 4.)

A beszédészlelés során az alábbi működések figyelhetők meg:

– A szavakat a szót alkotó hangok és előzetes ismereteink alapján ismerjük fel.

– A beszédet szóról szóra haladva követjük és dolgozzuk fel. Az egyes szavak felismerése révén határozzuk meg a következő szó kezdetét, illetve a felismert szó olyan nyelvi szerkezetbeli, valamint jelentésbeli megkötéseket is ad, melyek a következő szó felismerését segítik.

– Egy-egy újabb szónál a kezdőhang alapján több szójelöltünk is kialakul, a hangzó szó tudatos felismerését az akusztikai szerkezet szekvenciális elemzése (a hangsor megállapítása) során végezzük, amikor is a hangsor a lehetséges szójelöltek közül csak egyet igazol. (Cole, R. A. és Jakimik, J. nyomán. In: Pléh, 1986. 108.)

A fentiek alapján a beszédészlelés fejlesztésébe az alábbi területeket indokolt bevonni:

- különböző (beszéd)hangok differenciálása, a fonematikus észlelés fejlesztése;
- a passzív szókincs bővítése;
- a szavak hanganalízisének fejlesztése.

A fonematikus észlelés fejlesztése

A gyakorlatok felépítése során egyes gyermekeknél a környezet hangjainak megkülönböztetéséig ajánlatos visszamenni.

- Különböző zörejek megfigyelése, az előidéző tárgy megállapítása. A zajforrás felismerését a gyerekek jelezhetik rámutatással, a tárgy képének kiválasztásával, a tárgy megnevezésével. Például:
papír tépése, összegyűrése,
kulcscsörgés,
vízcsobogás – üvegből pohárba vizet töltünk,
gally eltörése,
kopogás különböző anyagú tárgyakon (fán, fémtárgyon, üvegen),
ajtónyikorgás,
lábdobogás, csoszogás,
taps, tenyerek összedörzsölése, pattintás ujjal, csengő, harang,
mogyorótörés stb.

Visszajelzéseink során – a szókincs bővítése érdekében – használjunk hangutánzó szavakat: a papír zizegett, a kulcs csörgött, az ajtó nyikorogott, a csengő csilingelt, a mogyoró roppant stb.

- Zörej és zenei hang megkülönböztetése:
Az előző zörejek egyike és valamelyik hangszer hangja, énekhang (a hangszeret nem szükséges megnevezni, de lehet). Legjobb a helyszínen megszólaltatni, nem felvételről.
- Zenei hangok differenciálása:
hangszer – ember
férfi – nő
gyermek – felnőtt
- Egymás hangjának felismerése:
„Hol szólsz, kispajtás?”

Egy gyermek szemét bekötjük vagy behunyja, a pedagógus vagy egy másik gyermek jelzésére (rámutatással, tekintettel, érintéssel) egy társuk hangot ad. Kezdetben ne próbálja meg elválttatni a hangját. Ha már biztosan megismerik egymást a hangjukról, a hangszín vagy hangmagasság enyhe változtatása megengedhető.

- „Csendjáték”:
Rövid ideig teljesen csendben, lehetőleg behunyt szemmel üljenek a gyermekek, és figyeljenek a környezet neszeire. Ki hány hangot figyelt meg, jegyzett meg, és tud azonosítani?
- Az eddigi gyakorlatok általában szolgálták a hallási figyelem és megkülönböztetőképesség fejlesztését. Azoknál a tanulóknál, akik kezdetől fogva képesek a beszédhangok differenciálására, a bevezető gyakorlatokat nem szükséges végeztetni. A beszédhangok megkülönböztetésére jól alkalmazhatók különböző társítások, illetve az egy hangban különböző szó párok.
- Beszédhangok egyeztetése képpel:
„Mutasd meg, minek a hangját hallod!”
sz – kígyó
s – szél
f – macska
z – méh
r – motor
m – mackó stb.
- A hangok időtartamának megkülönböztetésére alkalmazható gyakorlatok, például:

Az előzőekben differenciált hangokat váltakozva röviden, illetve hosszan ejtjük, a gyermekek a hangzás időtartama alatt vonalat húz-

nak ujjukkal a padon, vastag, puha ceruzával a papíron; a hosszan ejtett hangot felállással, a rövidet leguggolással jelzik stb.

- Egy-egy adott beszédhang felismerése szavakban:

Eleinte kissé lassúbb, majd normál beszédtempóval szóhalmazt mondunk, szavanként tagolva. Egyes szavak tartalmazzák az elkülönítve már megismert beszédhangot, mások nem. A gyermekek jelzik (tapssal, koppantással, lapra vonal húzással stb.), ha az adott szóban megtalálható a keresett hang.

Szavakat mondunk, melyek az adott beszédhangot különböző fonetikai helyzetben – szó elején, végén, belsejében – tartalmazzák. A szó elhangzása után a gyermekek megkeresik, hogy hol hallották a keresett hangot, vagy például szóvonalon piros ponttal jelölik a hang helyét. (A fonetikai helyzetek nehézségi fokuknak megfelelően szerepelnek az előző felsorolásban.)

- Hangok időtartamának megfigyeltetése szavakban:

Olyan szavakat mondunk, melyek egy előzetesen kiemelt hangot hosszan, illetve röviden tartalmazznak. A gyermekek a fentiekhez hasonlóan jelzik a megfigyelt hang időtartamát. Például:

„t” – kattan, kettő, kotor, ott, otthon, tér, csata, kertel, kerttel stb.

Nehezítési fokozatok: magánhangzó, réshang, zárhang, zár-réshang, mássalhangzó-torlódás. Az időtartam a szó belsejében gyakran könnyebben észlelhető, mint a többi helyzetben.

- A leggyakoribb hang meghallása szóhalmazban, szövegben:
A pedagógus követhető tempóban mondja a szósort/szöveget. A gyermekek nevezzék meg a leggyakrabban/minden szóban előforduló hangot.
fék, fűró, fa, fekete, fizetés, festék, foka, füst stb.

Cserkészkirándulás

Csalitban csicsérgés, csattogás

Csörgedező csermelycsobogás –

Csonka cserfán csúf csóka csereg,

Cserkészfiúk csapata cseveg.

Csokrot csinálnak csillagvirágból,

Csípéseket csálnak csalárd csalántól.

Csiga csöndben csúszik csicsóka csúcsára,

Csipkés cserlevélen cserebogár csápja.

(Grätzer, 1957. 40.)

A nagyobbakkal megszámláltathatjuk, hányszor fordul elő a kiemelt hang.

- Elhangzó idegen nyelvű beszédből a magyar nyelvben is megtalálható (illetve attól eltérő) fonémák kikeresése. A pedagógus idegen nyelv(ek)

kiejtéstanulásához használatos magnószalagról szóhalmazt, rövid mondatokat játszik le. A gyermekek keressenek olyan hangokat, melyek a magyar nyelvben is megtalálhatók, illetve meg lehet figyeltetni olyanokat is, melyek a magyar nyelv fonémakészletében nincsenek meg.

A *fonematikus észlelés* fejlesztésére – az előző gyakorlatokhoz is kapcsolhatóan – jól alkalmazhatók az olyan szó párok, melyek hangsora csak egy helyen tér el egymástól.

A szó párokkal például az alábbi gyakorlatok végezhetőek:

– Szó pár–képpár egyeztetése: A pedagógus megnevezi a képpár elemeit, majd egyenként mondja azokat úgy, hogy a gyermek ne lássa az artikulációt. A gyermek mutasson rá a megfelelő képre. A szavakat nagyobb csoportokba is lehet rendezni, így a feladat nehezíthető (például: szár – gyár – nyár – vár – sár – zár).

– Szó pár elemeinek utánmondása: A pedagógus a gyermek számára nem láthatóan mondja a szó párt, a gyermek megismétli a két elemet az eredeti sorrendben. (A szó pár elemeit külön-külön is lehet reprodukáltatni. Az előmondás során a hangerő csökkenthető.)

– Egy hangban különböző szó pároknál az eltérés megnevezése: A pedagógus mondja a szó párt, a gyermek megnevezi, hogy a szó mely részén hallott különbséget, illetve mely hangban volt eltérés.

– Hibakeresés: A pedagógus egy jelentéssel bíró szót mond, majd a hangsort egy elemében megváltoztatja úgy, hogy az új hangsor ne legyen értelmes. A gyermek javítsa ki vagy nevezze meg a hibát, illetve nevezze meg, a két hangsor közül melyik volt értelmes (az értelmes, illetve értelmetlen hangsor sorrendje természetesen felcserélhető).

A *fonematikus észlelést* fejlesztő gyakorlatok során a szó párok sorrendjét úgy kell megválasztani, hogy a megkülönböztetendő hangpár (ún. opozíciós fonéma) kezdetben több, majd fokozatosan csökkentve végül csak egy képzési sajátosságban térjen el.

A képzési sajátosságok magánhangzók esetében:

képzési hely (elöl, hátul képzett)

nyelvállás (alsó, középső, felső)

ajak helyzete (ajakrészes, ajakkerekítéses)

időtartam (hosszú, rövid)

Mássalhangzók esetében:

az akadály helye (ajakhang, foghang, szápadlášhang, gégehang)

a képzés módja (zárhang, réshang, zár-réshang)

zöngéesség (zöngés–zöngétlen)

a kiáramló levegő útja (orrhang–szájhang)

időtartam (hosszú–rövid)

A passzív szókincs fejlesztése

A passzív szókincs fejlesztésének leggyakrabban használatos eljárása a *szóértelmezés*. A gyermekeknek szóló közlések, magyarázatok, illetve a köztük/köztünk folyó spontán vagy irányított beszélgetések során tisztáznunk kell mindazon szavak, kifejezések jelentését, melyeket nem vagy hiányosan, esetleg pontatlanul ismernek. A gyermekeket arra kell szoktatni, hogy jelezzék az elhangzó, számukra ismeretlen kifejezéseket, illetve a pedagógus is kérdezzen rá azon szavakra, melyek feltételezése szerint nem szerepelnek a tanuló/csoport passzív szókincsében.

A szóértelmezések történhetnek verbális úton, ez esetben arra kell ügyelni, hogy az értelmezés során felhasznált nyelvi anyag minden eleme ismert legyen a tanulók számára. A leggyakoribb eljárások:

- az ismeretlen szó *helyettesítése* rokon értelmű szóval (eb – kutya; malajos – mocsár);
- idegen szó esetében a szó magyarra *fordítása* (éra – időszak, korszak; botanika – növénytan);
- különbség kiemelése, *szembeállítás* (óbor – minden bor, ami nem idei);
- ismert dologhoz való *hasonlítás* (túzok – testalkatában, méretében a pulykához hasonló mezei madár);
- *körülírás* (egyke – egyetlen gyermek a családban);
- *mondatba illesztés* (csép – cséppel verik ki a gabonaszemeket a kalászból);
- *meghatározás* (kutya – a ragadozók közé tartozó, ház- és nyájörzésre, vadászatra használt vagy kedvtelésből tartott háziállat);
- *felosztás* (inkább felső tagozatban alkalmazható):
 - a felosztandó fogalom: névmás,
 - a felosztás alapja: milyen szófajt helyettesít,
 - a felosztás tagjai: csak főnevet helyettesít,
 - főnevet, melléknevet és számnevet is helyettesít;
- gyakran alkalmazható, szemléletes a *példa* (fúvós hangszer: például trombita);
- *felsorolás* (lírai műfaj a dal, az óda, az elégia; gabonafélék: búza, árpa, zab, rozs);
- ugyancsak gyakran alkalmazható a *felsőbb fogalom alá rendelés* (agár – kutya fajta; rúpia – pénz);
- *leírás* (ácskapocs – kb. 25-30 cm hosszú, ujjnyi vastag fémrúd, melynek két vége hegyes, és derékszögben visszahajlított, deszkák, gerendák összeerősítésére használják).

Egyes esetekben a verbális eljárások csak nehezítik a megértést. A mozgást, arckifejezést jelölő szavakat általában csak nagyon bonyolultan lehet verbális eszközökkel körülírni. Ilyenkor nem verbális eljárásokat alkalmazhatunk. Például:

- bemutatás – eredeti tárgy, jelenség (például: oldódás – színes kristályok elkeverése vízben),
- fénykép (székelykapu),
- utánzás (összehúzza a szemöldökét, kéttrét görbül, kényeskedve beszél).

A passzív szókincs természetesen nemcsak a beszédészleléshez, hanem a beszédértéshez is szorosan kapcsolódik. Fejlesztése mindkét területre kihat.

A szavak hanganalízisének fejlesztése

- Értelmetlen hangsorok felbontása hangokra:

A pedagógus fokozatosan növekvő elemszámú, értelmetlen hangsorokat mond, egy-egy tanuló elkülönítve megismétli az egyes hangokat az eredeti sorrendnek megfelelően. Például: áz, ife, emér, rizon, alze, tögacs, kübdaf stb.

A nehézségi sorrend megválasztásánál az elemszámon kívül érdemes figyelembe venni, hogy magánhangzót követően vagy két magánhangzó között könnyebb meghallani a mássalhangzót, mint mássalhangzótorlódásban; könnyebb felismerni a zöngés hangokat, mint a zöngétlenségeket; a réshangokat, mint a zárhangokat; a hosszú időtartamúakat, mint a rövideket.

A hangokra bontást segítheti, ha a gyermekek is megismétlik az adott hangsort.

- Értelmes szavak felbontása hangsorra. (Az előzőhöz képest ez azért nehezebb feladat, mert a gyermekek jelentős része még az iskoláskor kezdetén is globálisan, egy akusztikus egészként észleli a szavakat, ehhez az egységes hangzású képhez társítja a jelentést.) Például: ás, ásó, ásott (a felbontást segítheti, ha az eredeti szó mindig csak egy új elemmel bővül); sí, álló, séta, mákos, pilóta, kertész, szerkezet stb.

A nehézségi sorrend az előzőekben már említett szempontok figyelembevételével alakítható ki.

A beszédértés fejlesztése

„A beszédmegértés az elhangzó (tehát mások által kiejtett) szavak, szókapcsolatok, mondatok, mondat sorozatok jelentésének, tartalmának megértése.” (Gósy, 1994/b. 15.)

A beszédmegértés szintjeit az ezzel foglalkozó szerzők többsége az alábbiakban állapítja meg:

- szófelismerés,
- mondatmegértés,
- szövegértelmezés.

A nyelvi megértést interaktív folyamatként tárgyaló modellek kétféle kölcsönhatási típust különítenek el:

1. Az ingerinformáció (hangsor) és a fogalmi információ közti kölcsönhatás. A fogalmi információba tartozik az előzetes ismeretekből származó információ (a már ismert jelentés), valamint a nyelvi és nem nyelvi kontextusból származó információ. (Például az „Ezt jól megcsináltad!” mondat a fogalmi információk alapján dicséret, de a vokális kód – hangsúly, hanglejtés –, valamint a beszédet kísérő nonverbális eszközök – gúnyos arckifejezés, legyintés – segítségével a verbális tartalommal ellentétes jelentésre tehet szert.)

2. A feldolgozások és szerveződési szintek közötti – a szintaktikai és szemantikai feldolgozásban érvényesülő – kölcsönhatás, azaz a nyelvi szerkezetek és a jelentéstartományok közötti kapcsolat.

A kétféle típusba tartozó valamennyi modell megállapítja, hogy

- a feldolgozás minden szinten párhuzamosan, azonos időben folyik;
- az egyik feldolgozási szintről származó eredmények minden más szint számára hozzáférhetők, azaz a központi feldolgozás felhasználhatja az egyik szint eredményeit a másik szinten történő döntéshozatalban. (Például a mondatmegértéssel kapcsolatos információk segítenek az adott hangsorhoz-szóhoz kapcsolódó aktuális jelentéstartalom megállapításában, hibásan ejtett szó jelentésének felismerésében stb.)

- A feldolgozó rendszer bármelyik pillanatban bármelyik szintről felhasználhat információkat munkája folytatásához, így a leghasznosabb információt tudja igénybe venni, legyen az a fonémákra vonatkozó, szó- vagy mondat szerkezettel kapcsolatos, jelentéstani vagy jelelméleti.

A nyelvi megértés során tehát három ismeretforrás elemei – a szókészletre, a nyelvi szerkezetekre és az értelmezésre vonatkozó ismeretek – lépnek kölcsönhatásba. A beszédet hallgató személy kezdetől fogva szavanként haladva próbálja értelmezni a közléseket. Az értelmezés alapja tehát a szó, ahol a szótári értelmezést korlátozzák, pontosítják a további szintek (szerkezet, mondat, szöveg). A tudatos megértés párhuzamosan működő, alulról felfelé, illetve felülről lefelé haladó folyamatokat tartalmaz. Ha a felfogott jelzés (az adott szó hangsora) torzítatlan és egyértelmű, a kontextus (szövegkörnyezet) hatása kisebb jelentőségű; ha a jelzés pontatlanul észlelhető, vagy értelmezése bizonytalan, a szövegkörnyezet hatása jóval nagyobb. (Flores, D. Arcais és Schreuder, R. nyomán. In: Pléh, 1986. 11–25.)

A beszédmegértés szintjeinek megfelelően csoportosíthatjuk a fejlesztést szolgáló gyakorlatokat.

A szófelismerés (szóértelmezés) fejlesztése – lexikai szint (a gyakorlatok egy része a közlés képességeinek fejlesztését is közvetlenül segíti).

- A passzív szókincs bővítését, pontosítását célzó eljárások itt is alkalmazhatók.

- Szavak – nem szavak differenciálása: A pedagógus jelentést hordozó, illetve értelmetlen hangsorokat mond, a gyermekek vagy az értelmes szavakat, vagy a hangsorokat jelzik (kézfelemeléssel, koppantással, vonalhúzással stb.). A hangsorokat szünettel választjuk el egymástól. Például: zurka, kabát, keret, ketre, pad, sek, silág, korány, konyha stb.

- Ismert – ismeretlen szavak differenciálása (a gyakorlat végzése során informálódhatunk arról is, melyik gyermek hány szót ismer a felsorolásból, illetve melyek ezek).

A pedagógus a gyermekek által jól ismert, illetve számukra feltehetően ismeretlen szavakat mond, a gyermekek az ismeretlen szavakat jelzik. (Meg lehet tanítani a szavakra rákérdezést is. Mit jelent a(z) ...? Mit jelent az a szó, hogy ...? Nem értem ezt a szót: ...)

A válaszadással a passzív szókincs bővíthető. (Például: alma, stratégia, kertész, szekreter, terrorista, bukfenc, tanterem, járkál, lófrál, zöld, kies, kedves, csöndes, ormótlan, goromba, iromba stb.)

(Nagyobb gyermekek fel is írhatják maguknak az ismeretlen szavakat. Ilyenkor lehetőleg a kiejtéssel megegyező írásmódú szavakat használjunk.)

- Szótag kiegészítése szóvá többféle módon:

ka-
— bát
— par
— nál
— nális
— lucsni
— land
— landor
— pucni
— lap
— sza
— por
— tona stb.

A gyűjtött szavakkal a pedagógus alkosson mondatokat, melyekben ismét az azonos kezdő szótagot mondja csak ki, a gyermekeknek kell kiválasztaniuk a megfelelő befejezést. Mondatpárokat is megfigyelhetnek abból a szempontból, hogy melyikben tudták könnyebben elvégezni a kiegészítést és miért. (Az utóbbi kérdést szintén nagyobbaknak tehetjük fel.) Például:

A kutya lukat ka... a földbe.

Ka... a macska, engedd ki!

A ka... a fogason lóg.

A fogason lóg a ka... .

- Szó-kép társítás:

Egyjelentésű szavak. A pedagógus ismert szavakat mond, a gyermekek rámutatnak a szó jelentését ábrázoló képre/kártyára, vagy felmutatják azt (például: tányér, füzet, sál, gomba, kerítés).

Többjelentésű, illetve azonos alakú szavak (a nyelvtani ismereteket megelőzően a kettőt nem szükséges egymástól elkülöníteni). A pedagógus többjelentésű, illetve azonos alakú szavakat mond, a gyermekek kikeresik az egy szóhoz tartozó képeket (például: dob, nyúl, vár, ár, sír, toll, levél, körte, szem).

- Szó jelentésének megjelenítése:

a) rajzzal: A pedagógus könnyen ábrázolható jelentésű szavakat mond, a gyermekek lerajzolják a szó jelöltjét (kulcs, ceruza, ház, szék stb.).

b) mozgással: A pedagógus arkifejezést, gesztust, járásmódot vagy más, mozgással megjeleníthető dolgot jelölő szavakat mond, a tanulók cselekvéssel jelenítik meg a megértett szavakat (például: legyint, bámul, fintorog, bóbiskol, ballag, összeroskad, lezöttyen, ténfereg, pipiskedik).

- Tematikus szócsoporthoz kialakítása:

a) A pedagógus egy főfogalom alá tartozó szavakat mond, a gyermekek megnevezik a főfogalmat (például: fűró, kalapács, reszelő, fűrész – szerszám).

b) A pedagógus két főfogalom alá sorolható szavakat mond, külön csoportban vagy vegyesen. A tanulók utólag nevezik meg a főfogalmakat (például: fűró, szék, asztal, reszelő, ág, fűrész, karosszék, szekrény, kalapács, szerszám, bútor).

c) A pedagógus három különböző főfogalom alá sorolható szavakat mond külön csoportokban vagy keverve (például: az előzőek és háziállatok). A gyermekek utólag nevezik meg a főfogalmakat. Háromnál több főfogalmat nem ajánlatos használni, mert az elhangzó halmaz túl sok elemű lenne. Magasabb osztályos tanulókkal a feladat csoportosító tollbamondással is végezethető.

- Szinonimák

a) kiválasztása: Egy előre megadott szó szinonimáit kell a pedagógus által mondott szóhalmazból kikeresni (például: sír – elfárad, zokog, szomorkodik, pityereg, elesik, könnyezik; gazdaságos – gazdálkodó, gazdag, kifizetődő, gazos).

b) gyűjtése: Egy előre megadott szóhoz rokon értelmű szavakat gyűjtene a tanulók a pedagógus körülírása alapján. Például:

eszik

mohón – zabál, fal

hangosan – csámcsog

hivatalosan – étkezik, táplálkozik

kényeskedve – csipeget

lassan – majszol

hosszú ideig, többször – eszeget, rágsál

c) intenzitás szerinti sorrendbe állítása, például:

kér – könyörög

siet – fut – rohan

visz – cipel

megy – ballag – vánszorog

húz – vonszol

- Nem szó szerinti jelentések keresése, például:

Minek lehet nyaka – üveg,

feje – gomba, csoport, kukorica (egyes vidékeken)

füle – bögre, lábos stb.

Mi járhat? – az ember

az óra

a munkabér

valakinek a szája stb.

A szószerkezetekkel kapcsolatos gyakorlatok – szintaktikai szint I.

A szószerkezetek között megkülönböztetünk alkalmi szószerkezeteket és állandó szószerkezeteket. Ez utóbbiak közé tartoznak a vonzatok, a szólások, szóhasonlatok és a közmondások. Az előbbieket változó összetételűek. Elemeik szerint lehetnek állító, tárgyias, határozós, jelzős szerkezetek.

- Alkalmi szerkezetek alkotása

a) kiegészítéssel: A pedagógus állító (tárgyas, határozós, jelzős) szerkezet egyik elemét mondja, a gyermekek kiegészítik a hiányzó elemmel. Ha a szerkezet megnevezését a tanulók nem ismerik, a kiegészítést kérdéssel irányítjuk. Például:

MI?	HOGYAN?
hőmpölyög	gyűjtöget
morajlik	sompolygott
zúdul	várakoztunk
árad	ordítanak

b) átalakítással: Például a pedagógus állító szerkezeteket mond, a tanulók jelzős szerkezetté alakítják. (Ha nem ismerik a megnevezéseket, példa, analógia segítségével.)

A malacok turkálnak – turkáló malacok
A macska egerészlik – egerésző macska
A róka furfangos – furfangos róka
Stb.

• Rajz pontosítása tárgyas/határozós/jelzős szerkezetek alapján. A pedagógus fokozatosan bővülő szerkezeteket mond, a tanulók kiegészítik a kezdő rajzot. Például:

alma – piros alma – három piros alma
rajzol – házat rajzol – emeletes házat rajzol

• Mozgás pontosítása tárgyas/határozós szerkezetek alapján. A pedagógus fokozatosan bővülő szerkezeteket mond, a tanulók elemenként végzik a cselekvést.

feláll – hirtelen feláll – hirtelen feláll a székre
olvass – olvassa a könyvet – unatkozva olvassa a könyvet

• Állandó szerkezetek reprodukálása

a) kiegészítéssel: A pedagógus ismert állandó szerkezetek egyik elemét mondja, a tanulók kiegészítik. Például:

őrt	(áll)
kezet	(nyújt, ad, ráz, emel)
lángba	(borul)
vasorrú	(bába)
köti az ebet	(a karóhoz)
ritka, mint	(a fehér holló)

b) hibajavítással: A pedagógus hibás, össze nem illő szerkezeteket mond, a tanulók bármely elem cseréjével javítják.

hétfejű tündér
pusztába kiáltott borsó
hétmérföldes vándorlegény
ártatlan, mint a fehér holló
kalászbába ugrik
megkéri a karját

• Állandó szerkezetek kifejezése egy szóval: A pedagógus szóláshasonlatokat mond, a tanulók egy szóval fejezik ki. Például:

Olyan a szeme, mint a sasé – sasszemű
Olyan fehér, mint a hó – hófehér
Kidobja a pénzt az ablakon – pazarol

Gyakorlatok a mondatok köréből – szintaktikai szint II.

Értelmes, illetve értelmetlen mondatok elkülönítése. A pedagógus valódi mondatokat, illetve mondatyszerűen hangzó, analóg módon toldalékolt hangsorokat mond, a tanulók jelzik az értelmetlen „mondatokat”. (Meg lehet figyelgetni, miért tűnnek mégis mondatnak.) A nyelvtani ismeretek birtokában a tanulók megkereshetik bennük az állítmányt, az alanyt, a tárgyat stb. Például:

Az anyóka javítja a kunyhót.

A füst kaparja a torkot.

Egy upány surálja a burgárokat.

A lampér zsógja a cőrát. (Bánréti, 1979. 53)

• Szokásos, illetve szokatlan jelentésű mondatok

a) elkülönítése: A pedagógus szokásos, illetve szokatlan jelentésű mondatokat mond. A tanulók megállapítják, hogy mindegyik értelmes. Jelentéseik között valamiféle hasonlóság fedezhető fel. Például:

A mama főzelékkel eteti a gyereket.

Péter hazugsággal eteti a barátját.

A farkasnak foga van.

A télnek foga van.

b) alkotása: A pedagógus olyan, szokásos jelentésű mondatpárokat mond, melyekből szokatlan jelentésű mondatok alkothatók. A tanulók megfogalmazzák a szokatlan mondatokat. (A nagyobbak értelmezzék is, illetve állapítsák meg, milyen hasonlóság alapján jöhettek létre.) Például:

Egy gyerek játszik valamivel. A szél mozgatja a rózsákat. → A szél játszik a rózsákkal.

Röpül a madár. Terjed a hír. → Röpül a hír.

A fű puha. A bársony puha. → A fű bársonyos. (Bánréti, 1979. 48–49.)

• Mondatban elhangzó felszólítás végrehajtása

a) a felszólítással megegyező módon: A pedagógus felszólító mondatokat mond, a gyermek(ek) elvégzik a cselekvést. Például:

Álljatok a padotok mellé!

Kopogjatok a falon!

Gyertek a táblához!

Emeljétek fel a jobb kezeteket és a bal lábatokat!

Miután becsuktátok a könyveteket, tegyétek be a padba, és a táskátokból vegyetek elő egy vonalas füzetet!

Rázd ki a terítőt, de előbb vidd ki a szemétkosarat, végül tedd a széket az asztalodra!

b) „rosszul programozott robot”-ként: A pedagógus felszólításokat mond, a gyermekek a cselekvés ellenkezőjét végzik. Például:

Nyissátok ki a szemeket!

Valamennyien maradjatok csendben!

Gyertek ide hozzám!

Nézzetek haragosan egymásra! stb.

• Mondatban elhangzó ismeretlen szó jelzése: A pedagógus olyan mondatokat mond, melyek egy-egy kivételtől eltekintve ismert szavakat tartalmaznak. A gyermekek jelezzék az ismeretlen szót, illetve próbálják következtetni a jelentésére. Például:

Énekórán hanglemezzel két énekesnő duettjét hallgattuk.

A nap vakítóan sütött, ezért az anyóka elhúzta a firhangot.

Ha megkerestétek a 2. feladatot, olvassátok el az instrukciót! stb.

• Mondat jelentésének ábrázolása rajzzal: A pedagógus mondatokat mond, a tanulók minden egyes mondat után egyszerű rajzot készítenek/kiegészítik a megkapott hiányos rajzot/kijavítják a hibás rajzot. Például:

A vitorlás csúcsán zászlót lenget a szél.

Egy alma a tál mellé esett.

A mókus testhosszánál is hosszabb farkával kormányozza magát ugrás közben. (Csillagjáró fehér Ráró – Zsolnai, 1986 nyomán)

• Mondat befejezése többféle módon

a) kérdések segítségével: A pedagógus legalább egy állító szerkezetből álló mondatot mond, a további mondatrészekre egyenként kérdéseket tesznek fel. Például:

A cápa dühösen úszott. (hová?)

(mikor?)

(miért?)

b) kötőszavak segítségével: A pedagógus egy összetett mondat kezdő mondatát mondja, melyet kötőszóval zár. A tanulók a kötőszónak megfelelően többféle módon egészíthetik ki a mondatot. Például:

Egyest kaptam matematikából, – mert

– és

– de

– pedig

– mégis

• Hibakeresés: A pedagógus mondatpárokat mond, melyek egy szóban térnek el egymástól. A tanulók megnevezik az eltérést. Például:

A gyerek rázza a fák ágait. A csalit egy jókora ponty kapta be.

A szél rázza a fák ágait. A csalit egy jókora pinty kapta be.

• Bonyolult mondat elemi mondatokra bontása: A pedagógus bonyolult (egyszerű, bővített) mondatot mond, kérdések, illetve analógia segítségével megkeresik a mondatban rejlő információkat (azaz annyi állító szerkezetet hoznak létre a mondat alapján, amennyit lehet.) Például:

A fán ülő rigó bekapta a zümmögő bogarat.

A fán ülő rigó → A rigó ül a fán. (Hol ül a rigó?)

A fán ülő vidám rigó → A rigó ül a fán.

→ A rigó vidám. (Milyen a rigó?)

A fán ülő vidám rigó bekapta a bogarat. → A rigó ül a fán.

→ A rigó vidám.

→ A rigó bekapta a bogarat.

(Mit kapott be a rigó?)

A fán ülő vidám rigó bekapta a zümmögő bogarat. → A rigó ül a fán.

→ A rigó vidám.

→ A rigó bekapta a bogarat.

→ A bogár zümmög. (Mit csinál a bogár?)

(Bánréti, 1979 nyomán)

• Azonos mondat értelmezése különböző helyzetekben – közvetett jelentés feltárása: A pedagógus 2-3 olyan helyzetet mesél el, melyben a szereplő(k) ugyanazt a mondatot mondják. A tanulók a helyzetből következtethetnek az adott mondat nem szó szerinti, közvetett jelentésére. Például:

A mama szellőztet. Péter fázósan húzza magára a takarót. Amikor anyja a szobába lép, a fiú megszólal:

– Hideg van.

(Közvetett jelentés – Csukd be az ablakot!)

Péterért becsöngetnek a barátai és szánkózni hívják. Anyja kérdésére, hogy elmegy-e velük, így válaszol:

– Hideg van.

(Közvetett jelentés – Nincs kedvem elmenni szánkózni. Nem megyek.)

Péter később mégis szánkózni indul. Anyja a kapunál éri utol. Sapkát nyom Péter kezébe, és csak ennyit mond:

– Hideg van.

(Közvetett jelentés – Vedd fel a sapkádat!)

- **Rajz-szöveg egyeztetés:** A pedagógus kevés szereplős, egyszerű cselekményű rövid elbeszélő szöveget, állatmesét, gyermektörténetet vagy ugyancsak rövid információs szöveget – hírt, hirdetést, tárgy-, állatleírást stb. – mond, a gyermekek képek halmazából kiválasztják a szöveghez kapcsolódókat. A szöveg újbóli elmondása során sorrendbe állíthatják, illetve felhasználhatják a szöveg tartalmi reprodukálásához.

- **Hangzó szöveg alapján illusztráció hibáinak jelölése:** A pedagógus rövid, néhány mondatos szöveget mond, a tanulók a szöveghez tartozó illusztráción jelölik a szöveg és kép közötti eltéréseket. A szöveg újbóli elmondásait követheti a kijavított, helyes illusztráció megrajzolása.

- **A szöveg témájának megállapítása:** A pedagógus rövid információs szöveget mond, a tanulók megállapítják a szöveg témáját. Segítő kérdések lehetnek: Miről szól a szöveg? Mi a szöveg témája? Esetleg: Mi lehetne a szöveg címe?

- **Didaktikus szöveg tárgyinformációinak és feladatutasításának megállapítása:** A pedagógus feladatutasítást mond a tanulóknak. A végrehajtás előtt kérdések segítségével megállapítják a szövegben lévő tárgyinformációkat (elkülönítve a végrehajtáshoz nem kapcsolódó információktól) és a feladatutasítást. Például:

Írj minél több jelzős szerkezetet a „felhő” szóval!

Tárgyinformációk: Mit kell alkotni? Melyik szóval kell szerkezetet alkotni? Milyen szerkezetet kell alkotni? Milyen típusai lehetnek a jelzős szerkezetnek?

Feladatutasítás: Mit kell tenni a jelzős szerkezetekkel?

- **Meghallgatott szöveghez kérdések megfogalmazása:** A pedagógus rövid információs szöveget vagy elbeszélő szöveget mond. A tanulók a szöveg elhangzását követően részben az elhangzottakkal kapcsolatban, részben azt kiegészítendő, kérdéseket fogalmaznak meg.

- **Meghallgatott szöveg fontosabb információinak reprodukálása kérdések segítségével:** A pedagógus néhány mondatos szöveget mond, majd kérdéseket tesz fel a hallottakkal kapcsolatban. A kérdések vonatkozhatnak a szöveg témájára, szereplőire, időpontra, helyszínre, más adatokra stb. A tanulók a hallottak alapján válaszolnak a kérdésekre.

- **Meghallgatott szöveg tartalmi összefoglalása:** A pedagógus rövid szöveget mond, a tanulók a meghallgatás után reprodukálják a szöveg tartalmát. Egy-egy összefoglalás után megbeszélhetik, mennyire volt pontos, tartalmazta-e a legfontosabb elemeket (adatokat), követte-e az eredeti szöveg felépítését, használta-e az eredeti szöveg szavait, kifejezéseit stb.

- **Rendező elv megállapítása:** A pedagógus jól követhető szerkesztési elvű rövid szöveget (időrend szerint építkező, közelitől a távoli felé haladó, az egészből a részek felé haladó stb.) mond. A tartalmat a szöveg sorrendjében feltett kérdések segítségével reprodukálják. A kérdések megfigyelése, illetve a reprodukált tartalom alapján megállapítják a rendező elvet. (Később ez a szöveg elhangzása után azonnal megállapítható.)

- **Feljegyzés készítése, ismeretlen szavak, kifejezések feljegyzése:** A pedagógus rövid információs szöveget mond, mely néhány, feltehetően ismeretlen kifejezést is tartalmaz. A tanulók a szöveg elhangzása alatt írják fel a számukra nem érthető kifejezéseket, majd kérdezzenek rá ezek jelentésére. (Kezdetben a szövegmondás tempóját a feljegyzés készítéséhez kell igazítani.)

- **Adatok, kulcsszavak, a reprodukálást segítő szerkezetek feljegyzése:** A pedagógus rövid információs szöveget mond. A tanulók elhangzás közben feljegyzik a pontos reprodukálást segítő szövegelemeket.

A jegyzetelés tanítása során a szöveget az első bemutatást követően mondatonként megismételhetjük, megbeszélve, tartalmaz-e a mondat fontos elemet, ha igen, mely(ek)et. Kinek mi jelent segítséget a megjegyzéshez?

- **Logikai szövegelemzés segítése:** A pedagógus kiinduló állításokat mond, a gyermekek megállapítják a következményt. Például:

Ha egy kutya mérges, akkor felborzolja a szőrét.

Ez a kutya felborzolja a szőrét.

Miért akar Sári elülni Bálint mellől a matematikaórán?

Ha tornaórán Bálint csapata veszít, Bálint mindig verekszik.

Most Bálint csapata veszített.

- **Előfeltevés megállapítása:** A pedagógus mondatokat mond, a tanulók megállapítják, milyen rejtett információkat (háttérmondatokat) tartalmaznak. Például:

Gedeon *abbahagyta* a tanulást.

(Gedeon eddig tanult.)

Ha sok pénzem lenne, vennék egy motorcsónakot.

(Nincs sok pénzem. Nincs motorcsónakom.)

Ha sok pénzem lenne, vennék még egy motorcsónakot.

(Nincs sok pénzem. Van már motorcsónakom.)

Ha sok pénzem lenne, vennék egy motorcsónakot is.

(Nincs sok pénzem. Valami mást már vettem vagy vennék.)

A pedagógus mondatokat vagy rövid szöveget mond, a tanulók kérdéseket fogalmaznak meg a háttérmondatokkal (kifejtetlen előfeltevésekkel) kapcsolatban. Például:

Hallottam valakitől, hogy ez az előadás nagyon jó. Vettem egy jegyet, és tényleg végigvettem a két órát. (Moziban voltál? Színházban voltál? Melyikben? stb. – Bánréti, 1981 nyomán.)

2. A nonverbális jelzések értelmezésének fejlesztése

A nonverbális jelzések értelmezésének vizsgálata

A nonverbális jelzések értelmezésének vizsgálatát Sugárné Kádár Júlia (1985) végezte. Óvodás- és kisiskoláskorú gyermekek vizuális élményének megfogalmazását hasonlította össze. A projekciós tesztekben ismert „képolvasó” módszert kérdésekkel irányított tartalomelmondássá alakította át.

A vizuális észlelés számára információt hordozó tényezők és azok verbális megfogalmazásának szintje állt a vizsgálódás középpontjában, valamint a képek kommunikatív és metakommunikatív tartalmának észlelésére volt kíváncsi a kutató.

Húsz nagycsoportos óvodás és húsz-húsz 1. és 2. osztályos gyermek teljesítményét mérte össze öt színes kép felhasználásával. Az *a* kép két gyermeket ábrázol játékszituációban. Arcuk kifejezéstartalomban, viszont gesztusaik jól leolvashatók. Az *b*, *c* képeken statikus helyzetben látható egy-egy gyermek, akiknek arckifejezése jól felismerhető, és megközelítően ellentétes, de mindenképpen távol eső jelentésű. Az *d* kép cselekvés közben ábrázol egy kifejező mimikájú gyermeket, míg az *e* kép gyermek és felnőtt jellegzetes helyzetét mutatja. A gesztusok, a testtartás és a kisgyermek mimikája kifejező. Mindegyik szituáció felismerésében mindhárom korcsoportnál a cselekvés észlelésének van döntő szerepe. Értelmezésénél az arckifejezésnek csak kevés befolyása van.

Másodszorban jut szerephez, és különösen az 1. és 2. osztályosok esetében a testhelyzet, a fejtartás és a gesztusok értelmezése, az arc mimika észlelése és belefoglalása a szituációba.

A „Mit látsz a képen?” kérdésre a metakommunikatív jegyek észlelésének nyomát egyetlen válaszban sem találta a szerző. A „Milyen ez a kisgyerek?” kérdésre adott válaszokban az első kép kivételével mindhárom korcsoportnál és valamennyi képnél 35–50% között volt a nem verbális kommunikációra utaló minősítő jelzők előfordulása.

Az óvodások válaszai szorosan kapcsolódnak a képen látottakhoz, vagy a szájra, vagy a tekintetre vonatkoznak. A húsz gyerekből csak egynél volt található helytelen vagy ellentétes értelmezés.

Az óvodások „primitív” összefüggésekben, de helyesen appericipiálták a metakommunikatív jelzéseket.

A 2. osztályos korcsoport válaszai fejlődést mutatnak: együttesen érzékelik, egy képként fogják fel a tekintet, szájforma és testtartás jelentését.

Óvodások válaszai: „Vidám, mert mosolyog.” „Jó, mert nem kiabál, nem mutatja a kép, hogy eltátja a száját.”

2. osztályosok válaszai: „Szófogadó, mert hallgat az apukájára, félre rakja a fejét és az apukájára néz.”

Az 1. osztályosok válaszaikban egy-egy részletet ragadtak ki a képből, valamint sematikus válaszaik inkább a velük szemben elvárt „iskolás” viselkedést tükrözik.

1. osztályosok válaszai: „Jó, mert kutyát kapott.” „Vidám, mert játszik.”

A „Mit csinál?” kérdésre a *b* és *e* képekre adott válaszok esetében fordult elő mindhárom korcsoportban a testhelyzet megjelölése.

A *gesztus* észlelése az *a* és *b* képek esetében volt a legmagasabb arányú. A befejező kérdés azt vizsgálta, hogyan jelennek meg a korábbi kérdések kapcsán már többé-kevésbé észlelt nem verbális kommunikációs jegyek. Mindhárom korcsoport megoldotta a feladatot. Az 1. és 2. osztályos gyerekek az összes nem verbális jegyet integrálva fogalmazták meg válaszaikat:

„Nézz oda!”	– gesztus, tekintet
„Itt megütöttem!”	– gesztus
„Unatkozom.”	– arckifejezés

Az öt képet összevetve megállapítható, hogy a metakommunikatív elemeknek a nyelvi kommunikációban betöltött szerepe nő az életkor előrehaladtával. Az összes nem verbális kommunikációs jegy felhasználásában fejlődés tapasztalható az 1. osztályban. A tekintet észlelésének és értelmezésének jelentős szerep jut mindhárom korcsoportban, de a felnőttekkel ellentétben a vizsgált gyerekek észlelésében azonos vagy több esetben fontosabb szerep jut a gesztusoknak.

A fenti kutatáshoz hasonló vizsgálódás Magyarországon – tudomásunk szerint – nem folyt *tanulásban akadályozott gyerekek* körében. A nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program e népességre történt adaptációja során azonban tapasztaltuk, hogy az EÁI-ba járó gyermekek a tanulási szituációban előforduló nonverbális gyakorlatokat szívesen, jó eredménnyel végezték.

A téma fontosságát, a tananyagba illesztését az is igazolja, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek társadalmi elfogadtatását és beilleszkedését a beszédhelyzetek kommunikatív összetevőinek pontos felismerése segíti. Ez a tudás befolyásolja a rugalmas nyelvi alkalmazkodást a szituációhoz, a beszédpartnerhez, a témához.

A nonverbális jelek értelmezésének tanítása

A korábbi anyanyelvtanításban a nonverbális elemek tanítása nem volt kiemelt feladat az EAI-ban. A NYIK-programmal tanuló gyermekeken kívül ezzel a területtel nem találkoztak a tanulók. Mivel a közlő oldalról megközelítve nem jelent meg ez a területe a kommunikációnak, így a befogadás, a jelek értelmezése sem képezte az iskolai munka tárgyát.

A verbális és nonverbális kommunikáció viszonya

Az érzelmi viszonyulás kifejezése állandóan jelen van az emberi kommunikációban. Folyamatosan észleli a kommunikációban vevőként szereplő személy, és a küldött információkat felhasználja. A verbális üzenetek örökös kísérője a nonverbális kommunikáció. Megjelenik benne a közlő viszonya a vevőhöz, a rokonszenv, ellenszenv foka, a kommunikációs helyzethez való viszony.

Ez a szféra gyakran ellentétben áll a verbális közléssel, holott a beszélő a tudatos, verbális közlést kívánja a hallgatóval elfogadtatni.

Az emberi kommunikáció tehát kétszintű (Buda, 1988) a verbális megnyilvánulások állandó kísérője az érzelmi viszony. Az érzelmi viszony kommunikációja mindig magasabb absztrakciós szinten minősíti a verbális kommunikációt. Általános szinten „közöl” valamit a verbális kommunikáció. Ezt az elvont minősítő közlést nevezzük *metakommunikációnak, ami magáról a kommunikációról szól, vagyis azon túlmutat.*

Az ember többnyire a metakommunikációra reagál először, és annak jelzései alapján minősíti a verbális tartalmat anélkül, hogy ez tudatossá válna. A metakommunikáció a közlő szempontjából szabályozó funkciót tölt be, míg a befogadó szempontjából a visszajelzést közvetíti.

Amennyiben a nonverbális üzenetek, az érzelmi viszony megegyező a verbális kóddal, úgy kongruensnek tekintjük a kommunikációt. Inkongruensnek nevezzük akkor a közlést, ha a nonverbális üzenetek ellentétesek a verbális üzenettel.

A kongruens és inkongruens közlés felismerésének gyakorlatai

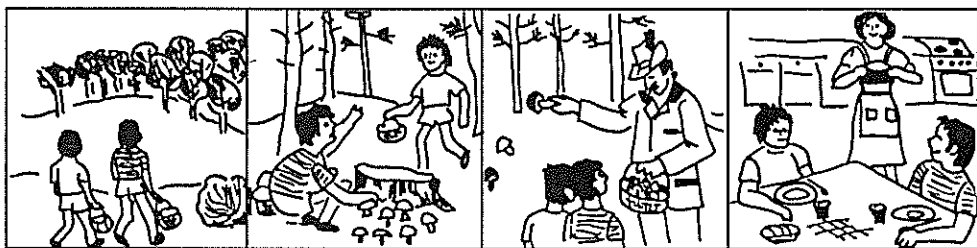
A kora gyermekkori interperszonális kapcsolatokban mintakövetéssel, a közös cselekvésben szerzett tapasztalatok segítségével alakul a gyermekekben az a viselkedési repertoár, észlelési gyakorlat, amely mind jobban képessé teszi az interperszonális kapcsolatok kialakítására, azok értelmezésére.

Jóllehet a nem nyelvi, metakommunikatív készséget nem tudatos úton sajátítja el az ember, mégis tudatosítható, tanulható.

Ezek értelmezéséhez, tanításához számos gyakorlatsor gyűlt össze a szakirodalomban. (Sugárné, 1986; Montágh, 1985; Gabnai, 1987; Zsolnai, 1991/b stb.) A kommunikáció értelmezésének útja hosszú. A verbális és nonverbális közlés viszonyának felismerésével kezdődik a tanulás. A kapcsolat kialakítása után van lehetőség arra, hogy a kongruens és inkongruens tartalmakat, viszonyokat is értelmezni tudja a gyermek. A gyakori kommunikációs zavarok elemzése, értelmezése is segít a teljes kommunikáció kialakulásában. A félreértésekből adódó humor, a viccek megfigyelése közelebb visz a mögöttes tartalom értelmezéséhez, a közlő szándékainak megfejtéséhez.

- Szoborjáték
„A minta alapján csináljatok szobrot társaitokból!”
- Riportjáték
„Te vagy a riporter. Próbáld meg úgy közvetíteni azt, hogy A mit csinál éppen, hogy B pontosan ugyanazt csinálja.”
- „Azt gondolom, hogy ...”
A pedagógus vagy gyerek mimetikus játékát, nonverbális, szavakkal nem kísért cselekvését verbalizálják a társak.
- „Alkoss az alábbi mondat köré két szöveggörnyezetet, amely eltérő jelentést kölcsönöz neki. Játssz is el!”
Ez kacsá.
- „Mikor mit jelent?”
„Tűűűű!”

- Állsz az utcán és a következő mondatot hallod:
Hát ez a számár meg minek áll itt?
a) Milyen kérdések, előfeltevések fordulnak meg a fejedben?
b) Mit teszel, hogy tisztázd a mondat jelentését?
- „Mire gondolsz, ha ezt hallod?”
„De jó virgácsa van!”
- Értelmezd az alábbi válaszokat!
 - Megtollasodott.
 - Kibújt a szög a zsákból.
 - Elcsúszott egy banánhéjon.
- Keress olyan karikatúrát, amely a kép kettős értelmén alapul!
- Mi a vicc poénja?
Az indián és a cowboy találkozik. Az indián kezével rámutat a cowboyra, mire az az ujjával az indián felé bök. Az indián két kezét össze-téve maga előtt csúcsot mutat, amire a cowboy kígyózó mozdulattal reagál. Otthon kétféleképpen mesélik el az eseményt.
Indián: Találkoztam egy cowboyjal, megkérdeztem, ki vagy, ő mutatta, hogy kecske, kérdeztem, hegyi? Nem, vízi – felelte ő.
Cowboy: Jött egy indián, aki azt mutatta, hogy lelő. Én megfenyegettem, hogy kinyomom a szemét. Erre ő bocsánatot kért, mire én közöltem vele, hogy húzzon el onnan.
- Szinkronizáld a képsort! Írj párbeszédet a képek alá!



- Játsszatok el egy jelenetet szavak nélkül úgy, hogy társaitok értelmezni tudják a történetet!
- Most mutasd meg!
Egyszerűsített játék egy-egy cselekvés kifejezésével.

- A cédulán olvasottakat némán, csak tekintettel, kéz- és testmozdulatokkal fejezhetitek ki. A többieknek ki kell találni a mondatot.
Gyere közelebb!
Nem hallom!
Ááh! Nem értesz hozzá!
Ne merészelj ide jönni!
Alig vártalak!
Pszt, már alszik!
- Próbáljátok megfejtetni, mit fejez ki a tekintetem, mozdulatom!
 - cinkos kacsintás,
 - mereven előre néző arc, komor tekintet,
 - szapora, rövid, erőteljes taps.
- Jelenet eljátszása bábbal, esetleg magnófelvételtől meghallgatva.
Két gyerek beszélget, az egyik egy rajzot mutat a társának, mire az fitymáló arccal néz rá:
– Bori, ezt rajzoltam a születésnapodra! (Csend.) Tetszik?
– (Bizonytalan hang.) Igen, nagyon.
Mit gondoltok, valóban nagyon tetszik Borinak a rajz? Milyen hangon válaszolt a kislány?
- Helyzetelemzések
Egy kiállításon véletlenül beállsz az egyik látogató és az általa szemlélte festmény közé. Az ismeretlen ember lesújtóan néz rád. Miért nézett lesújtóan? Mit fejezett ki tekintetével?
A mindennapi érintkezések során megfigyelt helyzeteket is értelmezhetnek a gyerekek.
- Tekintet
A beszélő nem néz a hallgatóra.
- Arcjáték
Bohóckodó gyerek megfigyelése vagy ún. „faarcú” gyerekek, viselkedésének elemzése. Vigyázat! Megszégyeníteni ez utóbbi gyermeket nem szabad.
Végighallgattál valakit, de az arcod kényszeredettségről árulkodott. Idézz fel olyan helyzetet, amelyben arcod és tekinteted mást fejez ki, mint kimondott szavaid! (Például visszautasítottad a kínálást, de a szemedből látszott, hogy éhes vagy.)

- Testtartás
Sokan élénken, hadonászva gesztikulálnak, görnyedten állnak. Kezüket zsebre vágják vagy beszéd közben csípőre teszik. Ez utóbbi esetben a vevő számára a szemtelenséget jelenti ez a testtartás.
- Térközsabályozás
Túlságosan messzi vagy közeli távolság a beszélők között.

3. Az írott közlések befogadásának fejlesztése

Az olvasás jelrendszerének elsajátítása

Az olvasás fogalma, a jelrendszer elsajátításának feltételei

Az olvasás

Különböző írott nyelvi egységek dekódolása: a beszédhangokat jelölő betűk, betűsorok beszédhangokká (hangsorokká) alakítása, jelentésük megértése.

Kommunikációs szempontból a néma olvasás esetében az olvasó a 2. személy szerepét tölti be, aki az író – 1. személy – üzenetének megfejtője. A hangos olvasás során, amennyiben saját szövegét olvassa fel, az 1. személy szerepébe kerül az olvasó, ha más által írt szöveget olvas fel, akkor az író – 1. személy – és a hallgatóság – 2. személy – közti közvetítő, az interpretátor szerepébe kerül. (Zsolnai, 1991/a nyomán.)

Mercer és Mercer (1989) az olvasást úgy definiálja, mint egy audiovizuális tevékenységet, amely során az olvasó bizonyos jeleket (betűket, szavakat) értelmez. Az olvasás két folyamatból tevődik össze: dekódolásból és megértésből. A dekódolás során az olvasó a fonéma-graféma kapcsolattrendszert értelmezi, és szóbeli nyelvvé alakítja át. Ez teszi lehetővé számunkra az egyes szavak helyes kiejtését. Az olvasás másik fontos összetevője, a megértés pedig azt jelenti, hogy az egyes szavakat külön-külön és szövegkörnyezetben is értelmezni tudjuk.

Mivel a magyar nyelv írott rendszere hangjelölő, így az eredményes olvasástanulás feltétele a beszédhangok hallás útján történő megkülönböztetése, azaz az ún. *fonematikus észlelés* fejlettsége. A másik feltétel, hogy a hallott és kezdetben globálisan észlelt nyelvi egységeket – a szavakat – hangok egymásutánjára tudja a gyermek felbontani, azaz képes

legyen *hanganalízisre*. Természetesen nem a hosszú, 8-10 betűs szavak felbontására van elsősorban szükség, hanem a rövidebb, 2-4 hangból álló egységek elemekre tagolására. A betűalakok biztos megkülönböztetéséhez szükséges az irányok és formák pontos differenciálni tudása: az *optikus differenciálóképesség*, illetve a biztos *térbeli tájékozódás*. Az olvasás információt közvetítő szerepének felismeréséhez segít, ha más *jelek funkcióit* már ismeri a gyermek, illetve ha elegendő *szókészlettel* rendelkezik hétköznapi szövegek megértéséhez. A beszédhibák – a pöszeség különféle változatai – jelentősen megnehezítik a jelrendszer elsajátítását, így kívánatos lenne a hibátlan, *tiszta hangképzés*.

A fonematikus észlelés

Fejlettségének vizsgálatára alkalmasak a beszédértés és beszédészlelés fejlesztésénél szereplő – egy hangban különböző – szó párok akár képegyeztetéssel, akár utánmondással.

A *szavak hanganalízisében* elért szintet az alábbi módon állapíthatjuk meg:

Egy kiemelt, lehetőleg hosszabb ideig hangoztatható beszédhang (magánhangzó vagy részhang) hangoztatását követően annak kihallása szavakból:

- Hangoztassuk együtt a „s” hangot (a mozdony hangját!)
Szavakat fogok mondani. Amikor a „s” hangot halljátok, emeljétek fel a kezeteiket! (Koppantsatok, mutassátok fel a mozdony képét stb.)
só, arany, síp, árok, kéz, erős, óriás, szappan, mese, híd, késő, karika, kefe, este stb.
- Ugyancsak hangoztatást követően:
A gyerekek különböző tárgyak, élőlények képeit kapják.
Nézzétek meg egyenként a képeket! Tegyétek külön csoportba azokat, amelyekben a „s” hangot hallottátok!
- Mondjátok utánam a szavakat! Állapítsátok meg, hogy a szó elején vagy belsejében hallottátok-e a „s” hangot!
só, síp, sár, sötét, erős, kas, édes, nedves, eső, ásó, lassan, iskola, esküvő stb.
A visszajelzés történhet például egy vonalon – szóvonalon – korong elhelyezésével, megnevezéssel stb.
- Bontsátok hangokra a szavakat! Számláljátok meg az ujjatokon, hány hangból állnak!
só, ás, ásó, eső, sül, sün, süt, sós, sás stb.

Az optikus megkülönböztetőképesség fejlettségét vizsgálhatjuk

a) tárgyképekkel:

- Hasonlítsd össze a virágok (autók, bögrék, labdák stb.) képeit! Tegyél piros pontokat oda, ahol különböznek egymástól!
- A virágok (madarak, babák, zászlók stb.) képei közül karikázd be, amelyik nem illik a sorba!

(Ha az eltérés például az irányokban van, a gyakorlattal a térbeli orientációs képességről is információkat kaphatunk.)

- Mértani formák egyeztetését végeztethetjük az ún. lottójátékkal vagy kirakójátékkal. A gyermekeknek az azonos alakzatokat kell egymásra helyezniük vagy párosítaniuk.

b) kiemelt rajz keresésével:

- A sor elején látott rajzot (mértani formát vagy akár betűt is) karikázd be a sorban!

c) egyszerű vonalelemekből álló rajzok másolásával.

Az előző gyakorlatok alkalmasak lehetnek a térbeli tájékozódás vizsgálatára is. Ezenkívül adhatunk a térbeli relációkhoz kapcsolódó feladatokat

a) konkrét tárgyakkal:

- Tedd a golyót (korongot stb.) a füzet fölé (alá, mellé, mögé, két ceruza közé stb.)!

b) rajzokkal:

- Színezd ki azonos színnel az egy irányba haladó autókat (az ablak felé menő autókat; a balra haladó autókat stb.)!

A jelek információt közvetítő szerepének megértését számos iskolai helyzetben megfigyelhetjük: rajzos órarend, a tanulók óvodai jeleinek felidézése, kézmozdulatok jelentése (jelentkezés, odahívás, figyelmeztetés, csendre intés gesztussal), a munkafüzet rajzos utasításai stb.

A szókészletről a beszéd tartalmi oldalánál leírtak szerint alkothatunk képet.

A *beszédhibák* megállapítását a beszéd formai oldalánál már ismertettük. Az olvasás jelrendszerének elsajátítását az ún. paraláliák nehezítik leginkább, azaz amikor egy beszédhangot egy másik hanggal helyettesít a gyermek. Például a „k” helyett „t”-t ejt. Így két (rosszabb esetben több) betűhöz egyetlen beszédhangot asszociál, ami nehezíti a jelfelismerést, a betűk, a megfelelő beszédhangok és a beszédmozgás közti asszociációs kapcsolatok kialakítását. A diszlália – azaz a hangok pontatlan képzése – a jelrendszer megtanulását kevésbé befolyásolja.

Az olvasástanulás megközelítési módjai, alkalmazhatóságuk

Az olvasástanítás története során két fő megközelítési mód alakult ki. Az egyik a nagyobb nyelvi egységekből – többnyire szóegységekből, szóképekből, ritkábban mondatokból – kiinduló *analitikus*, *globális* módszercsoport, a másik a jelrendszer legkisebb egységeit, a betűket tanító *szintetikus* módszerek csoportja.

Mercer és Mercer (1989) ugyancsak e két nagy módszercsoportot különíti el. A jelrendszerközpontú (code-emphasis) csoport a szintetikus eljárásokat, a jelentésközpontú (meaning-emphasis) csoport az analitikusokat öleli fel. Az idézett szerzők szerint a két módszer alapvető különbsége az olvasás azon fázisának megtanításában rejlik, melyben az olvasó a vizuálisan észlelt jeleket (betűket) jelentéstartalommal bírő, kiejtett hangsorokká alakítja át. Ez az ún. dekódolás. Azok a programok, melyek a betűhang, azaz graféma-fonéma kapcsolatok tanítását helyezik előtérbe, a jelközpontú módszercsoportba tartoznak, míg a jelentésközpontú programok a legáltalánosabb szavak ismertetésével próbálják az olvasást tanítani. Az első csoportba tartozó programok olyan betűk, illetve betűkombinációk megtanításával kezdődnek, amelyek különböző szavakban ugyanolyan hangokat jelölnek. E módszer segítségével az olvasó ismeretlen szavakat is ki tud ejteni, mert az egyes betűk hangtani tulajdonságait megismeri, és azokat összeolvasva megkapja az ismeretlen szót. A jelentésközpontú programok olyan szavak megtanításával kezdődnek, melyek gyakran előfordulnak a nyelvben. A módszer alapelve, hogy a gyakori szavak ismerősek az olvasó számára, ezért könnyebb őket elsajátítani. A jelrendszerközpontút kiegészítve itt inkább a gyermek szövegértési képessége fejleszthető jobban. A szóegységekből kiindulás O. Decroly nevéhez fűződik. Eljárását arra a megállapításra alapozta, hogy az iskoláskor kezdetén a gyermek globálisan, tagolatlan egységként fogja fel a körülötte lévő világot, annak jelenségeit. Az olvasásban is ezt az utat járja be. A globális szóképek elsajátítása után válnak képessé a gyermekek a hangok és betűk megtanulására.

Az idézett szerzők a módszertípusok alkalmazhatóságát az angol nyelvterületen írják le. Mivel az egyes nyelvek rendszere, írásmódja, az írás és ejtémód kapcsolata eltér, így a módszertípusok eredményessége és alkalmazhatósága is különbségeket mutathat az egyes nyelvterületeken.

A szóegészekből való kiindulás egyes gyermekek sajátosságainak valóban megfelel, de nem minden tanuló tudja egy bizonyos időn túl biztonságosan megkülönböztetni az elsajátított szóképeket. A módszer *előnye*, hogy az első szóképcsoport megtanításával már olvasásélményt ad a gyermeknek. Az elsősök többsége azzal a várakozással lép be az iskolába, hogy ott megtanul olvasni, írni, számolni stb. A globális módszer alapján akár már az első napon úgy mehetnek haza, hogy 4-5 szót el tudnak olvasni. Könnyebb olyan szavakat összeválogatni, melyek a gyermek számára érdekesek, ismerősek, és amelyekből igen gyorsan össze lehet állítani rövid mondatokat, néhány soros történeteket. A gyermek kezdettől megélheti, hogy érdemes olvasni, érti az olvasottakat, ezek tartalma az ő világához közel áll, érdekes, vonzó. A globálisan olvasott szavak kimondása segíti a hangkapcsolatok helyes ejtését, a hangsúlyviszonyok, a hanglejtés tanítását. Az e módszerrel dolgozó pedagógusok többnyire *hátrányként* nevezik meg, hogy nem fejleszti a hanganalízist, a fonémahallást. A gyermekek nagy része találgatóvá válik. E hátrányok pedagógiai eljárásokkal ellensúlyozhatók. A módszer alkalmazásának elsősorban a magyar nyelv sajátosságai szabnak határt. A magyar nyelv hangjelölő (fonetikus) írást alkalmaz, a szavak kiejtésében és leírásában nincsen lényeges eltérés. Így nem okoz akkora nehézséget a hang-betű asszociáció kialakítása, mint például az angol nyelvben. A másik lényeges nyelvi jegy, hogy a magyar ún. agglutináló nyelv, azaz a szavakat toldalékokkal kapcsolja mondatokká. Egy szótőhöz esetenként nemcsak egy, hanem két-három toldalék is járulhat, ráadásul a hangzóilleszkedésnek megfelelően többféle alakban, illetve kötőhangokkal kiegészítve. Gyakran a szótő sem marad változatlan. Így bizonyos határon túl már lehetetlenné válna a toldalékolt szóalakok sorának globális felismerése. (Ismét csak más a helyzet például az angol nyelvben, mely csak elvétve alkalmaz toldalékot, ezek helyett változatlan alakú prepozíciókkal fűzi szerkezetekké a mondatokat.)

A szintetikus módszerek jellemzői

A szó egészét elemeiből, az egyes hangokból, betűkből rakatjuk össze a tanulókkal. A folyamat lassan, fokozatosan épül fel. Szakaszai: hangtanulás, hangösszevonás, betűtanulás, betű-összeolvasás, szó- és szövegolvasás. A módszer *előnye*, hogy fejleszti a beszédhangok tiszta ejtését, a fonematikus hallást. A tanulók a már tanult betűkészlet bármely kombinációját el tudják olvasni. Illeszkedik a magyar nyelv rendszeréhez. Hát-

rányként jelentkezik, hogy a gyermek érdeklődését felkeltő szövegek olvasásáig lassú és hosszú az út. Az olvasás értelme sokáig rejtve maradhat a tanulók előtt, így a gyakorlás mechanikussá, unalmassá és öncélúvá válhat. A tanulásban akadályozottaknál gyakran alkalmazott szótagolás esetenként megnehezíti az olvasottak értelmezését, széttördeli a nyelvi egységeket. Sok gyermek számára nehéz feladat a hanganalízis, illetve az összeolvasás.

A két módszercsoport előnyeit ötvözendő a gyakorlatban különböző kombinációk alakultak ki. Az egyik megoldás a globális előprogram alkalmazása 80-100 szókép megtanulásával, melyet azután gyorsított tempójú szintetizáló olvasástanulás követ. A szóképes előprogram olvasásélményt nyújt a gyermekeknek, valamint az azonos szóelemek – betűk – keresésével optikusan is segíti a szavak analízisét. A másik kombinációs lehetőség a két olvasástanítási eljárás párhuzamos alkalmazása. A megtanult szóképekben ismerik fel a betűket, a kétféle megközelítés között állandó a kapcsolat, a visszacsatolás. A két módszer előnyeinek ötvözésén túl ez a kombináció arra is módot ad, hogy az egyes gyermekek a nekik megfelelő olvasástanítási eljárással haladjanak, a másikat egy ideig inkább kiegészítésül, megerősítésül használva. Természetesen itt is elkerülhetetlen, hogy bizonyos idő után a szintetizálásra rá ne térjenek. A globális megközelítést azoknál a tanulóknál érdemes viszonylag sokáig alkalmazni, akiket a pedagógusok így szoktak jellemezni: „Minden betűt felismer, de képtelen összeolvasni őket.” E tanulóknál a betűkészlet bővítése mellett mindaddig érdemes a szóképeket is tanítani, amíg a kétféle technika „össze nem csúszik”, a gyermek rá nem ébred, hogy a globálisan felismert szó a már tanult betűkből is felépíthető.

Harris és Sipaz (1980 – idézi: Mercer-Mercer, 1989) szerint a tanár elsődleges feladata nem egy adott módszer kiválasztása az osztály számára, hanem annak eldöntése, hogy adott gyermeknek mely program lenne a leghatékonyabb. Ezért minél több programot meg kell ismernie. Heilman, Blair és Rupley (1986 – idézi: Mercer-Mercer, 1989) szerint:

- az olvasási programok nem lehetnek egyformán hatékonyak minden gyermek esetében;
- a tanár döntően befolyásolja a program sikerességét;
- a tanár tehát a kulcsa annak, hogy a gyermek az olvasás tanulása során sikeres lehessen.

a) A globális módszer

Alkalmazásakor egy szóképcsomag megtanítása általában az alábbi lépések szerint történhet.

Az első alkalommal saját nevük, illetve társaik neve képezheti a tanulás anyagát. A neveket szókérttyákra írjuk, elolvastatjuk. A kérttyák halmazából mindenki kiválasztja a saját nevét (padtársa, barátja nevét, illetve mindazok kérttyáját „kézbesítheti”, akik nevét felismerte). Lehet összekeverni a padokon a névkérttyákat, és ezután „rendet rakni”. Vagy éppen ellenkezőleg: üljenek (álljanak stb.) oda, ahol a nevüket felfedezik. Jelöljék meg néhány fontosabb tárgyat szóképes névkérttyájukkal. Rajzoljanak egymásnak „üzeneteket”, és társuk névkérttyáját felhasználva kézbesítsék stb.

A következő alkalmakkor már az alkalmazott taneszköznek megfelelő szóképzlet tanítása történik.

1. A táblára felkerülnek azok a tárgyképek (tárgykép: a szó jelentése rajzzal ábrázolva), melyek szóképeit tanítani kívánjuk.

2. „Elovvassuk” a tárgyképeket az olvasásnak megfelelő sorrendben – balról jobbra haladva. A tárgyképek megnevezésére azt a szót használjuk, ami majd a szóképkérttyán szerepel. (Nem mondhatunk például őzikét az őz, lufit a léggömb helyett, ha az utóbbiak szerepelnek a szóképekben.)

3. A tárgyképek alá elhelyezzük a szóképeket, majd többször elolvastatjuk ezeket.

4. Az eredeti sorrendben egyenként levesszük a tárgyképeket, a tanulók minden egyes levételt követően újra elolvassák az összes szóképet. (Bizonytalanság, pontatlanság esetén tegyük vissza a tárgyképeket!)

5. Ha az eredeti sorrendben már minden szóképet biztosan felismernek, megváltoztatjuk a szóképek sorrendjét. Amennyiben tévednek, vizsgatesszük a megfelelő tárgyképet.

6. A szóképek rögzítését több órán keresztül, változatos gyakorlatokkal végeztethetjük. Például szóképek-tárgyképek párba rendezése, felmutatott tárgyképhez szókép keresése, szóképek csoportosítása megadott halmazokba (állatok, játékok), szóképek rajzos ábrázolása, szóképekből szószerkezetek, mondatok alkotása, elolvasása, illusztrálása, szókép jelentésének eljátszása mozgással stb.

7. A tanult szóképek összehasonlítása, elemzése. Egyrészt ún. „jó egészek” keresése (a tanult szóképen belül kisebb, értelmes szó, például tö-

rülkőző – tör, törül, örül, ül), másrészt a különböző szavak azonos elemeinek megfigyeltetése optikus és akusztikus analízissel.

mama	madár
maci	mókus
madár	méz

Az azonos alkotók kiemelésével jutunk el a betűk, illetve hangok fogalmához. (Zsolnai, 1991/a nyomán.)

b) A szintetikus eljárás

Alkalmazását többnyire ún. *előkészítő időszak* vezeti be. Ennek célja a mondat, szó (esetenként szótag), hang fogalmának kialakítása, a szavak hanganalízisének és a fonematikus észlelésnek a fejlesztése, hangösszevonások segítségével az összeolvasás előkészítése. Az említett területek fejlesztésére jól használhatók az eseményképek, melyekről a gyermekek megfogalmazzák élményeiket, először spontán módon, majd mondatokat alkotva. A mondatalkotáshoz érdemes elneveztetni a képek szereplőit. A mondatok alkotását segíthetjük kérdésekkel, felszólításokkal: „Hogy hívhatják ezt a kislányt?” „Nevezd el a kisfiút!” „Mit csinál Péter?”, illetve „Mondj igaz állítást a képről!” Amennyiben a gyermekek egy része csak szavakkal vagy szerkezetekkel válaszol, használhatunk analógiát: „Mondok egy mondatot (állítást) a képről. Mondj te is hasonlót!”, felhasználhatjuk a mondatot alkotó osztálytársak példáját: „Feri hosszú mondatot mondott a képről. Mondj te is többet! Mondd el egy mondatban, mi mindent tudsz a képen látható kislányról (fárról, játékról stb.).” Mondatszinten korrigáltathatunk hamis állításokat: „Hamis állítást (olyan mondatot, amelyben valami nem igaz) mondok a képről. Ismételd meg kijavítva!”

A *szavak* szintjét tanítva a mondatokból, illetve a képekről kérdések segítségével emeljük ki a szavakat. „Mi van Feri kezében? Csak a szót mondd!” Megfigyelhetjük, hogy az előzetesen megalkotott mondatok a kérdések segítségével hány szóra tagolhatók. A szavakra tagolást segítheti, ha az egyes szavak jelentését külön-külön képen illusztráljuk, vagy esetleg a matematikában használatos színes rudakkal „szőnyegezzük” a mondatot.

Egyes taneszközök szótagolva tanítanak olvasni. A *szótag* fogalmának kialakításához olyan természetes helyzeteket érdemes keresnünk, amikor szótagolunk, például kiszámolók (ügyelve arra, hogy valóban minden szótagra jusson egy rámutatás), éneklés (a dallam hangjaira egy-egy szótagot éneklünk általában), kiáltás (ha hangosan hívunk valakit, többnyire külön nyomatékkal ejtjük a szótagokat). Azt is játszhatjuk, hogy például

egy másik bolygó lakói csak szótagolva tudnak beszélni, a bolygólakók szótagolnak, a többiek tolmácsolják, majd szerepet cserélnek. (Sok pedagógus vallja, hogy a szótagolás fejlesztő hatással van a helyesíráshoz, például a hasonlóságok, elválasztások esetében. Ez azonban csak akkor igaz, ha valóban helyesen tagolják szótagokra a szavakat a gyermekek, illetve a szótagolásnak nem szabad elmosnia a hangok időtartambeli különbségeit.)

A szótagok bevonásával folytathatjuk a szőnyegezést, tapsolhatunk a szavak szótagjaira (megegyeztetve a szavak ritmikáját), csoportosíthatjuk a szavakat (képek segítségével) szótagszám szerint, illetve gyűjtethetünk meghatározott szótagszámú szavakat.

A szavak első szótagját mondva a gyermekek kiegészíthetik a hiányzó szótaggal. Például:

„Milyen állatra gondoltam? Fejezd be a szót!”

macs...

kecs...

ku...

med... stb.

Ugyanazt a szótöredéket többféle módon is lehet folytatni.

„Mondok egy szótagot. Hányféle szóra tudjátok kiegészíteni?”

	(mült)		(kas)
ré-	(pa)	ka-	(csa)
	(gi)		(la-pács)
	(tes)		(par)

„Most az eleje hiányzik a szónak, csak az utolsó szótagot mondom. Egészítsétek ki!”

(bá)	
(bú)	
(ko)	-tor
(sá)	

Képek halmazából ki lehet válogatni azokat, melyek egy adott szótagot tartalmaznak.

Lehet keresni olyan szavakat, melyekből a szótagok felcserélésével értelmes szó alkotható.

róka, kapus, tapos, Lali, Cila stb.

(Lásd még A beszédértés fejlesztése c. részt.)

Az analitikus folyamat zárásaként a hang fogalmát alakítjuk ki. Ehhez is használhatunk olyan természetes helyzeteket, amikor egy-egy hangot adunk ki (például az orvos felszólítása, amikor a torkunkat vizsgálja: „á”; vagy rámutatunk valakire: „ő”). Utánozhatjuk tárgyak, jelenségek hangját (motor berregése: rrr, a szél zúgása: sss, a macska fújása: fff, a méh zümmögése: zzz stb.).

Egy adott hang utánzását követően a pedagógus szavakat mond, a gyermekek jelezzék, hogy hallották-e az elhangzott szóban a hangot. Nehezebb feladat, ha azt is meg kell állapítaniuk, hogy a szó elején, végén vagy belsejében fordult-e elő az adott hang.

Képek halmazából is ki lehet válogatni azokat, melyek neve a keresett hangot tartalmazza.

A gyermekek is gyűjtsenek szavakat egy-egy megadott hanggal. A szőnyegezést is folytathatjuk a hangok szintjével. (Lásd még A beszédészlelés fejlesztése c. részt.)

Azokat a hangokat, melyek utánzással nem alakíthatók ki szerencsésen, olyan szavakból választjuk le, melyek az illető hanggal kezdődnek. A fenti módon megtanult hanganalízis lépéseit követve megkeressük az első hangját, leválasztjuk, majd önmagában is hangoztatjuk. A további gyakorlatok megegyeznek az előzőekben felsoroltakkal.

A jelrendszer tanulása

A különböző szintetikus programok vagy egyenként, vagy betűcsoportokban ismertetik meg a tanulókat a betűkkel. Eddigi tapasztalataink alapján úgy tűnik, hogy a betűcsoportonkénti tanítás a nehezen tanuló gyermekek esetében több hibalehetőséget rejt. Egyébként sem érezzük a későbbi olvasóvá válás szempontjából lényeges különbségnek, hogy egy gyermek két hónap alatt vagy akár két tanév alatt sajátítja-e el megbízhatóan és ráadásul örömmel a jelrendszert. Úgy véljük, minden gyermeknek a saját tempójában érdemes haladnia. Ha a tévesztések száma nő, a gyermek kudarcokat él át, sikertelen, fölösleges erőltetni egy gyorsabb tempót, mert ez az olvasáshoz való viszonyt rontja.

Adott betű meghatározása általában ún. betűmodellek segítségével végezhető. A betűmodellel rendszerint egy olyan szó tárgyképe található, mely a tanulandó betűvel kezdődik. Többségükön szerepel a szókép is, mely az akusztikus hanganalízist a betű helyének megkeresésével kötheti össze. Szerencsés, ha a betűmodell mind az írott, mind a nyomtatott kis- és nagybetűt bemutatja, még akkor is, ha nem kívánjuk valamennyit egyszerre tanítani.

A betű-hang-beszédmozgás kapcsolat kialakítását követően a legtöbb program azonnal differenciálja az új betűt az optikusan hasonló betűalaktól, illetve az akusztikusan hasonló hangot jelölő betűktől. Kivételt képez a diszlexiaprevenciós vagy -reedukációs program, mely a tévesztható betűket egymástól időben távol tanítja, és differenciálásukat a tanulási folyamat végére teszi.

A betűalakok rögzítéséhez használhatunk különböző színű, méretű, vonalvastagságú betűkártyát, lehet betűt keresni betűhalmazból, újságból, könyvből, plakátról; lehet hosszú-rövid; nyomtatott-írott, kisbetűs-nagybetűs párokat társítani stb.

Az *összeolvasás* a gyermekek többségének jóval nehezebb, mint az egyes betűk felismerése. A nehézség abból fakad, hogy míg az egyes betűknél a szem fixálja a betűt, a hangképző szervek pedig egy adott hang ejtésére készülnek fel, addig egy több betűből álló szó olvasásakor sokkal bonyolultabban szervezhető a tevékenység. Mivel egy gyakorlatlan olvasónak minden betűn végig kell haladnia, így az első betű felismerésekor a hangképző szervek nyugalmi állapotukból kimozdulva a megfelelő hang ejtésére készülnek fel, míg kiejtjük a hangot, a szemnek már előbbre kell haladnia, hogy a hangsor ejtése folyamatos lehessen. Egyes esetekben a későbbi hang ejtése módosíthatja az előzőt, így a jelek vizuális észlelése, azonosítása, illetve a beszédszervek mozgása, a hangképzés között jelentős fáziskülönbségre van szükség. A kiejtett beszédhangot akusztikusan kontrolláljuk, a hangsor (jelsor) egészéhez pedig jelentést társítunk, azaz meg is kell fejtenünk az olvasottakat. Ha ehhez hozzávesszük a vokális kód elemeinek (hangszín, hangerő, hangsúly, hanglejtés, tempó, ritmus) megfelelő alkalmazását, fejlettebb fokon egyéb kommunikációs normák betartását is, a tevékenység bonyolultsága igazoltnak tűnik.

Maguk a gyermekek az összeolvasási próbálkozások során általában két stratégiát követnek. A rövidebb szavak esetében célravezető lehet, ha a szó betűit egyenként olvassák, majd folyamatosan újraolvasva ejtik ki a szót (s, ó, só). A hosszabb szavaknál egy-egy folyamatosan ejthető hangot tartanak ki annyi ideig, míg a következő egy-két, esetleg hárombetűnyi részt is el tudják olvasni (íííróasssszta!), ezt követően a természetes beszédnek megfelelően újra kimondják a szót. Mindkét eljárást eredményesen alkalmazhatja a pedagógus is az összeolvasás segítésére. Azoknál a gyermekeknél, akiknél a betűkészlet eredményesen bővíthető, de az összeolvasás különösen nehéznek mutatkozik, jó segítséget jelenthet a szóképek párhuzamos tanítása, a globális felismerés mellett, az ismert betűk analízise, ezek alapján a szóképek újraépítése.

Mercer és Mercer (1989) egy, a hazai gyakorlatban merőben szokatlannak tűnő olvasástanítási eljárást is ismertet, mely különösen az olvasásban sikertelen gyermekeknél lehet motiváló és hasznos.

A *nyelvi tapasztalat módszer* (Language Experience Approach – LEA) egyesíti az olvasás fejlesztését az írás, beszéd, valamint a hallás utáni megértés fejlesztésével. Az oktatási program anyagát a gyermek gondolatai alkotják. A program háttérében a következő megfontolások állnak:

- amiről a gyermek gondolkodik, arról beszélni is tud;
- amiről a gyermek beszél, az írásban is rögzíthető;
- amit a gyermek leír, azt el is tudja olvasni.

A program a gyermek egyéni érdeklődését helyezi előtérbe. Nem különböző írott anyagok sorozatára, hanem a gyermek szóban és írásban kifejezett élményeire épül. Például: A gyermek különböző történeteket dikál a tanárnak. A történeteket meríthetjük a gyermek rajzaiból vagy más alkotásaiból. A tanár leírja ezeket a történeteket, amelyek később az olvasás kezdeti szakaszának anyagai lesznek. Így a gyermek megtanulja saját leírt gondolatait olvasni. (Ebben természetesen egyfajta globális ráismerésnek is szerepe van kezdetben.) Az eljárás során az írott anyag nyelvi szerkezetét a gyermek beszéde határozza meg, és a tartalom szintén az ő élményeitől függ. Ezek után a tanár megpróbálja újabb elemekkel bővíteni, gazdagítani a gyermek élménytárát, melyek a későbbi szövegalkotások alapjául szolgálnak. A későbbiek során a gyermek segítségével megpróbálja leírni saját történeteit. A program szerint a gyermek akkor meríti a leggazdagabb jelentést és értelmet az olvasásból, ha az olvasott anyag az ő nyelvén nyer kifejezést, és az ő élményeiből táplálkozik.

A program kivitelezése során a tanár először arra szólítja fel a gyermekeket, hogy írjanak olyan történeteket, melyek saját élményeiken alapulnak. A történetek írása során a tanár segíti a gyermekeket a megfelelő szavak kiválasztásában, a mondatok helyes felépítésében. Amikor már a gyermekek maguk is le tudják írni a történeteket, fokozatosan taníthatók nekik bizonyos helyesírási ismeretek, például nagy kezdőbetű, mondatvégi írásjel használata, betűzés, helyes mondat szerkezet, megfelelő toldalékolás. Mivel a leírandó szövegeket maguk a gyermekek határozzák meg, tanulási motivációjuk általában jelentős.

E nyelvi tapasztalatokra épülő program általában az olvasás kezdeti szakaszában használható, de hatékony lehet idősebb, olvasási nehézségekkel küzdő tanulók esetében is. További motivációs elemként ajánlják a gyermek által rajzolt, festett képek bevonását. Az illusztrációk megtekintésekor a gyermekek elmondhatják érzéseiket, megfigyeléseiket. (Például: „Szeretek csinálni.” „A mezőn fogott gyíkot üvegbe tettük.”) Ezek a mondatok kerülnek azután lejegyzésre. Képes szótárak,

szókártyák, az osztályteremben látható tárgyakra helyezett címkék, feliratok, valamely adott témához tartozó kulcsszavak listája mind-mind elérhető kell legyen a gyermek számára ahhoz, hogy az olvasás és írás szókinccse is fejlődjön.

E módszer alkalmazásakor a gyermek fejlődésének léptékét saját képességei határozzák meg. A gyermek fejlődését önmagához viszonyítva ítélik meg.

A gyermekek írásban rögzített történeteit különböző vonzó külsejű mappákba fűzhetjük, hogy egymás között cserélgethessék.

A program előnyei közé tartozik, hogy a tanulás középpontjába a gyermek élményeit és azoknak a gyermekek nyelvén való kifejezését helyezi. Magában foglalja a beszéd, a hallás utáni megértés és az írás tanítását is, valamint érzékenyebbé teszi a gyermeket saját nyelve, környezete, tapasztalatai iránt. A program hatékonynak bizonyul a kreativitás fejlesztésében, amennyiben saját élményekből merített történetírásra serkenti a gyermekeket. Hátrányos jellemzői közé tartozik, hogy nem nyújt szisztematikus, rendszerezett módszert a tanítás menetének felépítéséhez, és nincs kidolgozott eljárás arra sem, hogyan értékelje a tanár a gyermek eredményeit, milyen szempontok szerint történjen az értékelés. Igaz ugyan, hogy a program során a hangsúly a gyermek saját élményeinek felhasználásán van, ez azonban korlátokat szabhat a szókinccse fejlesztésében. Más programokkal együtt alkalmazva azonban hatékonyan használható az olvasási problémákkal küzdő gyermekek tanításánál, valamint az olvasás iránti érdeklődés, motiváció fejlesztésénél – állapítja meg a Mercer–Mercer szerzőpáros.

Az olvasás eszközszerű használatának fejlesztése

Az olvasás elsajátításának szintje az általános iskolában

Az általános iskolai tanulók olvasási teljesítményének színvonalát 1970 óta több alkalommal nagy mintán vizsgálták (1970 IEA; 1979 OPI-MM; 1980 TOF; 1986 monitorvizsgálat). A vizsgálatok alapján megállapították, hogy a vizsgálati mintában szereplő 4., 8., 10., 12. osztályos tanulók olvasási képességének szintje minden életkorban elmarad az elvárhatótól, bár az iskolai képzés folyamán összességében véve fejlődik. Ebben szerepet játszik, hogy mindennapi élethelyzeteiben még az is olvasni kényszerül, aki egyébként könyvet nem vesz a kezébe. A tanulók jobb eredményt mutatnak a szövegértést igazoló feladatokban, mint az értelmezést igénylőben. (Az előző dekódolást és az információtartalom meg-

fejtését igényli, az utóbbi az információkkal való bánni tudást, alkotó felhasználást.) Az „olló” a kétféle olvasás között egyre jobban nyílik, ami a spontán olvasás fejlődésére, valamint a tudatos nyelvi, kommunikációs és kognitív fejlesztés hiányára utal. A tanulók azt olvassák viszonylag jó színvonalon, ami könnyű, rövid, egyértelmű, sem kommunikációs, sem kognitív erőfeszítést nem igényel. Az olvasási teljesítmény rossznak mondható, ha a feladat a szöveggel végzendő további munkát követel.

Arató (1991) megállapítja, hogy 1988-ban az alsó négy évfolyamon 5,7%, a felső tagozaton 4,4% volt az elégtelen osztályzatú tanulók aránya. Az általános iskolát félig-meddig befejezve távozott a tanulók 1,3%-a.

Vári és munkatársai a monitorvizsgálatot ismételték meg 1991-ben. Meghökkenítő tapasztalataik szerint öt év alatt visszaesett az általános iskolai tanulók olvasásteljesítménye. A 8. osztályosok szövegértésének színvonala például 10%-kal csökkent. A különböző életkorú tanulóknak sokkal könnyebb a szövegben adott explicit információkat kikeresni, mint a szöveg implicit jelentéseit feltárni. (Vári és mtsai, 1992.)

Kádárné (1985) a szövegértés különböző mélységeit vizsgálta 4. és 8. osztályosok körében. A 4. osztályosok olyan 3-4 mondatból álló, egyszerű prózai szövegeket tudnak sikeresen elolvasni és megérteni, amelyek tartalma a tanulók köznapis tapasztalatainak körébe tartozik, a hétköznapi szóbeli nyelvhasználatnak megfelelő szavakat tartalmaznak, mondataik között kevés az egymásra utaltság (a beszerkesztettség foka alacsony), illetve nincs bennük rejtett mondanivaló. A hosszabb (100–500 szavas) olvasmányok kérdései közül azokra tudott a tanulók 4/5-e válaszolni, amelyek egy-egy mondatban kifejtett konkrét információkra vonatkoztak.

A felső tagozat négy éve alatt a tanulók legnagyobb része mondatolvasóból szövegolvasóvá lesz. A szövegértés teljesítményének eloszlása telítődést mutat a rejtett mondanivalót nem tartalmazó egyszerű írásbeli közlemények megértéséhez szükséges olvasási képesség fejlődésében. A 8. osztályosok a tömegfogyasztásra szánt írásbeliség termékeit is jellemző egyszerű szerkezetű, hétköznapi témájú, nagyobb kommunikációs aktivitást nem igénylő olvasmányok kérdéseire 80–90%-ban tudnak helyesen válaszolni.

Az olvasás elsajátításának szintje a tanulásban akadályozottak iskoláiban

Szalayné (1976) megállapításai szerint a tanulók olvasási készségének fejlődésére jellemző, hogy 3. osztálytól 8. osztályig egyenlő mértékű a növekedés. A megértés fejlődése meghaladja a tempó növekedését. A tanu-

lók sok esetben jobban értik a szöveget, mint azt az olvasástechnika szintje alapján feltételeznénk. (Az olvasás fejlesztésében eszerint ajánlatos elhagyni azokat a gyakorlási módokat, melyek szótagok, szavak mechanikus olvastatására, azonos szöveg többszöri elolvasására, kórusban történő hangos olvasásra épülnek, és az értelmes, néma olvasásra, a tartalmi megértés visszajelzésére helyezni a hangsúlyt.) A szerző adatai szerint az egyes osztályok olvasási készségének színvonala szignifikáns eltérést mutat.

Haffnerné és Vörösné (1976) az olvasás és szövegértés tantervi követelményeinek teljesítését vizsgálták 1. és 2. osztályban. A 2. osztályosok 90,6%-a biztos betűismerettel rendelkezik. A percenként elolvasott szótagszám a tantervben meghatározott 20-40 szótaghoz képest nagy szóródást mutat: 20-121.

	1. oszt. (%)	2. oszt. (%)
Betűz, nehezen olvas össze	20,8	8,0
Változó ütemben betűz, néha szótagol	19,0	4,0
Lassú ütemben szótagol	25,0	14,0
Jó ütemben szótagol	25,0	50,0
Szóképekben olvas	10,2	12,0
Szólamokban olvas	6,0	6,0
Betűismerete hiányos	3,0	6,0
Az olvasott szavak megértésének bizonyítására képes	58,3	86,3

Saját vizsgálataink alapján megállapíthatjuk, hogy a nyelvi, irodalmi, kommunikációs programmal fejlesztett tanulók 1. osztály végére – az EAI-tantervben előírt egyjegyű kisbetűkön és hasonló alakú nagybetűkön kívül – tudják minden tanult betű nagybetűs párját olvasni, a legjobban haladók a teljes betűkészletet képesek elsajátítani. Vannak olyan tanulók, akik képesek kb. fél oldalnyi mesét vagy más szöveget elolvasni, és a hozzá kapcsolódó feladatokat megoldani. A többség képes kisebb terjedelmű szöveget felkészülés után szóképesen, helyes ejtéssel hangosan elolvasni. A néma olvasás és olvasásmegértés szintje a vizsgált 2. osztályokban szignifikánsan jobb volt, mint a hagyományos tanterv szerint fejlesztett kontrollcsoportokban. Hangos olvasásban a kísérleti osztályok tanulói sokkal többet fejlődtek, mint a kontrollosztályba járók. Úgy tűnik, a szótagoló olvasás egy idő után gátolja az olvasástechnika fejlődését. 3. osztályban a kísérleti osztályok ugyancsak szignifikánsan jobb teljesítményt értek el a logikai összefüggéseket kutató feladatokban, a szövegértelmezésben, a lényegkiemelésben. 4. osztályban változatlanul szigni-

fikáns különbség mutatkozott a szövegértelmezésben, valamint az (EAI tanterve által is előírt) Ablak–Zsiráf gyermeklexikon használatában.

Az olvasás eszközszerű használatának fejlesztése

A néma olvasás fejlettségét leggyakrabban két összetevőjével jellemzik: az olvasás sebességével (gyors szemmozgás, a látómező szélessége, a fixáció helye), valamint az olvasottak megértésével (a jelfelismerés pontossága).

A jelrendszer elsajátítását követő időszakot Mercer és Mercer (1989) az olvasási készség gyors fejlődésének szakaszaként jellemzik. Megállapításaik szerint a 2. és 3. osztályban a gyermekek az olvasásról szerzett ismereteiket finomítják, az olvasás során már nem tudatosul bennük, hogy a nyelv rendszere, illetve az olvasás folyamata sok kis részfolyamat együttese. A megtanult és elsajátított eszközöket már képesek automatikusan alkalmazni. Többnyire folyamatosan olvasnak, az életkoruknak megfelelő szöveget 100-140 szó/perc sebességgel. A hangsúly a szókincs, a szövegértés fejlesztésére terelődhet. Azok a gyermekek vagy akár serdülők, akik komoly olvasási problémákkal küszködnek, ritkán érik el ezt a második fejlődési szintet. Amikor társaik ebbe a gyors fejlődési szakaszba lépnek, az olvasási problémákkal küzdő gyermekek lemaradnak. Míg a többiek egyre több örömet lelhetnek az olvasásban, a lemaradó, nehézségekkel küszködő gyermekcsoport gyakran kiábrándul, motiválatlanná válik.

Mercer és Mercer az olvasás két fő elemének a szó felismerését, valamint jelentésének értelmezését tartják. *Az olvasási készség összetevőinek rendszerét* ennek megfelelően tagolják.

A szó felismerésének módjai:

1. *Konfiguráció*, amely egy szó körvonalaira, illetve általános alakjaira vonatkozik. A szóhosszúság, a nagybetűk, a betűk magassága, az ékezetek vizuálisan segítséget nyújthatnak a szó felismeréséhez, a kevésbé gyakorlott olvasó számára.

2. *Szövegelemzés*, amely azt jelenti, hogy ha egy ismeretlen szóval találkozunk, akkor a körülötte lévő szavakat, illetve azok jelentését próbáljuk felhasználni ismeretlen szó megértéséhez. A szöveggörnyezet nyelvtani, illetve szemantikai szabályai segítik az olvasót abban, hogy megértsen egy ismeretlen szót. A szöveggörnyezet egyébként nemcsak szavakból, hanem például képekből is állhat, melyek ugyancsak segíthetik az értelmezést.

3. *Szóképolvasás.* E módszer során az olvasó olyan szavakat, melyekkel gyakorta találkozik, anélkül is képes felismerni, hogy azokat fonetikai szempontból elemezné.

4. *Hangtani elemzés.* Ha elfogadjuk, hogy az egyes fonémák hangok szimbólumai, akkor e módszer során az olvasó a szimbólum-hang összefüggést dekódolja. Természetesen ezt megelőzően szükséges megtanulni a fonémákat és az összes rájuk vonatkozó szabályt (például: fonémák összeolvasása, kettős hangzók, hosszú és rövid hangzók, hasonulások).

5. *Szótagolás.* E módszer során ez egyes szavakat összetevőikre, szótagokra bontjuk. Így gyorsabb olvasás alakítható ki, mint a hangokra bontás esetében.

6. *Szótárral történő olvasás:* ha az olvasó nem ismeri egy szó jelentését, akkor a szótár vagy más segédkönyv használatával értelmezi, ellenőrzi azt. (A szótárral végzett munkának nem annyira a jelentés feltárásában, mint inkább az angol nyelvben az írástól jelentősen eltérő helyes kiejtés megtanulásában van jelentősége.)

Az olvasottak értelmezésének a fenti szerzők szerint öt alegysége van:

1. *Szókincsfejlesztés.* Ez szükségszerű ahhoz, hogy az olvasott szöveget megértsük. Szókincsünket a legkülönbözőbb forrásokból – könyvekből, a többi embertől, környezetünkől, a tömegkommunikációból stb. – gyarapíthatjuk.

2. *Szó szerinti értelmezés,* amely a nyilvánvalóan és egyértelműen közölt információ felismerését és értelmezését jelenti. A szó szerinti értelmezést könnyítheti meg az adott szövegben a lényegre, a központi gondolatra irányuló olvasás fejlesztése, a fontos részletek megjegyzésének, az eseménysorrend rögzítésének segítése.

3. *Interpretáló-értelmező olvasás,* amely során az olvasó a közölt információ kapcsán tapasztalatai, intuíciói segítségével, asszociációs képességével további értelmezést tud adni azon túl, amit az olvasott anyag elsődleges szinten közvetít. Például felismeri az ok-okozati összefüggéseket, próbál és tud következtetni egy esemény előzményeire, saját véleményét alkot.

4. *Értékelő olvasás,* mely az olvasó tapasztalatai, tudása és értékítéletei beépítésével az olvasott anyag véleményezését teszi lehetővé. Ez az értékelés különböző szempontok alapján történik, például az olvasó ítéletet alkot az olvasott szöveg helyességéről, elfogadhatóságáról, értékéről, valóságtartalmáról. Ezen túlmenően jelenti a döntés képességét a valóság és képzelet közötti, a tények, illetve vélemények közötti határ felismeréséhez, a morális szempontú értékeléshez és a szerző szándékának felismeréséhez.

5. *Befogadó olvasás.* Ez határozza meg, hogy az olvasó milyen érzékenységet mutat az olvasottak iránt érzelmi és esztétikai szempontból.

E folyamat során az olvasó azonosítja magát a szereplőkkel, az eseményekkel, és meg tudja fogalmazni érzelmi viszonyulását a szöveghez (például izgatottság, félelem, unalom).

Az eddig felsoroltak az ún. *fejlesztő olvasás* kategóriájába tartoznak, amikor a gyermek azért olvas, hogy olvasása fejlődjön. A *funkcionális olvasás* során az olvasás már a tanulás, illetve élményszerzés eszközévé válik. Ez utóbbi kategóriába már a tanulás képessége és technikái is beletartoznak, főként azok, melyek lehetővé teszik, hogy a szükséges információk forrását megkeressük (tájékozódás a tartalomjegyzékben, lexikonok, enciklopédiák használata; térképek, táblázatok, összefoglalások készítése, vázlatírás stb.).

Kádárné (1979. 110.) az olvasási készség és képesség összetevőit a művelet, valamint az olvasás célja szempontjából foglalja össze.

Művelet	Jelleg	Cél
szemmozgás látómező jelazonosítás jelszelektálás	pszichomotoros tevékenység	dekódolás
a dekódolt jelek információtartalmának felfogása	kognitív tevékenység	információfelvétel
lényeges információk kiemelése, átrendezése, következtetések levonása, írói szándék megértése	kognitív tevékenység	információfeldolgozás

A táblázat első részében az olvasás készségszintjéhez, azaz a technikai kivitelezéshez (lásd Mercer és Mercer felosztásában a szófelismerés szintjének egyes elemeit) kapcsolódó összetevők találhatók. A második szint a szó szerinti értelmezést jelenti, melyben jártasságot érhetnek el a tanulók, az utolsó pedig az olvasás képességszintje. (Ez utóbbi szintekre ugyancsak ráismerhetünk az angol szerzőpáros felosztásában.)

Az olvasás technikai szintjének fejlesztését szolgáló gyakorlatok

Az iskolai praxisban a mai napig is sokfelé találkozhatunk az olvasási készség fejlesztésének azzal a módjával, mely azonos szöveg többszöri elolvasására épül. Gyakran a házi feladat is így hangzik: „Olvassátok el háromszor (ötször, esetleg amíg hibátlanul nem megy) az olvasmányt!” Ez az eljárás gyakorisága ellenére is sajnos kevésbé hatékony. Nem fejleszti ugyanis célirányosan azokat az alapkészségeket, melyek az olvasás technikai szintjének minőségét meghatározzák. A sokszor elolvasott rö-

vid szöveg látszateredményt szül: a gyermekek egy része kívülről mondja az olvasmányok mondatait, de valós olvasási teljesítménye nem javul. Célravezetőbbnek tűnnek olyan gyakorlatok, melyek a fenti készségelemek tudatos fejlesztésére irányulnak.

A fixáció fejlesztése

Az olvasás során az olvasó szeme szakaszosan, szökellve halad előre a soron. A szem nyugalmi állapotában, a fixáció során fényképezi le az előtte lévő betűmennyiséget. Az olvasás tehát lényegében a fixáció alatt történik. Ha egy fixációval több betűt tudunk elolvasni, kevesebb megállásra van szükség egy sor elolvasása alatt, gyorsabb lesz az olvasás tempója.

Diszlexiás gyermekek szemmozgását műszeresen vizsgálva meg lehet állapítani, hogy a többi tanulóhoz képest nagyobb arányban vannak közöttük olyanok, akik a fixáció helyét nem egyenletesen balról jobbra haladva, hanem szeszélyesen, csapongva, egyes elemekre többször visszatérve, másokat kihagyva, átugorva választják meg. Hasonló hibákat más gyermekek is elkövethetnek. Valószínű tehát, hogy a fixáció fejlesztésével nemcsak az olvasás tempója fokozható, hanem az olvasási hibák egy része – főként betűcserék, kihagyások, mást olvasás – is elkerülhető.

- Fokozatosan bővülő betűszámú szavak olvasása a fixáció helyének bejelölésével.

2-3-4 stb. betűből álló szóhalmazt vetítünk ki a tanulóknak (írásvetítő híján táblára vagy papírlapra is felírhatók). A szavak eredhetnek azonos szótőről, de lehetnek egymástól függetlenek is. Elrendezésük lehetséges háromszög formában, oszlopban.

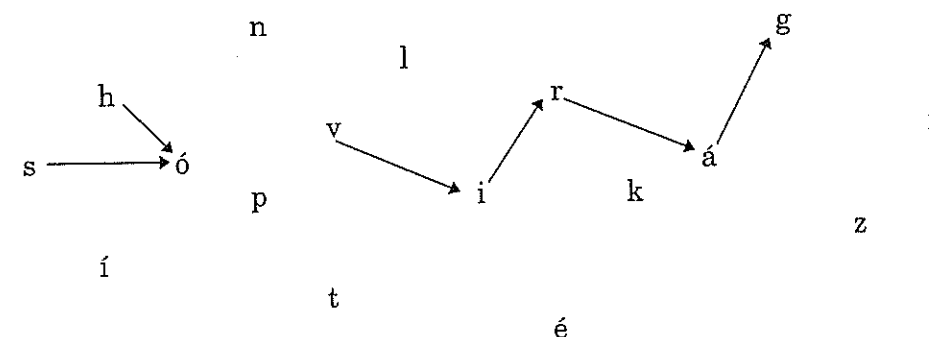
A fixáció helyét a szavak közepénél élénk piros pont, esetleg a piramis-, illetve hasábelrendezésnél piros függőleges vonal jelölheti. A gyermeknek azt a feladatot adjuk, hogy az egyenként felvillantott (vagy más módon bemutatott) szavakat a piros pontra (vonatra) szegezett pillantással olvassák el. Figyeljük meg, az egyes tanulók hány betűnyi terjedelmet tudnak egy fixációval elolvasni, és ennek alapján bontsuk csoportokra az osztályt a feladatok végzéséhez. (Nem fejlesztő ugyanis az a feladat, amelynek betűmennyiségét egy gyermek nem tudja egy fixációval „lefényképezni”, de az sem, amelynél többre is képes lenne.) Az olvasást úgy is segíthetjük, hogy háromszor villantjuk fel a szavakat, a gyerekek pedig, ha el tudták olvasni az adott szót, lehajtják a fejüket. Így látni lehet, kinek van szüksége a 2., illetve a 3. felvillantásra is.

- Értelmetlen betűsorok olvasása a fixáció helyének bejelölésével.
A gyakorlatot az előző mintájára végeztessük, de értelmes szavak helyett betűsorokkal.

A szemmozgás tudatosítását segíthetik azok a gyakorlatok, melyekben a tanulóknak valamilyen irányt kell követniük a tekintetükkel olvasás közben.

Például:

Kövesd a szemeddel a nyilatkat! Ha összeolvasod a betűket, értelmes szót kapsz.



Keress hasonló útvonalakat!

Aki újabb szót talált, rajzolja be a nyilakat, a többiek olvassák el a szót. A bal oldalon lévő betűket olvasd össze egyenként a jobb oldalon látható szótaggal!

d		f	
f		m	
k	-ér	cs	-óka
m		r	
b			
t			

A látómező szélesítését nemcsak a fixált betűk számának fokozása segítheti, hanem a látószög növelése is. (A látószög a tekintet rögzítése nélkül, egyszeri rápillantással befogott jelek mennyiségét jelenti.)

- Látószögnövelő gyakorlatok (A nyelvi, irodalmi és kommunikációs program feladatsorai alapján.)

a	k				
b	j	m			
f	l	e	z		
h	v	t	u	p	
s	í	g	d	n	ö

k	õ					
r	é	g				
p	i	p	a			
r	é	t	e	s		
k	a	r	i	k	a	
b	o	t	ü	t	é	s

A betűhalmazba keverhetünk nagybetűket, illetve variációs lehetőséget kínál, hogy a betűk egymás mellett vannak-e, vagy szóköz választja el őket. Az összeállításokat az előzőekhez hasonlóan soronként háromszor villantjuk fel. A felvillantást előzze meg egy fénycsík kivetítése arra a helyre, ahol majd a szó vagy betűsor megjelenik. Az ellenőrzés történhet a betűk (szavak) lejegyzésével vagy úgy, hogy egy-egy tanuló megmondja a megoldást.

Az olvasási készség fejlettségében meghatározó szerepe van a biztos jelazonosításnak, azaz a betűk biztos, gyors felismerésének. E területhez kapcsolódnak a jelfelismerési gyakorlatok.

Jelfelismerési gyakorlatok

A jelfelismerést fejleszthetjük ismétlődő vagy éppen újonnan megjelenő betűk, szavak keresésével, illetve hibakereséssel. Például:

- Keressétek meg azt a betűt, amelyik minden szóban szerepel!

Ernő	Előd	Dezső	megeg	mutat	számol
Benő	Lőrinc	Gergő	emel	mesél	mozog

- Egy-egy betűvel bővültek a szavak. Keressétek meg ezeket a betűket!

út – kút
túr – túró
rigó – ringó
hajó – sóhaj

ír – sír
sor – bors
fogat – forгат
fóka – fióka

- Hányszor olvashatjátok a kiemelt szót a szóhalmazban?

karom	malom	poronty	köröm
	károm	karom	korom
	karom	kérem	karom
dongó	bongó	dongó	hordó
	bordó	kongó	dongó
	dongó	donga	bomló

- Hányszor olvashatjátok a kiemelt szórészt a szavakban?

fon	telefon hajfonat	vontató halom	elefánt forma
óra	Dóra Flóra	Nóra Glória Olga Teodóra	Viktória Zóra

- Melyik szó ismétlődik? Hányszor?

levél	tenyér	kenyér
vendég	lepény	tenyér

hőkölt	hüppög	ingat	cuppog
iga	ringat	döngölt	hőkölt
ingat	dünnyög	hőkölt	igát

- Hasonlítsátok össze az aláhúzott szót a mellette lévővel! Keressétek meg a hibákat!

szakács, szakács, szakacs, szakács, zsakásc, szakács, szákacs

- Hasonlítsátok össze a párokat! Hány hibát találtatok?

cipész	takács	bogár	vésnök	kalapos	borbély
cipesz	tákács	dougnár	vésnök	katapos	borbély

A *jelszelektálás* azt jelenti, hogy a gyakorlott olvasónak nincs szüksége valamennyi betű „letapogatására” egy adott szó elolvasásához. (Ez az

oka annak például, hogy gyakran nem vesszük észre az elírásokat, betűkihagyásokat a szavakban, hanem a jó szót olvassuk el.) A jelszelektálást az ún. nyomdahibás szavak olvastatásával fejleszthetjük. Nyomdahibás szó keletkezik, ha az írásvetítőre vagy a táblára felírt szó (szóhalmaz) alsó vagy felső részét letöröljük. A megmaradt részből könnyebb következtetni az eredeti szóra, ha az alsó része hiányzik, mert ebben az esetben a megmaradt felső rész betűszárai, áthúzásai, ékezetei több támpontot nyújtanak. A szó alsó elemei alapján nehezebb a következtetés. A gyakorlatok bevezetése előtt mutassuk be a tanulóknak, hogyan keletkeznek a nyomdahibás szavak. Az összeállított szókészlet szavait kezdetben hosszabb ideig figyelhessék meg a tanulók, majd itt is rá lehet térni a villantásra.

– Nyomdahibás szavakat fogok vetíteni. Olvassátok el némán, majd írjátok le (mondjátok ki) az eredeti szót!

kő	fű
sár	kéz
kapu	béka
tégla	agyag

A szavak tartozhatnak egy témakörbe, ekkor segítséget jelenthet, ha ezt előre megmondjuk (például színeket fogok vetíteni), de a felsőbb fogalmakat megnevezhetik a tanulók is.

Hasonló jellegű feladat a „hibás neonreklámok” olvasása. E gyakorlatnál egyes betűk maradnak ki a szavakból. Lehetőleg csak olyan betűket hagyjunk ki, amelyek hiányában a szó még egyértelműen felismerhető.

e.ező
fo..osó
la.da.úgó

A tanulásirányítás normái

A gyakorlatokat rendszeresen kell végeztetni.

Alkalmanként 5 percnél ne tartson tovább a gyakorlás.

A feladatokat csak akkor kezdjük vetíteni, ha minden tanuló a fénycsikra figyel. A fénynyílásban csak az elolvasandó betűsor (szó) jelenjen meg.

Az információtartalom felfogását fejlesztő gyakorlatok például:

- elolvasott szavak összekötése a megfelelő képekkel;
- elolvasott szavakban annak a szónak a megjelölése, mely a szósor utáni képen is szerepel;

– elolvasott szósorból annak a szónak a kiválasztása, amely nem illik a sorba (más főfogalom alá tartozik például);

– elolvasott szó jelentésének megjelenítése rajzzal, mozgással;

– elolvasott szó mondatba foglalása;

– kérdésekre válaszadás az olvasottak (szavak, mondatok, rövid szöveg) alapján;

– elolvasott szavak közül kiválasztva a megfelelőt mondatkiegészítés;

– szöveg alapján egy illusztráció hibáinak felfedezése, javítása;

– rajz kiegészítése mondat vagy szöveg alapján;

– szókártyák halmazokba rendezése a szavak jelentése szerint;

– igaz és hamis állítások megkülönböztetése az olvasott szöveg alapján;

– mondatok sorrendjének megállapítása időrendiség vagy oksági összefüggések alapján stb.

Az információ feldolgozását szolgáló gyakorlatokat a prózai szemelvények feldolgozásánál ismertetjük.

Mégoly gondos olvasástanítás esetén is számos tanulónál jelentkezhetnek ún. *olvasástechnikai hibák*. Ezek néha igen makacsak lehetnek, és jelentősen megnehezítik az olvasottak megértését. A két terület – a technika és a megértés – között ugyanis kölcsönös kapcsolat figyelhető meg: a jó olvasástechnikával rendelkező gyermekek könnyebben megértik az olvasottakat, hiszen egyrészt az automatizmusokra már nem kell figyelniük, elegendő a tartalomra koncentrálni, másrészt az esetleges tévesztések sem zavarják a megértést. A kapcsolat fordítva is működik, sokkal könnyebben tudunk olvasni olyan szöveget, melynek szavait ismerjük, értjük, hiszen így az értelmezés, a kontextus átsegíthet minket egy-egy technikai problémán. Az értelmezés elősegítése érdekében szükséges tehát célzottan is foglalkozni az olvasástechnikai hibák javításával, természetesen csak azoknál a tanulóknál, akik az adott típusú hibát rendszeresen, gyakran elkövetik.

Az olvasástechnikai hibák és javításuk (a nyelvi, irodalmi és kommunikációs program gyakorlatai nyomán)

A *betűtévesztés* akkor következik be, ha a tanuló egy adott szóban valamely betű helyett mást olvas, a többi betűt helyesen és a megfelelő sorrendben olvassa el.

Javítása:

- Kis- vagy nagybetűvel írt szavak, szópárok, szószerkezetek olvasása: „Olvassátok el hangosan a szópárokat! Figyeljete a szókezdő betűk olvasására!”

a) bont – pánt
ni – mi
dér – bér
gyár – nyár
só – szó

b) ÜGET – UGAT
SZÚR – SZŰR
BAB – RAB
TÚR – TŰR
SOR – SÖR

b – d

bádog dobbal
labdát dobott
lobban kedden
rebben náddal

sz – zs

száraz zsúpszalma
szűrös vadrózsa
zsákot szerzett
szusszan – rizzsel
tüsszent – rúzzsal

- Hiányzó betűk pótlása szavakban, majd a szavak olvasása:

a) „Pótoljátok magatokban a jobb oldali szórész hiányzó betűit a zárójelben megadott betűkből! Olvassátok fel hangosan az összes így létrehozott szót!”

(b, p, r, cs, f, v) -ont

(m, n, k) -os

b) Pótoljátok magatokban a szavak hiányzó betűit! Olvassátok el hangosan az összes szót!

rím, r_m, r_m, r_m, rom

tör, t_r, t_r, t_r, t_r, tár

c) Pótoljátok magatokban a szavak hiányzó betűit! (A zárójelben felsorolt, mássalhangzókat jelölő betűkből válogathattak.) A szavakban csak az egyik (az első vagy a harmadik) betűt változtassátok meg! Olvassátok fel a szavakat!

gém, _é_, _é_, _é_, _é_, _é_, kész

(p, k, t, p, z)

fúr, _ú_, _ú_, _ú_, _ú_, _ú_, húz

(t, l, d, ny, z)

- Betűtévészéssel írt szavak javítása, elolvasása:

a) „Olvassátok el helyesen a következő hibásan írt szavakat!”

nyuzsi
zsekrény
sziráf
pizsama

VEZSPRÉM
ZSUSZA
GSILLA
PÉLA

b) „Olvassátok el az alábbi szöveget! Figyeljétek a nyomdahibás szavakat, és magatokban javítsátok! Olvassátok fel helyesen az egész szöveget!”

Zsófit vasárnap cirkuszsba vitték szülei. Az első műsorszám a bohócok bemutatkozása volt. Buktencet hánytak, mzsikáltak, viccelődtek. Zsófi sokat mulatott rajtuk.

(A gyakorlatban a következő fokozatokat lehetett megfigyelni: hibátlan szóalakok pontos olvasása, a már ismert szóalakok kiegészítése a hiányzó betűkkel, hibásan írt szavak javítása.)

Egy másik gyakori olvasástechnikai hiba a *betűkihagyás*. Az ilyen típusú hibát elkövető tanuló a szó ejtéséhez szükséges bonyolult artikulációs mozgást leegyszerűsíti úgy, hogy az egyik hangot nem ejti, azaz a betűt nem olvassa.

Javítása:

- Mivel a hiba többnyire mássalhangzó-torlódások esetén jelentkezik, a tanulóknak kis- és nagybetűvel írt, mássalhangzó-torlódást tartalmazó szavakat kell olvasniuk.

a) „Olvassátok el némán, valamennyi betűre figyelve az alábbi szavakat! Ha elkészültetek, olvassátok fel hangosan is!”

rendszeresen
galambdúc
pénzjutalom
borsszem
traktor
zsírkréta

BIATORBÁGY
ZALAIGRICE
KESZTHELY
CSESZTREG
VIGÁNYPETEND
KRASZNOKVAJDA

b) „A következő szavakból egy betű hiányzik. Olvassátok el helyesen a hibás szavakat! Olvasáskor ügyeljétek a hiányzó betűk hangjainak helyes ejtésére!”

(Itt is csak olyan szóképzetet ajánlatos használni, melynek elemeit hibátlan leírásban már sokszor olvasták a tanulók, és hiánytalanul ki is tudják mondani.)

kokodil
óvdások
hóeber
fésüködik

ínciklandó
osztálynapóba
villanypzna
pénztácajából

Újrakezdési hibát ejt az a tanuló, aki a szó első hangjának vagy szótagjának ejtése után nem tudja folytatni a betűösszevonást, ezért újból megpróbálja elolvasni a szót. Egyes tanulók 3-4 alkalommal is elkezdik a szót, néha azután is, hogy már a szó közepén is túljutottak.

A mást olvasást az okozza, hogy egy szó elolvasásakor a tanuló a megkezdett betűösszevonást rosszul folytatja: a szó helyett egy hasonló hangsorú, de más jelentésű szót olvas. Egyes gyerekek a szó első szótagjának (részének) elolvasása után találgatni próbálnak.

Az újrakezdés, illetve a mást olvasás javításakor ugyanazon feladatok segíthetnek.

Javítása: Növekvő betűszámú, szokatlan hangzású vagy összetett szavak olvastatásával.

- Olvassátok el a szópiramist először némán, azután hangosan! Lehetőleg minden szót úgy olvassátok, hogy csak egyszer kezdjétek el!”

ács
rács
bogáncs
nyaklánc
májgombóc
gyógyszertár
páncélszekrény

- Olvassátok el némán a szöveget! Az kiemelt szavak olvasását külön is gyakoroljátok! Hangos olvasásnál ügyeljétek arra, hogy a kiemelt szavak olvasását csak egyszer kezdjétek el!”

„A parasztházban két fiatal diák lakott; az egyik költő volt, a másik természetbúvár. A költő szíve visszatükrözte az egész világot, s annak minden teremtményét, a természetbúvár pedig kézbe vette, tanulmányozta, ha kellett ízeire szedte a legapróbb lényeket is.” (Andersen, H. Ch.: A béka. Részlet. In: Zsolnai, 1987/b. 32.)

Az utóbbiakhoz hasonló feladatokat saját tankönyveik szövegein is végezhetnek a mást olvasási, illetve újrakezdési hibát ejtő tanulók. Ez esetben előre jelöljük be egy-egy bekezdésben azokat a szavakat, melyek olvasására különös gonddal kell készülniük.

A tanulásirányítás normái

A feladatokat csak azok végezzék, akik az adott hibát gyakran elkövetik. Egy-egy órán a feladatok 5 percnél tovább ne tartsanak.

A pedagógus tudatosítsa a gyermekben, hogy a feladatokat a hibák javítása érdekében, nem büntetésből végzik a tévesztők.

Az ismeretlen szavak jelentését ajánlatos tisztázni.

A néma olvasás tanítása

Néma olvasást már az első néhány betű elsajátítását követően, az első szavak olvasásakor is lehet alkalmazni. A néma olvasás esetében a pedagógus a betűösszevonáshoz már nem ad mintát, a tanulók önálló próbálkozással olvassák el a szavakat. A tanítás feltétele, hogy a tanulók képesek legyenek a betűk önálló összevonására.

Néma olvasással megoldandó feladatok esetén a pedagógus először mondja el a feladat utasítását. Ezt követően a tanulók némán olvassák el a feladatban található szavakat, mondatokat. Lehetőleg már az első olvasás során jelöljék/jelezzék a számukra ismeretlen jelentésű szavakat. A néma olvasást követően beszéljék meg ezek jelentését. Végül a pedagógus ismétlje meg a feladatutastást, a tanulók pedig önállóan oldják meg a feladatot.

A tanulásirányítás normái

A néma olvasási feladatok megoldását minden esetben ellenőrizze a pedagógus.

Néma olvasási feladatokat csak a betűösszevonás tanítását követően szabad végeztetni, és csak azokkal a tanulókkal, akik önállóan képesek betű-összeolvasásra.

A jobban haladó, önállóan jól dolgozó tanulóknak egyszerre két, majd három feladatot is lehet adni, ha azok szóképlete és megoldási menete ismerős számukra. Ezeknek a tanulóknak a pedagógus tegye lehetővé, hogy saját tempójukban dolgozzanak. Célszerű az önellenőrzésre is módot adni.

A hangos olvasás gyakoroltatása

A hangos olvasás a némán olvasott és megértett szavak, mondatok olvasását jelenti a helyesejtési normáknak megfelelően, azaz megfelelő hangsúllyal, hanglejtéssel, időtartammal, hangerővel stb. A tanítás feltétele, hogy a tanulók képesek legyenek legalább három betűből álló szavakat némán olvasni és megérteni.

A hangos olvasási feladatok végzésére a tanulók mindig készüljenek fel. Elég gyakran tapasztalható, hogy a még olvasástechnikai nehézségekkel küzdő kisiskolásoktól is ún. blattoló olvasást vár el a pedagógus, azaz azonnal hangosan kell a gyerekek olvasnia a tankönyvben vagy feladatkeppen szereplő szóanyagot vagy mondatokat. A felkészülés nélküli hangos olvasás még gyakorlott olvasónak sem könnyű feladat, nemhogy a jelrendszer tanulásának szakaszában lévő kisiskolásoknak. Ezért

biztosítani kell, hogy a tanulók legalább kétszer némán olvassák el a szavakat, mondatokat vagy szöveget a hangos olvasás előtt. A néma olvasás alatt jelölik meg az ismeretlen jelentésű szavakat, esetleg azokat is, melyek technikailag nehéznek bizonyulnak. Ez utóbbiak olvasását különös gonddal gyakorolják. A néma olvasás után értelmezzék az ismeretlen szavakat, majd egyenként olvassanak hangosan. Mivel az egyes tanulók olvasási tempója eltérő, nem célszerű a régebben gyakran alkalmazott kórusban olvasást erőltetni. Az egyenként elolvasott nyelvi egységek után szükség esetén mintaadással javítsa a pedagógus a helyesejtési hibákat.

A tanulásirányítás normái

A hangos olvasást 5-10 percnél tovább ne gyakorolják a tanulók.

Akik felkészültek hangos olvasásra, lehetőleg kivétel nélkül kapjanak lehetőséget bemutatni a felkészülés eredményét.

Az olvasástechnikai hibákat újraolvasással, a helyesejtési hibákat kezdetben mintaadással, később a hiba megnevezésével javíttassa a pedagógus.

A felolvasás tanítása

A hangos olvasás nem azonos a felolvasással. A hangos olvasás tulajdonképpen a néma olvasás „hangosítása”, amelynek segítségével a tanuló olvasástechnikai szintje ellenőrizhetővé válik. A felolvasás során a felolvasónak viszont nemcsak a helyesejtési normákat kell szem előtt tartania, hanem a kommunikációs normákat is. (A felolvasás helyének megválasztása, kapcsolatfelvétel és kapcsolattartás a hallgatósággal, a nonverbális kommunikációs eszközök alkalmazása stb.) A felolvasás során a felolvasó a kommunikációs helyzet 1. személyének (a közlőnek) a szerepébe lép. A felolvasás mindenkor feltételezi a befogadó(k), azaz a hallgatóság jelenlétét. Amennyiben a felolvasó nem saját szövegét adja elő, akkor az alkotó és a hallgatók között mint közvetítő (interpretátor) szerepel.

A felolvasás tanításának feltétele, hogy a tanulók tudjanak némán olvasott szöveget a helyesejtési és olvasástechnikai szempontokra figyelve középhangerővel hangosan olvasni.

A felolvasás tanítása során a tanulók először némán elolvassák a kiválasztott szöveget vagy részletet. Megfigyelik a szöveg tagolását, bekezdéseit, az egyes bekezdések legfontosabb mondatait. Megbeszéléssel egybekötve bejelölik a szövegben a hangsúlyokat, a szüneteket, a tempó-, hangerő- és hangszínváltozásokat, valamint azokat a helyeket, ahol fel lehet nézni a szövegből a hallgatóságra. Érdekes beszélni a nonverbális

kommunikáció eszközeinek alkalmazásáról, a testtartásról. A megbeszélt részeket követheti a szöveg alkalmankénti újabb néma olvasása. Végül egyenkénti felolvasás következik a megbeszéltek, illetve a jelölések alapján. A felolvasást követően kerülhet sor – ha szükséges – az olvasástechnikai, helyesejtési, illetve kommunikációs hibák javítására.

A tanulásirányítás normái

Azokkal a tanulókkal, akik még gyakran ejtenek olvasástechnikai vagy helyesejtési hibát, nem célszerű elkezdni a felolvasás tanítását.

A felolvasás csak felkészülés után történjen.

A szöveget a pedagógus előzetesen elemezze, hogy a tanulók ez irányú munkáját biztonságosan tudja segíteni.

A felolvasás ne tartson 1-2 percnél tovább!

A tanulóknak ne kelljen társaik felolvasására 5 percnél tovább figyelniük.

A hibák javítása utólag és tapintatosan történjen.

Az írott közlések értésének fejlesztése

„Apró szövegek” feldolgozása

A pedagógusok gyakran – és tegyük hozzá: sokszor jogosan – panaszozzák, hogy a jelrendszert éppen csak elsajátító tanulók különösebb átmenet nélkül, hirtelen meglehetősen hosszú, és bonyolult szerkezetű olvasmányokkal találkoznak az olvasókönyvben. A betűtanulás időszakának rövid gyakorló szövegei, illetve a terjedelmes szemelvények közti szakadékot nem minden gyermek képes áthidalni. Az átmenet megkönnyítésére ajánljuk az ún. apró szövegek olvastatását.

Az apró szövegek rövid, néhány mondat terjedelmű szövegek, melyek tartalma a gyermekek mindennapi értékeihez kapcsolódik. Terjedelmük miatt a gyengébb olvasástechnikájú tanulók számára is könnyebben olvashatók. A bennük rejlő adatok, információk kérdések segítségével egyszerűen feltárhatók, így szövegértési technikák tanítására is alkalmasak.

Az apró szövegek közé tartoznak: a hírek, a didaktikus szövegek, az információs szövegek, valamint a viccek. (Feldolgozásukat a nyelvi, irodalmi és kommunikációs program gyakorlatai alapján tárgyaljuk. Zsolnai, 1991/a.)

Rövid terjedelmű publicisztikai szöveg, amely valamely közérdeklődésre számot tartó esemény legfontosabb adatait tartalmazza. Az adatok között minden esetben megtalálható maga az esemény, annak részrtvevői, helyszíne és időpontja. Mivel a tanulók taneszközeiben hírek többnyire nem találhatók, ezért ajánlatos felhasználni az iskolaújságot (ha van), gyermekújságokat és folyóiratokat, illetve a napilapok egyes, a gyermekek érdeklődési körébe tartozó híreit. Így a tanulók a tankönyveken kívül viszonylag hamar kapcsolatba kerülhetnek más nyomtatott információval is, ami további motivációt jelenthet az olvasáshoz. A közös feldolgozásra szánt híreket a pedagógus válassza ki, hogy tartalmuk és szókészletük biztosan megfeleljen a tanulók szintjének. Fénymásolatok készítésével, esetleg a szöveg táblára vagy főliára írásával biztosítsuk, hogy valamennyi, az elemzésben részt vevő tanuló olvashassa a szöveget. A fénymásolat azért szerencsésebb megoldás, mert így az eredeti betűtípussal, tagolással, esetleg illusztrációval is megismerkedhetnek a gyermekek.

A hír feldolgozását először a szöveg néma elolvasásával kezdjék a tanulók. Olvasás közben jelöljék az esetleges ismeretlen szavakat. Ezek jelentését a néma olvasás után kezdetben a pedagógus segítségével, a magasabb osztályokban egyre önállóbb lexikon-, illetve szótárhasználattal tisztázzák. Majd a pedagógus kérdésekkel irányítsa a hírben található adatok kikeresését. (Mi volt a hírben szereplő esemény? Kik voltak jelen az eseményen? Hol volt a helyszíne? Mikor történt?) Az adatokat a tanulók alá is húzhatják az eredeti szövegben, esetleg füzetükbe feljegyezhetik. Az újságokat, folyóiratokat szívesen olvasgató gyermekek egy-egy általuk kiválasztott hírről informálhatják társaikat, akár a hír felolvasásával, akár szóbeli ismertetéssel.

A didaktikus szövegek

A tankönyvekben, munkafüzetekben található feladatszövegek, melyek rendeltetése a tanulók tevékenységének irányítása, Alkotórészeik a tárgyinformációk és a feladatutasítások. A didaktikus szövegek tudatos feldolgozásának tanítása révén a gyermekek önállósága fokozható, elkerülhetjük a túlszegmentést, a túlmagyarázást, a mintakövetést, illetve az állandó megerősítést a feladatmegoldás során. A didaktikus szövegeket a tanulók bármely taneszközből meríthetik. Célszerű különböző tantárgyak

könyveit és munkafüzeteit használni, mert az önálló feladatmegoldásra valamennyi órán szükség van.

A didaktikus szövegek értelmezése során a pedagógus a táblára vagy írásvetítőre írjon fel egy tankönyvi feladatot. (Például: Olvasd el a szavakat, és kösd össze a megfelelő képekkel!) Kérdések segítségével keressék ki a tárgyinformációkat! (Mit kell elolvasni? Hol találhatók a szavak? Mit találsz még a könyvben? Hol vannak a feladathoz tartozó képek?) Fogalmazzák meg újra a feladatutasítást: Mit kell tenned először? Mit kell tenned a szavakkal és a képekkel?

Ha szükséges, a pedagógus algoritmizálja (bontsa lépésekre) a tanulók munkáját. „Olvassátok el némán a szavakat! Nézzétek meg, és nevezzétek is meg a képeket! Most olvassátok el újra az első szót! Melyik képhez tartozik? Kössétek össze! Így haladjatok tovább a szavakon és képeken!”

A gyermekek lehetőleg önállóan ellenőrizzék munkájukat a tábla, az írásvetítő vagy egy lapon szereplő javítókulcs segítségével. A pedagógus csak az önellenőrzést követően kontrollálja a tanulók munkáját, egyben az önellenőrzés minőségét is.

A jól olvasó tanulók néhány (3-4) közös feladatmegoldás után kapjanak lehetőséget az önálló munkára. Az ismert típusú feladat megoldását követően olvassák el a didaktikus szöveget, és döntsék el, van-e szükségük segítségre a feladatmegoldáshoz. Amennyiben nem, dolgozzanak egyedül, ha igen, a fenti lépésekkel segítsük a didaktikus szöveg elemzését!

A lassabban haladó tanulók huzamosabb ideig igénylik a pedagógus segítségét (esetleg valamely társukét). A feladatok megoldását azonban ők sem mintakövetéssel, analóg módon végezzék, hanem a tárgyinformációk kikeresésével, a feladatutasítás megállapításával, illetve a megoldás megtervezésével. Amennyiben erre valamely feladattípusnál nem képesek, az adott feladattípus még nem felel meg az ő szintjüknek, válasszanak mást a számukra.

A tanulásirányítás normái

Önálló feladatmegoldást csak ismert feladattípuson végeztessünk!

A tanulóknak legyen lehetőségük a próbálkozásra, a kockázatmentes tévedésre. A tévedés a tanulási folyamat természetes velejárója, nem hiba.

Az információs szövegek

Valamennyiünket körülvesznek egész életünk során. Idetartoznak a tájékoztató feliratok, nyomtatványok, a különböző felszólítások, tiltások stb.

Például: cégtáblák, reklámok, plakátok, címjegyzékek, utcanevek; szótárak, lexikonok; falfirkák; műsorfüzetek, programajánlatok.

Ezek a szövegek lehetővé teszik, hogy a kisiskolás gyermek is minél előbb tájékozódni tudjon szűkebb/tágabb társadalmi környezetében. Rövidségük miatt az olvasás gyakorlására is alkalmasak, egyúttal az olvasás hasznosságát is meggyőzően szemléltetik. Egyrészt mindennapi helyzetekben segítik a tanulók tájékozottságát, másrészt kialakítják bennük azt a szokást, hogy érdeklődjenek környezetük feliratai iránt, harmadrészt módot adnak változatos betűméretű, betűtípusú, elrendezésű feliratok olvasására. (Gyakran tapasztalható a tanulásban akadályozott gyermekeknél, hogy még 3-4. osztályban is elbizonytalanodnak egy, nem a tankönyv betűtípusával szedett betű láttán. Így az olvasás használhatósága jóformán csak az iskola világára, a taneszközökre korlátozódik.)

Az információs szövegek feldolgozásának egyik módja, hogy tanulmányi sétát teszünk az iskola környékén (például a környezetismeret tantárgyhoz kapcsolódva). A séta során számos alkalom nyílt feliratok olvasására. (Melyik utcában járunk? Mit lehet ebben az üzletben olcsón vásárolni? Hol van ennek a busznak a végállomása? Milyen útvonalon halad? Milyen orvos rendel ebben a házban és mikor? Stb.)

Egy másik lehetőség, hogy a tanulók gyűjtsenek nyomtatványokat, címkéket, árucikkek feliratait, használati utasításokat, reklámcédulákat stb. Ezek feldolgozását csoportmunkában szervezhetjük, majd az olvasott szövegek alapján a csoportok egymást tájékoztatják a feldolgozott információkról.

Végül a tanulók az iskolán kívül elolvasott feliratokról tájékoztatják egymást, megjegyezve azok tartalmát. Ehhez kaphatnak feladatot is (például: Keressetek tiltó feliratokat az iskolába jöve! Milyen tájékoztató feliratokat láttok az utcákon?), de lehet beszámolni spontán megfigyelésről is (például villamoson, buszon olvasható reklámok).

A nehezebben olvasó tanulóktól ne várjuk el, hogy szokatlan betűtípusokkal írt feliratokban is tájékozódjanak. Számukra a pedagógus válasszon ki megszokott betűtípussal írt, egyszerű információs szövegeket. A feliratok legyenek alkalmasak a felfedezésre, az egyéni érdeklődés kiélégítésére.

A viccek

Olvasásuk nem szokott szerepet kapni a legális iskolai praxisban (legfeljebb nagyobb gyermekek olvassák ezeket, többnyire a pad alatt, nem éppen engedélyezett formában), holott rövidségük, humoros voltuk

olvasási motivációt jelenthet számos kisiskolásnak is. Mivel a vicc inkább szóbeli műfaj, így az olvasást mindig kövesse a viccek elmondása is. A kisiskolásoknak az egyszerű, rövid viccek felelnek meg, a nyelvi poénokra épülők, átvitt értelmezésűek vagy abszurd viccek kevésbé lesznek sikeresek. Olvasztásukra – előzetes válogatással és kijelöléssel – a napjainkban kapható számos viccgyűjtemény többsége alkalmas.

Az értelmezés során kérdezzünk rá: miből jöttek rá, hogy viccet olvasnak, melyik szón, melyik mondaton nevettek!

A viccek elmesélését többszöri elolvasásnak, illetve esetleg a pedagógus viccmesélésének ajánlatos megelőznie. A vicc ugyanis kötött építkezésű szöveg, ahol egy-egy fontos szó vagy sorrend megváltoztatása tönkretelheti a poént.

Ismeretnyújtó szövegek értelmezésének fejlesztése – az önálló ismeretfeldolgozás segítése

Ahhoz, hogy a tanulók hosszabb szövegeket olvassanak, bizonyos feltételek meglétére van szükség. Először is megfelelő olvasástechnikával kell rendelkezni a tanulóknak. Amíg a technikai szint nem elég fejlett, főleg hosszabb szövegek elolvasására készíteni a gyermekeket. Másrészt a szöveg megértéséhez ismeretek, tapasztalatok szükségesek. A szöveg elemzése a megfigyelő-, emlékező-, elképzelő- és gondolkodási képességek működését igényli. A szövegértést segíti a megfelelő szókincs, a lényeg kiemelni tudása, egyes esetekben a stílusra vonatkozó ismeretek stb.

Az ismeretnyújtó szövegek feldolgozását azoknak az ismereteknek a felidézésével készíthetjük elő, melyek a szöveg témájához kapcsolódnak. Az ismeretek származhatnak más tantárgyakból, de a tanulók egyéni tapasztalataiból is. Azoknak a fogalmaknak az előzetes tisztázása, melyek a szövegben fontos szerepet játszanak, segítheti a tanulók önálló szövegfeldolgozását.

A szövegfeldolgozás irányításához a tanulóknak meg kell ismerniük olyan fogalmakat, mint a cím, a bekezdés, kép, ábra, képaláírás, téma.

A szöveggel való ismerkedés első lépése a cím vizsgálata. Állapítsák meg a tanulók, hogy a címből lehet-e következtetni a szöveg tartalmára, témájára.

A cím vizsgálatát követheti a szöveghez kapcsolódó illusztrációk, képek, ábrák megfigyelése. Ezek alapján már közelebb juthatunk a szöveg tartalmához, esetleg tagolódásáról is képet kaphatunk. Az ábrák, képek aláírását is olvassák el a tanulók, és így értelmezzék az illusztrációkat.

A szöveg áttekintése, a cím és az ábrák alapján a tanulók fogalmazzanak meg kérdéseket, melyekre a szöveg elolvasásával várhatóan választ kapnak.

A tartalmi elemzést a szöveg néma elolvasásával kezdjük. A tanulók olvasás közben az eddigiekhez hasonló módon jelölik a számukra ismeretlen jelentésű szavakat. Ha a tanulók olvasási szintjének megfelelő szöveget választunk, főleg a hangos olvasással történő bemutatás, illetve az egyes részek hangos felolvasása. A hagyományos szövegfeldolgozásnál szokásos megfigyelési szempontoknál is célravezetőbbek más, az önálló tanulást segítő technikák.

Az egész szövegről való tájékozódást az egyes szakaszok, bekezdések olvasása kövesse. Kérdések segítségével keressék meg az egyes bekezdésekben szereplő legfontosabb adatokat. A tanulók állapítsák meg az egyes bekezdések témáját. („Miről szól a bekezdés, illetve szakasz?”) Azoknál a szövegeknél, melyek tételmondatok köré épülnek, érdemes a tételmondatokat megkeresíteni, jelölni. Kérdéseinket kezdetben úgy fogalmazhatjuk: „A bekezdés melyik mondatából tudta meg a legtöbbet?” „Melyik a legfontosabb mondat a bekezdésben?”, majd fokozatosan bevezetjük a tételmondat megnevezését („Húzd alá a bekezdés tételmondatát!”). Vannak olyan szövegtípusok, melyekben nemigen találunk tételmondatokat. Ezeknél a lényeges gondolatok kiemelését reprodukív (utólagos) vázlattal („Fogalmazd meg tömören a bekezdés/szakasz lényegét!”), illetve jegyzetkészítéssel segíthetjük. A jegyzetelés során füzetbe, esetleg a tankönyv margójára írásban gyűjtessük ki a szöveg legfontosabb adatait, kulcsszavait, leglényegesebb kijelentéseit.

A reprodukálás előtt a tanulók állapítsák meg, mi a szöveg rendező elve, mi az a szál, amelyre a tételmondatok, illetve jegyzetek felfűzhetők. Végül a tételmondatok, a vázlat vagy a jegyzet alapján reprodukálják a szöveget.

A szövegfeldolgozás során minden tanuló önállóan dolgozzon azon a szinten, melynek teljesítésére képes (cím- és ábraelemzés; ismeretlen szavak jelölése, értelmezés az Ablak-Zsiráf lexikon, később más lexikonok, szótárak segítségével; adatkeresés; tételmondat-keresés; vázlat- vagy jegyzetkészítés; a szöveg tartalmának reprodukálása).

Az egyes lépések elvégzését további feladatokkal is segíthetjük. Például:

- A téma megállapításához adhatunk három-négy változatot, melyek közül a tanulók a cím és az ábrák alapján kiválasztják a legvalószínűbbeket.
- Az adatkeresést végezhetik kérdésekre egy-két szavas rövid válasz adásával; a szöveg adatai alapján történő mondatkiegészítéssel; hamis állítások igazságtételével, felhasználva a szöveg adatait stb.

- A helytelen sorrendben megadott tételmondatokat rendezhetik a szöveg alapján; bekezdésenként megadott három-négy mondatból húzzák át a lényegtelen információt tartalmazókat; nyitott (megkezdett) mondatokat fejezzenek be a szövegrész alapján; fogalmazzák át a szöveg tételmondatait saját szavaikkal stb.
- A szöveghez készített jegyzetet állítsák helyes sorrendbe a szöveg alapján, illetve rendeljék számozással az egyes bekezdésekhez; rövidítsék le a szöveg alapján készített, terjedelmesebb jegyzetet stb.

Ha a tanulók a lépések szerint haladnak, legalább 3-4 alkalommal végigolvassák a szöveget, emellett tudatosan megfigyelik az ábrákat, illetve a szöveg rendező elvét. Ez a felkészülés hatékonyabban segíti a szövegtartalom reprodukálását, mint a gyakran hallható „Olvassátok el otthon háromszor az olvasmányt!” felszólítás, emellett más tárgyak tankönyvi szövegeinek önálló tanulásához is mintát ad.

Szépirodalmi szemelvények befogadásának fejlesztése

A szépirodalmi szemelvények befogadását egyrészt az *érzelmi viszonyulást, azonosulást* elősegítő tevékenységekkel, másrészt a *tudatos elemzéshez* szükséges ismeretek és technikák kialakításával és alkalmazásával fejleszthetjük.

Az érzelmi azonosulást segíti, ha a művel való találkozást megelőzően a tanulóknak a mű befogadását megkönnyítő érzelmi-hangulati állapot, nyitottság, érdeklődés alakul ki. Ennek megteremtéséhez felhasználhatunk olyan személyes – saját vagy a gyermekektől származó – élményeket, melyek témájukban, hangulatukban a feldolgozandó műhöz kötődnek; más művészeti ágak alkotásait társíthatjuk a szemelvényhez (képzőművészet, zene, mozgás, film stb.), ismert irodalmi műből is kiindulhatunk. A lényeg, hogy az irodalmi élmény befogadásához megfelelő beállítódást alakítsunk ki.

Mivel a szépirodalmi szemelvények elsősorban élményt kívánnak nyújtani, mindaddig, amíg a tanulók olvasási szintje a művel való megismerkedést nehezíti, szükség lehet a pedagógus felolvasására. E szövegeknél is az a cél azonban, hogy a tanulók minél inkább önállóan legyenek képesek az irodalmi élmény átélésére, a szépirodalmi szövegek befogadására.

A szépirodalmi művek önmagukban is hatásosak, nem szükséges feldolgozásukhoz előzetes – gyakorta lényegtelen elemekre irányuló vagy mechanikus – megfigyelési szempontokat adni. Ugyancsak fontos elem a műalkotások hatásának vizsgálatában, hogy még a kevésbé jól olvasó ta-

nulók is szívesebben dolgoznak a valóban irodalmi értékű, teljes, eredeti szövegekkel, mint átdolgozott, redukált, leegyszerűsített nyelvhasználatú változataikkal. Ezért ajánlatos, hogy a tanulók csak irodalmi értéket képviselő, hiánytalan szövegekkel találkozzanak.

A mű megismerését, az élmény elmélyítését segíti a műelemzés. A mű megértése az elemzés révén komoly intellektuális erőfeszítést kíván, melyben a mű építkezése, cselekménye, szereplői, nyelvezete, a formához kapcsolódó jelrendszerek megértése egyaránt szerepet játszik.

Ha a szépirodalmi szemelvény egyszerűbb szerkezetű, rövidebb terjedelmű, az elemzést azonnal a teljes műre kiterjedően végezhetjük. A hosszabb, jól elkülönülő szerkezeti egységekre tagolódó bonyolultabb építkezésű szemelvényeket részletekre bonthatjuk. A részenkénti feldolgozás esetén se bízunk azonban az egyes részek bemutatását a jól olvasókra – különösen ne előzetes felkészülés nélkül –, inkább némán olvassák a tanulók (a lassabban haladóknak segíthetünk például szövegkiemelével).

Az elemzés során kezdettől fogva alkalmazhatunk szakkifejezéseket anélkül, hogy a gyermekeknek definíciókat tanítanánk. A terminus technicus használatában főként a ráismerés és megnevezés szintjeinek működtetésére van szükség, nem a meghatározásokra. (Nem kell például definiálni, mi a cselekmény vagy a helyszín, de meg kell tudni nevezni ezeket.)

Az elemzés kiterjedhet a mű *kommunikációs szempontú* megközelítésére: az elbeszélő, illetve párbeszédes részekben ki az 1. személy, ki a 2., van-e szerepcsere, ha igen, hol és kik között. Hányan szólalnak meg a műben?

Az azonos szereplők szövegrészeit jelölhetik azonos jellel a tanulók. A párbeszédes részek különösen alkalmasak a helyes hanglejtés gyakorlására.

A gyermekek igen érzékenyek az olvasott mű képi világára. Az alsó tagozatban gyakran szereplő mesék hozzájárulhatnak a *kép és jelentés* kapcsolatának alakulásához. Kezdetben a befogadás a gyermeki fantáziaképekre és a cselekményre épül, ezt követheti a jelentés, az üzenet megfejtése. Magasabb osztályokban a két terület már jobban elkülönül a gyermekek tudatában. A fantáziaképek tartalma a mesékben szereplő személyek, illetve élőlények; a környezet, a táj; a mesékben található tárgyak elképzelése, a cselekmény helyzeteinek képszerű megjelenítése.

A képekre épülő elemzést segíthetik a műhöz készített illusztrációk (a legérdekesebb jelenet, helyszín, szereplő, tárgy stb. lerajzolása vagy festése, esetleg gyurmából, agyagból elkészítése); élőképek rendezése a meséhez, díszlettervezés; de ide kapcsolódhat esetleg a mimetizálás

(szöveg nélküli mozgásos megjelenítés) is. A felsorolt technikák rendszerint az érzelmi befogadáshoz is hozzájárulnak.

A további elemzés kiterjedhet a mű szereplőinek (fő- és mellékszereplők) megnevezésére, a helyszín(ek) megállapítására, a cselekmény követhetőségére és időbeli tagolódására; a szerkezeti egységek elkülönítésére; a szöveg építkezésére (előkészítés, bonyodalom, tetőpont, megoldás), a szöveg és a szereplők nyelvhasználatára, az íróeszközökre stb.

Az egyes elemzési szempontokat nem kell feltétlenül egy órán végigjárunk. A művek kognitív megközelítését úgy is szervezhetjük, hogy egy szempont érvényesülését több olvasott műben párhuzamosan vizsgáljuk.

A versek befogadásának segítése

Már egészen kicsi gyermekeknél tapasztalható, milyen szívesen hallgatnak, tanulnak verseket, mondókákat. A versek szeretete az óvodában, illetve egy ideig a kisiskoláskorban is szinte kivétel nélkül minden gyermekre jellemző. Később azonban – főleg a kamaszkor táján – egyre gyakoribb jelenség az ún. „verssüketség”, e gyerekek elfordulnak a versektől, közömbösek lesznek irántuk, fölöslegesnek tartják a velük való foglalkozást. E tünet egyik kiváltó oka sajnos a versek hagyományos iskolai megközelítésmódjában keresendő. Míg a kisgyermekek önként, kezdeményezésekhez kapcsolódva hallgathatnak, tanulhatnak meg verseket, spontán beszélhetnek ezekről személyes viszonyukat fogalmazva meg, addig főleg a felső tagozatban gyakorta szigorú koreográfia szerint zajlik a versek elemzése, melyben a tanulók személyes kapcsolata a művekkel alig kap hangsúlyt, helyette gyakori, hogy tapasztalataiktól, érdeklődésüktől, szóhasználatuktól idegen megfogalmazásokat, irodalomesztéták elemzéseit kell kitalálniuk-megtanulniuk.

A versek többsége erőteljes érzelmi hatásra épül. A viszonylag szűk versrepertoár, melyben nem mindenki talál olyat, mely érzelmileg érintené, ráadásul az elemzés elidegenítő módja oda vezethet, hogy a tanulók elfordulnak a költészettől, és később már nehéz lesz őket visszahódítani.

A versek feldolgozása során ezért elsődleges feladat, hogy a tanuló és a mű között személyes kapcsolat jöjjön létre. Ez – a szépprózához hasonlóan – érzelmi síkon és az értelmi megközelítés alapján egyaránt kialakulhat.

Az érzelmi-hangulati beállítódást a versek esetében is segítheti egy rövid hangulati előkészítés, majd a pedagógus bemutatása. A bemutatás során nem annyira művészi hatásra kell törekednünk, mint inkább a tanulókkal való kapcsolatra, illetve annak a hatásnak az érzékeltetésére, amit ránk gyakorol a felolvasott mű. Ezt a személyes kapcsolatot és ha-

tást nem pótolja, ha mégoly szép művészi előadásban is, de hanghordozóról (lemez, kazetta) mutatjuk be a művet.

Természetesen az olvasástechnika fejlődésével párhuzamosan itt is arra kell törekednünk, hogy a tanulók önálló versolvasókká váljanak, azaz néma olvasással is dolgozzanak fel verseket.

A versek a gyermekekre tett hatás szempontjából különböző rétegeket tartalmaznak.

A kisgyermek számára legkönnyebben megragadható a versek zeneisége – a dallam, a rím, a ritmus. Gyakran megfigyelhető, hogy egy-egy sokszor hallott verset mondogatva az óvoda például az elfelejtett szó helyett hasonló ritmusú, hosszúságú hanghalmazt mond, és nem zavarja, hogy az általa alkotott szónak nincs értelme. A kisiskolások egy része is főként a versek zenei elemeire reagál érzékenyen.

A következő réteg a képiség. A gyermekek szívesen jelenítik meg képekben az olvasott verset (éppúgy, mint a hallott zenét). A képi sík ugyancsak jól alkalmazható a tanulók és az adott vers kapcsolatának alakításában. Például:

- Hány képet rajzolnál a vershez? Mi lenne az egyes képeken? Melyek a közeli, melyek a távoli képek? stb. Akiknek kedvük van, rajzolják is le a képeket. (Sem a képek számában, sem tartalmában nem kell azonos megoldásokra törekedni. Nem „a helyes megoldás”, hanem a saját megoldás megtalálása a lényeges.)

Végül a harmadik réteg a vers tartalmának, üzenetének megfejtése. Ehhez a szinthez azonban a versek elemzése is segítséget nyújthat.

A versek elemzése

A szépirodalmi szemelvényekhez hasonlóan a verseket is elemezhetjük *kommunikációs szempontból*:

- Vannak-e szereplői a versnek? Ki vagy mi lehet az 1. személy, illetve a 2. személy? Van-e megszólítás a versben? Van-e párbeszéd? A szereplők között van-e szerepcsere?

Egyes versek egyes szám 3. személyben íródnak, ún. narratív formájúak. Más versekben megszólal maga a költő, egyes szám 1. személyű megfogalmazásokat olvashatunk – a vers monologikus jellegű. Előfordulhat azonban, hogy a monológ típusú versben nem maga a költő, hanem ún. fiktív én szólal meg, ilyenkor hiba a vers szereplőjét a költővel azonosítani.

A kommunikációs szempontú elemzés során kitérhetünk arra is, hogy van-e utalás a versben a helyszínre, időpontra.

A versek gyakran alkalmazott elemzési módja a *verstani szempont*. A költeményekkel kapcsolatosan is tanulnak a gyermekek irodalomelméleti ismereteket, valamint szakkifejezéseket, melyeket alkalmazniuk kell, nem pedig definiálni.

A versekkel való ismerkedés során néhány formai jegy azonnal feltűnik. Ilyenek a *verssorokba*, illetve *versszakokba* rendezettség. A verssorokat az európai költészetben általában egymás alá írják. Ezek a sorok többnyire kettő-nyolc soros egységekbe, versszakaszokba rendeződnek.

A verstani elemzés során tudatosan foglalkoznak a tanulók a versek *ritmusával*. A versek ritmusa a szótagok tulajdonságaira épül. Egyrészt az azonos szótagszámú egységek szabályos váltakozása szolgál a versritmus alapjául. Másrészt – az ún. ütemhangsúlyos verselésben – a hangsúlyos és hangsúlytalan szótagok rendje. Az időmértékes verselésben pedig a hosszú és rövid szótagok váltakozásából fakad a vers ritmusa.

A ritmus tanítása a szótagcsoportok szabályos váltakozásának megfigyelésével, meghallásával kezdődik. A tanulók kopoghatják, tapsolhatják a vers ritmusát. Később megtanulják alkalmazni a rövid (•) és a hosszú (—) szótagok jelét. A versek ritmusát a jelölések segítségével is megszo-
laltathatják a tanulók.

A *rím* is járulékos ritmustényező, a verssorok végén lévő hangok összecsengése. Felismerését segíti, ha a sorok szavait, elsősorban a szavak magánhangzóit aláhúzással kiemeljük, külön is összehasonlítjuk. A hasonló hangzású sorok mellé azonos jelet rajzolhatnak a tanulók, majd megállapítják, hogy rímelnek. Magasabb osztályokban a gyakoribb rímképletekkel is megismerkednek a tanulók. A rajzos jeleket betűk váltják fel, a rímelő sorokat azonos betűkkel jelölik. A leggyakoribb rímfajták: páros rím (aabb), keresztrím (abab), bokorrím (aaaa), ölelkező rím (abba), félrím (xaxa). (Az x a nem rímelő sorok jele.)

A *refrén* tanítása során azt figyeltetjük meg, hogy bizonyos sorok szó szerint vagy legfeljebb kis eltéréssel ismétlődnek a versben. Az ismétlődés a legfontosabb részre való visszatérés. Érdemes ezt az ismétlődő részt például aláhúzással kiemelni, a versszakon belüli helyzetét megfigyelni, megnevezni.

Verselemzés a *költői képek* szempontjából: A költői kép olyan tömör, sűrített, áttételes, tárgyyszerű részletekre is utaló nyelvi szerkezet, mely a befogadóban – a vers olvasójában vagy hallgatójában – közvetlen élményt, látványt, illúziót kelt.

A költői képek többnyire kettősképek, két pólusuk van, két fogalom, jelenség összekapcsolására épülnek. A versben együtt előforduló fogalmak néha igen távolinak tűnnek, az olvasó nehezen teremt kapcsolatot köztük, ami viszont megnehezíti a költemény megértését, befogadását.

Éppen ezért a költői képek tanítása során legfontosabb az irántuk való fogékonyság, a megfejtésükre való törekvés fejlesztése.

A *költői jelző* abban különbözik a köznapi jelzős szerkezetektől, hogy míg a köznapi jelző szűkíti a jelzett szó jelentéstartományát (macska – cirmos macska – a szomszéd cirmos macskája), addig a költői jelző új, gyakran szokatlan jelentéstartalmakat társít a jelzett szóhoz.

Köznapi jelzős szerkezetek természetesen versben is előfordulhatnak („Húsz forintért *tarka kutya*, Tízért *fehér kutya* jár ...” Weöres). A tarka kutya – fehér kutya jelzős szerkezetek nem gazdagítják a jelzett szó jelentéstartalmát. Viszont a „kövér homály”, „csattogó vizek” (József A.) jelzős szerkezetek új, szokatlan képeket idéznek fel bennünk. A homály szó jelentéstartalma más, a köznapiétől eltérő elemekkel gazdagodik.

A tanítás során lehet például feladat, hogy a gyermekek gyűjtsenek jelzőket egy, az elemezni kívánt versben lévő szóhoz, majd vizsgáljuk meg hogy ezek a (nagy valószínűséggel köznapi) jelzők hogyan változtatják meg a szó jelentéskörét. Majd elemezzük a versben lévő költői jelzős szerkezetet, és állapítsuk meg, melyek azok az új asszociációk, melyeket a költői jelző keltett bennünk.

A *megszemélyesítés* elvont dolgokat, természeti jelenségeket, élettelen tárgyakat élőlényként mutat be (az élőkre jellemző cselekvéssel, érzéssel, tulajdonsággal ruház fel, illetve növényeknek, állatoknak emberi érzést, cselekvést tulajdonít). A megszemélyesítés eszköze gyakran ige, de lehet jelzős szerkezet is.

A megszemélyesítés tanítása során észrevétethetjük a kettőskép-jelleget, a személyek cselekvése, tulajdonságai, illetve a megszemélyesített tárgy, jelenség közötti hasonlóságot bonthatjuk ki:

„Lehúnyja kék szemét az ég,
Lehúnyja sok szemét a ház ...”

(József A.)

Mi minden közös szemünk lehunyásában, az alkonyodásban, illetve a ház ablakainak elsötétedésében? Engedjük, hogy a gyermekek kockázat, kritika nélkül fogalmazzák meg saját ötleteiket. Ha ezek nem esnek egybe saját értelmezésükkel, akkor, mint egy lehetséges változatot, ezt is elmondhatjuk, de ne erőltessük rájuk.

Miután elmondtuk, hogy a kiemelt költői eszköz neve megszemélyesítés (definiáltatni itt sem kell), keressenek további példákat a versből, és fejtsék meg ezek kettőskép-jelleget is. Figyeljék meg azt is, mennyivel képszerűbb e költői ábrázolásmód is, mint a köznyelvi megfogalmazás.

A *hasonlat* egymástól távol eső dolgok, jelenségek között teremt asszociációs kapcsolatot. Szerkezetében megtaláljuk, a viszonyítót és viszonyítottat, melyeket hasonlító kötőszók (mint, mintha, miképpen, akár) kapcsolnak össze.

„Mint elúzott király országa széléről,
Visszapillant a nap az ég pereméről...”

(Petőfi S.)

A tanítás során figyeljék meg a tanulók, mihez hasonlítja Petőfi a napot. Emeljék is ki (például aláhúzással) ezt a két elemet (mit mihez hasonlít?). Figyeljék meg a kötőszó szerepét. Elemezzék, milyen közös jegyek alapján kapcsolhatta össze a költő a napot, illetve az elúzott királyt. Majd tanulják meg a kettőskép nevét: hasonlat.

A *metafora* olyan kettőskép, mely két egymástól gyakran igen távoli fogalmat, jelenséget kapcsol össze. A metaforában találkozó fogalmak jelenséggöre eredetileg egymástól teljesen külön áll, csak a költői kettősképben találkozik, így igen gazdag új tartalom bontakozik ki.

Ha a metaforában mind az azonosított, mind az azonosító elem szerepel, teljes metaforáról beszélünk. Ha csak az azonosító van jelen, a költői eszköz neve csonka metafora.

Teljes metafora:

„Haja barna hullám”

(Vörösmarty M.)

„Anyám fekete rózsza”

(Csoóri S.)

Csonka metafora:

„Gyere ki galambom,
gyere ki gerlicém!”

(Petőfi S.)

A metaforák megfejtésénél is az azonosító és az azonosított (még akkor is, ha rejtve van) közös vonásait keressük. (Mi lehet közös egy leány haja és a barna hullám; a költő édesanyja és a fekete rózsza között? Milyennek képzeled a költő édesanyját a költői kép alapján, miért?) A megfejtések során szintén ösztönözzük a gyermekek egyéni ötleteit, indoklásait.

Érdemes megfigyelni, hogy a hétköznapi beszédben is találunk metaforákat (csillagszemű, víztükör, lóvá tesz), melyek ugyancsak képszerűek, kifejezőbbé teszik beszédünket.

A költői üzenet megsejtetése

A művek elemzése során kitérhetünk az alkotó üzenetének kibontására. Az üzenet lényege, hogy nekünk szól, személyes. Ezért kevésbé célravezető az olyan kérdések, mint: „Mit akart mondani a költő? Miért írta a verset? Mi a vers mondanivalója?” A versírás okát, a költő szándékát ugyanis igen ritkán ismerjük pontosan. Ugyanaz a vers más és más üzenetet hordoz a különböző életkorú, nemű, élményvilágú olvasók számára. Nekünk szóló üzenete egészen más lehet, mint amit az egyes tanulók személyesnek éreznek belőle. Ne erőltessük rájuk saját gondolatainkat vagy irodalmárok elemzéseit. Ezeket is bemutathatjuk természetesen, de nem mint a „jó megfejtést”, hanem mint egy lehetségeset a gyermekek elemzése mellett.

A személyes üzenet megfogalmazását segítheti a „Neked miért tetszik (vagy nem tetszik) a vers? Mit mond neked a vers? Mit üzen számunkra a költő? Mi fontos neked a versben?” típusú kérdések.

A fenti elemzési módokat nem kell minden versen végigvezetni. Válasszuk azokat, melyek a gyermekek számára a vers egyre tudatosabb, elmélyültebb befogadását segítik. Az sem kíváncsi, hogy minden gyermek azonos réteget, szintet jusson el egy adott vers feldolgozása során. Egy adott versre több alkalommal is visszatérhetünk, más-más megközelítési módot alkalmazva.

A versek befogadását segítő egyéb tevékenységek

A vershez – mint ahogy az előzőekben is már többször utaltunk rá – gyakran érdemes *illusztrációkat készíteni*. Főként azok a gyermekek, akik ezt a tevékenységet szívesen választják, készítsenek képeket, rajzokat az egyes versekhez. A képekre tagolás módja, a képek száma, azok tartalma a gyermekek egyéni megoldásait tükrözze. A megbeszélések során indokolják választásukat, a képi megjelenítést. Megoldásaik minősítését ne a „jó”, „rossz” ellentétpárossal végezzük. Megfogalmazhatjuk azonban – a többi tanulóval együtt –, hogy egy-egy ábrázolás mennyire lényegi, mennyire kifejező, hol alakultak ki hasonló megoldások, ki milyen színeket alkalmazott és miért, a vers, versszak hangulatát, tartalmát mennyire adja vissza az illusztráció stb. Az illusztrációk arra is felhasználhatók – különösen a zárkózottabb, gátlásosabb tanulóknál –, hogy segítségükkel beszéljenek a gyermekek a versről, a költeményhez kapcsolódó asszociációikról, érzelmeikről.

Vannak gyermekek, akiket zavar és gátol, hogy nem tudják megfelelő színvonalon rajzban kifejezni, ami a vers olvasása során bennük felmerül. Náluk ne erőltessük a rajzolást, viszont elmesélhetik az egyes képek tartalmát, amelyet a vershez terveznének.

Egy következő tevékenységforma lehet a *mimetizálás*. Egyes gyermekversek, melyekhez jól kapcsolhatók utánzó, illetve kifejező mozgások, alkalmasak arra, hogy a gyermekek eljátsszák őket. Óvakodnunk kell azonban olyan versek mozgásos megjelenítésétől, melyek eljátszása tönkreteszi a vers hangulatát, nevetségbe fullasztja üzenetét. (Negatív példa, amelynek tanúi voltunk, például a Füstbe ment terv, illetve a Feltámadt a tenger c. Petőfi-versek „dramatizálása”.)

A versek mozgásos eljátszását előkészíthetik egyes nonverbális kommunikációs gyakorlatok. Ezek végzésekor gesztussal, tekintettel, mimikával, testtartással jelenítünk meg helyzeteket, érzéseket, eseményeket.

- Járjatok úgy, mintha nagy sárban (mély hóban, jégen) mennétek.
- Gesztussal fejezzétek ki, amit mondok:
 - Gyere ide!
 - Ülj le!
 - Nem értem!
 - Hallgass! Stb.
- Testtartással, mozgással:
 - Fáradt vagyok.
 - Fáj a hasam.
 - Jó kedvem van. Stb.
 - Ássatok mély gödröt, ültessetek bele egy facsemetét!

Számos hasonló játék alkalmazható a mimetizálás előkészítésére, egyúttal a nonverbális kommunikáció eszköztárának megfigyelésére, gazdagítására, tudatosítására.

Mimetizálásra alkalmas verseket választhatunk Weöres Sándor, Tamkó Sirató Károly, Nemes Nagy Ágnes és mások gyermekverseiből, óvodásoknak szánt versgyűjteményekből, tanulóink tankönyveiből. Lényeg, hogy a játék feleljen meg a vers eredendően játékos voltának, és ne rombolja annak mélyebb hatását.

A játékban a gyermekek lehetőleg önként, szívesen vegyenek részt. Tegyük olyan vonzóvá, kellemes hangulatúvá, hogy még a visszahúzó, gátlásos tanulók is kedvet érezzenek a csatlakozáshoz. A szerepelni, esetleg bohóckodni vágyókat tapintatosan fékezzük le; ne különítsük el a pozitív, illetve negatív, a fő- és mellékszereplőket; illetve a szerepet túljátszó gyermekeket a pedagógus vonja maga köré, így a játék során könnyebben befolyásolhatja magatartásukat. Valamennyi gyermek irányítását, segítségét megkönnyíti, ha a pedagógus is együtt játszik a tanulókkal.

Egy-egy játékra több alkalommal is visszatérhetnek, újabb ötletekkel gazdagítva a mimetizálást.

A versek megértését, befogadását elősegíti a *versmondás* is. Ezen olyan reprodukív, interpretatív tevékenységet értünk, melyet a vers szövege határoz meg, de melyben megjelenik a versmondó személyes viszonya is a vershez. A versmondás tanításának célja egyrészt az átélés segítése, másrészt a kommunikációs normák alkalmazni tudása előadói szituációban. A versmondó tehát közvetíti a költő által írottakat, kiegészítve saját élményeivel és érzéseivel, betartva a kommunikációs és helyesejtési normákat. A versmondásra az osztályban valamennyi tanuló készüljön fel, osztályon kívüli szereplést azonban csak önként vállalhatnak.

A gyermekek a versmondásra kezdetben utánmondással, az olvasás megfelelő szintű elsajátítása után pedig olvasott vers alapján készülhetnek fel.

A versmondás tanítására történő felkészülés során a pedagógus gondolja át alaposan a verset: Hogyan tagolódik a vers? Hol vannak gondolathatárok? Az egyes gondolategységeken belül mi a leglényegesebb, mi kevésbé fontos, azaz melyek a fő-, melyek a mellékhangsúlyos elemek, illetve mit nem szükséges hangsúlyozni? Hol lehet, illetve ajánlatos szünetet tartani, hogyan lehet az alap-, illetve a pótlevegővételt megoldani? Milyen tempóval, hangerővel ajánlatos mondani az adott verset, illetve vannak-e benne váltások? Hol, milyen hanglejtést célszerű alkalmazni? Stb. Megállapításai alapján készüljön fel a versmondás tanítására mintaadással. Azt is állapítsa meg, hány részletben tanulják meg a gyermekek a verset.

Az *utánmondásra épülő versmondás* tanítása során a pedagógus mutassa be a teljes verset, szerzővel, címmel együtt. (A gyermekektől is mindig kívánja meg, hogy a szerzőt és verscímet is mondják. Ennek több változata is lehet: például Móricz Zsigmond: *Iciri-piciri*; *Iciri-piciri* – Móricz Zsigmond verse; *Iciri-piciri* – írta Móricz Zsigmond.)

Ha a versben ismeretlen szó fordul elő, annak jelentését a megtanulás előtt tisztázzák.

Ezt követően az előzetesen meghatározott egységek szerinti tagolásban – többnyire versszakonként – együttmondással tanulják meg a gyermekek a verset. Egy alkalommal elég egy versszakot megtanulni, figyelve a helyesejtési normák betartására. A gyakorlás 5-6 percnél tovább egy tanítási órán belül lehetőleg ne tartson.

A versmondás tanulását célszerű a helyesejtési gyakorlatokat követő percekre tervezni.

A megtanult részletet, majd a teljes versszöveget is tetszés szerinti csoportokban, párban, illetve egyénileg is elmondhatják a tanulók.

Ha a tanulók a helyesejtési normáknak megfelelően el tudják mondani immár a teljes versszöveget, a kommunikációs normák betartására is felkészítjük őket.

Ennek során újra célszerű a pedagógus előadását megfigyelniük: Hol helyezkedik el? Hogyan teremt kapcsolatot a hallgatósággal? A versmondás során hogyan tart kapcsolatot velük? Milyen a testtartása? Használ-e más (nonverbális) kifejezőeszközöket: arckifejezés (mimika), kéz- vagy fejmozdulatok (gesztusok)?

A megfigyelték elemzése során állapítsák meg, hogy mindenki számára jól látható helyen állt. A versmondás megkezdése előtt megvárta, míg mindenki figyel. Versmondás közben minden egyes gyermekkel többször is találkozott a pillantása. Nyugodtan állt, kezét vagy teste mellett lógatta, vagy összekulcsolta. A mimikát, gesztusokat legfeljebb csak figyeljék meg, ha alkalmazza őket a pedagógus, de semmiképpen ne utánozzák. Ezeknek a nonverbális eszközöknek akkor van helyük a versmondásban, ha az előadóból spontán módon fakadnak, betanításuk természetellenes hatást kelt.

A megfigyelték alapján egy önként vállalkozó gyermek mondja el a verset, majd közösen értékeljék a versmondást a kommunikációs, illetve a helyesejtési szempontok szerint. Az értékelés a tevékenységről, és ne a tanulóról szóljon, emelje ki a pozitívumokat, tapintatosan fogalmazza meg a javítandókat. Amikor a gyermekek egymás versmondását véleményezik, észrevételeiket ne a pedagógusnak, hanem versmondó társuknak fogalmazzák meg. A pedagógus véleménye szolgáltasson mintát az árnyalt, egyénhez szóló, tapintatos megfogalmazáshoz.

Az osztályban vagy azon belüli kiscsoportban minden tanuló mondjon verset, a beszédhibás gyermekek is. A nagyon gátlásos tanulók szereplését segítheti, ha egy társukkal vagy esetleg a pedagógussal együtt adják elő a sokszor gyakorolt művet. Osztályon kívül még önkéntes jelentkezés esetén is meggondolandó lehet beszédhibás gyermekek szerepeltetése.

A *versmondásra* magasabb osztályokban már *olvasott szöveg alapján* is felkészülhetnek a tanulók. Ennek egyik eszköze lehet olyan, fóliára írt ismert versszöveg, melyen a pedagógus előre bejelölte a fő- és mellékhangsúlyos szavakat: főhangsúly; mellékhangsúly; a hosszabb, illetve rövidebb szünetek; hosszabb szünet; rövidebb. A szünetek egyébként a hanglejtéshatárokat is jelzik. Érdemes továbbá aláhúzni azokat a hangoikat, hangkapcsolatokat, melyek a helyesejtés szempontjából kényesek (időtartam, hasonulások).

A tanulók némán tekintsék át a verset, figyeljék meg a jelöléseket, majd a pedagógus mutassa be a teljes versszöveget a jelöléseknek megfelelően. Ezt követően ugyancsak kisebb részletekre tagolva, olvasással –

szükség esetén mintaadással – készüljenek fel a vers elmondására. Természetesen ez esetben sem egy órán kell az egész verset megtanulniuk. Ő az éppen elsajátított részletet, illetve a már megtanult szöveget egy-két tanuló mutassa is be. Nem szükséges minden verset kívülről megtanulni, elegendő lehet a kifejező felolvasásra való felkészülés is. Tapasztalataink szerint azonban a legtöbb verset meg is tanulják, és igen szívesen mondják a gyermekek.

Ha a jelölések alkalmazásában, illetve azzal párhuzamosan a versek elemzésében, értelmezésében már kellő gyakorlattal rendelkeznek a tanulók, ők maguk is előkészíthetnek közösen vagy egyénileg kiválasztott verseket felolvasásra, versmondásra, és ennek megfelelően elő is adhatják. Az előkészítés eleinte együttes megbeszélésekkel történhet, később lehet önállóan is. Ha azonos versszöveget különböző módon jelölnek be a tanulók, beszéljük meg ezeket a változatokat, indokoltassuk az egyes megoldásokat. Lehet, hogy végül egy megoldást fogadnak el, de az is elképzelhető, hogy több variáció is megfelelőnek bizonyul. (Zsolnai, 1987/a nyomán.)

Irodalom

- A tanulás tervezése és irányítása a nyelvi-irodalmi és kommunikációs programban. Tankönyvkiadó, Budapest, 1986.
- ADAMIKNÉ JÁSZÓ A. (1992): A nyelvi tudatosság problémája az újabb olvasápszichológiai kutatásokban. In: Módszertani előadások. BTF, Budapest, 6–23.
- ADAMIKNÉ JÁSZÓ A. (szerk.) (1990): A magyar olvasástanítás története. Tankönyvkiadó, Budapest.
- A fogyatékos gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a fogyatékos tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelve. (1997) MKM, Budapest.
- AJTONY P. (1988): Enyhe értelmi fogyatékosok helyesírásának vizsgálata. Bölcsészdoktori disszertáció. Budapest, Kézirat.
- A kisegítő iskola nevelési és oktatási terve I–II–III. (1979–1980–1982) OM, Budapest.
- Anyanyelvi nevelés a kisegítő iskola alsó tagozatán. Útmutató a kisegítő iskola nevelési és oktatási terve Magyar nyelv és irodalom tantárgy 1–2. osztályos tantervi anyagához. (Szerk.: GAÁL ÉVA) OPI, Budapest, 1981.
- Anyanyelvi tantárgypedagógia. (Szerk.: NAGY J. JÓZSEF) Tanítóképző Főiskola egységes jegyzete, 4. kiad. Tankönyvkiadó, Budapest, 1992.
- ARATÓ F. (1991): Az olvasás pedagógiája. (Közütemények) Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért kommunikációs feladatgyűjtemény. Nodus Kiadó, Veszprém, é.n.
- BAMBERGER, R.–VANECEK, E. (1984): Lernen-Verstehen-Lernen-Schreiben. Die Schwierigkeitsstufen von Texten in deutscher Sprache. Jugend und Volk. Diesterweg. Sauerländer.
- BAMBERGER, R. (1975): Jugendschriftenkunde. Jugend und Volk. Wien–München.
- BÁNRÉTI Z. (1979): Gyerek és anyanyelv. Tankönyvkiadó, Budapest.
- BÁNRÉTI Z. (1981): Kamasz és anyanyelv. Tankönyvkiadó, Budapest.

- BÁNRETI Z. (1993): Kommunikálgj! (Kommunikációs és nyelvi tréningek 14–18 évesek számára.) Korona Kiadó, Budapest.
- BÁNRETI Z. (1994): Programleírás. Nodus Kiadó, Veszprém.
- BÁNRETI Z.: Nyelvtan és kommunikáció II. Nodus Kiadó, Veszprém, é. n.
- BAUDISCH, W. (1985): Deutschunterricht in der Hilfsschule. Volk und Wissen, Berlin.
- BELLA K. (1991): Írástanítási eljárások Magyarországon a XX. századi általános iskolában. Szakdolgozat. BGGYTF, Budapest.
- BÉKÉSI I. (1986): A gondolkodás grammatikája. Tankönyvkiadó, Budapest.
- BERNSTEIN, B. (1975): Nyelvi szocializáció és olvashatóság. In: Társadalom és nyelv. (Szerk.: PAP M.–SZÉPE GY.) Szociolingvisztikai írások. Gondolat Kiadó, Budapest.
- B. FEJES K. (1980): Egy korosztály írásbeli nyelvhasználatának alakulása. Tankönyvkiadó, Budapest.
- BRENNER, G. (1990): Kreatives Schreiben. Ein Leitfaden für die Praxis. Cornelsen Scriptor. Frankfurt am Main.
- BREZOVSKAI K. (1985): A helyesírás fejlődése a kisegítő iskolában. Szakdolgozat. BGGYTF, Budapest.
- BRÜGELMANN, H. (1989): Die Schrift entdecken. Faude Verlag, Konstanz.
- BUDA B. (1988): A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest.
- BUDAI I. (1986): A relációszókincs fejlődése a kisegítő iskola tanulóinál. Szakdolgozat. BGGYTF, Budapest.
- BÜKY B. (1977): A beszédtanítás pszichológiája. Tankönyvkiadó, Budapest.
- CZINDERINÉ NAGY K. (1986): A fogalmazástechnika műveleteinek alkalmazása a kisegítő iskola felső tagozatán. Szakdolgozat. BGGYTF, Budapest.
- CS. CZACHESZ E. (1998): Olvasás és pedagógia. Mozaik Oktatási Kiadó, Szeged.
- CSIKESZ E. (1986): Találd ki a mesémet! Tankönyvkiadó, Budapest.
- CSUKOVSKAI, K. (1979): Járnai tanul a szó. Tömegkommunikációs Kutatóközpont. Budapest.
- DANCSENYI TÓTH J. (1991): Írástanítási eljárások a különböző olvasástánításokhoz kapcsolódva. Szakdolgozat. BGGYTF, Budapest.
- DEME L.–GRÉTSY L.–WACHA I. (szerk.) (1987): Nyelvi illetan. Ifjúsági Lapkiadó, Budapest.
- Deutschmethodik in der Hilfsschule (szerk.: MÜLLER, F.) 1–4. Lehrbriefe für das Hochschulfernstudium des Ministeriums für Hoch- und Fachschulwesen. Berlin, 1984.
- DÉR V.–KORPONAY GY.-NÉ.: Nyelvtan és kommunikációs feladatgyűjtemény. Nodus Kiadó, Veszprém, é. n.

- DOBROVICS A. (1996): Az emberi érintkezés. Gondolat Kiadó–Minerva Kiadó, Budapest–Moszkva.
- DURKÓ M.: Olvasás, megértés. Gondolat Kiadó, Budapest, 1976.
- ÉKNÉ CSENGEY K. (1985): A helyesírás fejlődése kisegítő iskolai tanulóknál. Szakdolgozat. BGGYTF, Budapest.
- F. KOVÁCS F. (1986): Mondóka, gyermekvers, esztétikum. Tankönyvkiadó, Budapest.
- FORGAS, J. P. (1989): A társas érintkezés pszichológiája. Gondolat Kiadó, Budapest.
- GAÁL É. (1983): Anyanyelvi nevelés a kisegítő iskola alsó tagozatán. (Útmutató a kisegítő iskola nevelési és oktatási terve Magyar nyelv és irodalom tantárgy 3–4. osztályos tantervi anyagához.) OPI, Budapest.
- GAÁL É. (1987): Adatok az általános iskola 1–2. osztályában gyengén teljesítő tanulók, valamint kisegítő iskolai 1. osztályos tanulók tudásszintjéről. In: BGGYTF Évkönyve. Budapest, 238–247.
- GAÁL É. (1987): Zur Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit von debilen Schülern im Dienste ihrer Vorbereitung auf praktische Anforderungen des Lebens. In: Erziehungswissenschaftliche Beiträge Heft 13. Wilhelm Pieck Univ., Rostock, 23–27.
- GAÁL É. (1987): A nyelvi, irodalmi, kommunikációs anyanyelvtanítási program kisegítő iskolai adaptációjának első kísérleti lépéseiről. Gyógypedagógia, 1987/2. 36–40.
- GAÁL É. (1995): „A játszótársam, mondd, akarsz-e lenni?” In: SZABÓ Á.-NÉ (szerk.): Diákotthoni nevelés. Olvasmányok gyermekfelügyelőknak. BGGYTF, Budapest, 82–114.
- GAÁL É. (1996): A fonematikus hallás vizsgálata óvodás gyermekeknél. Bölcsészdoktori disszertáció. JATE BTK, Szeged.
- GAÁL É. (1998): A kommunikációs képességek nevelése. In: MESTERHÁZI ZS. (szerk.): A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése. BGGYTF, Budapest, 190–199.
- GAÁL É.–PAPP G. (1989): Problémás gyermekek az általános iskolában. In: A tanító, VII. évf. 1989. március. 2–4.
- GAÁL É.–PAPP G. (1990): „Normális” program a fogyatékosok iskoláiban. In: Pedagógia és Minőség, 1990. május. 20–22.
- GAÁL É.–PAPP G. (1990): A nyelvi, irodalmi és kommunikációs program az enyhén értelmi fogyatékosok iskoláiban. In: A tanító, VII. évf. 1990. február 14–16.
- GAÁL É.–PAPP G. (1994): Előadási vázlatok az enyhén értelmi fogyatékosok iskolájának tantárgypedagógiái – magyar nyelv és irodalom – tanításához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- GABNAI K. (1987): Drámajátékok. Tankönyvkiadó, Budapest.

- GALGÓCZI K. (1992): Enyhén értelmi fogyatékos tanulók szóbeli szövegalkotásának fejlődése. Szakdolgozat. BGGYTF, Budapest.
- GÁCSER M. (1976): Ének-zenei képességfelmérés kisegítő iskolai első osztályos tanulóknál. Szakdolgozat. BGGYTF, Budapest.
- GÁLDI L. (1987): Ismerjük meg a versformákat! Móra Kiadó, Budapest.
- GEREBEN F.–KATSÁNYI S.–NAGY A. (1984): Olvasásismeret (olvasásszociológia, olvasáslélektan, olvasáspedagógia). Tankönyvkiadó, Budapest.
- GÓSY M. (1989): Beszédeszlelés. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.
- GÓSY M. (1994/a): A beszédeszlelés és a beszédmegértés fejlesztése óvodásoknak. Nikol GMK, Budapest.
- GÓSY M. (1994/b): A beszédeszlelés és a beszédmegértés fejlesztése (szóban és írásban) iskolásoknak. Nikol GMK, Budapest.
- GÓSY M. (szerk.) (1996): Gyermekkori beszédeszlelési és beszédmegértési zavarok. Nikol GMK, Budapest.
- GÓSY M. (szerk.) (1996): Beszédkutatás „96”. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest.
- GÓSY M. (1997): Beszéd és óvoda. Nikol GMK, Budapest.
- GRÄTZER J. (1957): SICC. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest.
- GYÁRFÁSNÉ DR. KINCSES E.–POZSONYI G. (1988): Versek és elemzések a 3. osztályban. Tankönyvkiadó, Budapest.
- HAFFNER T.-NÉ-VÖRÖS I.-NÉ (1976): Az olvasási készség fejlettségének mérése a kisegítő iskola 1–2. osztályában. In: A kisegítő iskolai tanterv követelményeinek teljesítése. (Szerk.: DURST GYÖZÖ) OM.
- HALÁK L. (1985): Illemkocka. Kossuth Kiadó, Budapest.
- HALL, E. T. (1987): Rejtett dimenziók. Gondolat Kiadó, Budapest.
- HAVASNÉ HERING M. (1991): Enyhe fokban sérült értelmi fogyatékosok szövegalkotásának vizsgálata. Szakdolgozat. BGGYTF, Budapest.
- HERNÁDI S. (1973): A helyesírás tanításának problémái. Tankönyvkiadó, Budapest.
- HOFFMANN O. (1976): Anyanyelvi nevelés az általános iskola felső tagozatán. Tankönyvkiadó, Budapest.
- HOFFMANN O. (1983): Utkeresés a fogalmazástanításban. Tankönyvkiadó, Budapest.
- HOLJEVICZ F.-NÉ-TÓTH I.-NÉ (1989): A helyesírási képesség fejlesztése az alsó tagozaton. (Módszertani segédanyag) Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola, Kaposvár.
- HORÁNYI Ö. (1976): Adalékok a vizuális szöveg elméletéhez. Általános Nyelvészeti Tanulmányok XI., 143–165.
- HORGAS B.–LEVENDEL J.–TRENCSÉNYI L. (1976): A gyermekek másképpen olvasnak. Minerva Kiadó, Budapest.

- ILLYÉS S. (1967): Tanulmányok az értelmi fogyatékosok nevelés- és oktatáslélektanából. Főiskolai jegyzet. Tankönyvkiadó, Budapest.
- ILLYÉS S. (1961): Az írásmozgások tervezése és automatizációja ráírásos és másolásos írástanulással. Pszichológiai Tanulmányok III. Akadémiai Kiadó, Budapest, 585–596.
- Jelzések az elsajátított műveltségről. (1991) (Közoktatási kutatások) (Sorozat-szerk.: GELLÉRTNÉ LÁZAR M.–RÉTH R.) Akadémiai Kiadó, Budapest.
- JUSTHNÉ KÉRY H. (1960): A gyermekek írásos-rajzos ábrázolásainak fejlődési szakaszai. Magyar Pszichológiai Szemle, 1960. 2. 155–163.
- KÁDÁRNÉ FÜLÖP J. (1979): Olvasástanításunk eredményei – szövegmegértés. In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1975–1976. (Szerk.: KISS Á.–NAGY S.–SZARKA J.). Akadémiai Kiadó, Budapest, 67–152.
- KÁDÁRNÉ FÜLÖP J. (1990): Olvasás és kommunikáció. OPI. 1985. (Tantervelméleti füzetek.)
- KÁDÁRNÉ FÜLÖP J. (1990): Hogyan írnak a tizenévesek? – Az IEA fogalmazásvizsgálat Magyarországon. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- KECSKÉS A.–SZILÁGYI P.–SZUROMI L. (1984): Kis magyar verstan. OPI, Budapest.
- KERNYA R. (1988): A szöveg néhány sajátossága kisiskolások fogalmazásaiban. Tankönyvkiadó, Budapest.
- KERTÉSZ S.-NÉ (1992): Vonalelemekből építkező kreatív betűtanítási eljárás (pálcikás módszer). In: Módszertani előadások. BTF. Budapest, 69–80.
- KISS T. (1969): Az író-rajzoló mozgás fejlettségének vizsgálata iskoláskorba lépő gyermekeknél. Pszichológia a gyakorlatban. 14. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- KONCZ E. (1975): Fogalmazástanítás az általános iskolában. Tankönyvkiadó, Budapest.
- KONCSOL L. (1990): Ütemező. Móra Kiadó, Budapest.
- KORPONAY GY.-NÉ (é. n.): Helyesejtés. Nodus–ECHO PR Kft. Veszprém.
- KOVÁCS E.–SZERDAHELYI L. (1977): Irodalomelméleti alapfogalmak. Tankönyvkiadó, Budapest.
- KUNOSS J. (1983): Fogalmazástanítás az alsó tagozatban. Tankönyvkiadó, Budapest.
- KUTINÉ SAHIN-TÓTH K. (1992): Az írástanulás alternatív programja: az enyhén jobbra dülő írásminta tanítása. In: Módszertani előadások. BTF, Budapest, 81–90.
- LAWTON, D. (1974): Társadalmi osztály, nyelv és oktatás. Gondolat Kiadó, Budapest.

- LENGYEL ZS. (1987): Az anyanyelvi nevelés pszicho- és szociolingvisztikai vonatkozásai. Segédanyag a pedagógusok intenzív továbbképzéséhez. Budapest.
- Lesenlernen-Schreibenlernen. Wissenschaftstagung anlässlich des Internationalen Alphabetisierungsjahres 1990. Bregenz. 4. bis. 7. November. 1990. Beiträge. Österreichische UNESCO Kommission, Deutsche UNESCO Kommission.
- LIGETI R. (1982): Az írástanulás pszichológiája. Tankönyvkiadó, Budapest.
- LIGETINÉ VASS É. (1985): A helyesírás fejlődése kisegítő iskolai tanulóknál. Szakdolgozat. BGGYTF, Budapest.
- LURIJA, A. R.-VINOGRADOVA, O. SZ. (1975): A szemantikai rendszerek dinamikájának objektív vizsgálata. In: Az értelmi fogyatékosok beszéd-rendellenességei (Szerk.: SUBOSITS I.) Tankönyvkiadó, Budapest, 1986. 84-89.
- Magyar nyelv és irodalom ált. isk. 1-4. osztály. Tanítói kézikönyv. Tankönyvkiadó, Budapest, 1985.
- MAITZ CS. (1985): A relációszókinccs fejlődése a kisegítő iskola tanulóinál. Szakdolgozat. BGGYTF, Budapest.
- MEIXNER I.-JUSTNÉ KÉRY H. (1967): Az olvasástanulás pszichológiai alapjai. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- MEIXNER I. (1987): Én is tudok olvasni! (Útmutató, olvasólapok, feladatlapok) Tankönyvkiadó, Budapest.
- MERCER, C. D.-MERCER, A. R. (1989): Teaching Students with Learning Problems. A Bell and Howell Information Company, Columbus-Toronto-London-Melbourne.
- MÉREI F.-NÉ (1986): Az értelmi fogyatékosok beszédhibái. In: Az értelmi fogyatékosok beszéd-rendellenességei (Szerk.: SUBOSITS I.) Tankönyvkiadó, Budapest, 1986. 21-36.
- Módszertani előadások a BTF anyanyelvi tantárgypedagógiai konferenciájának anyagából. (Szerk.: DR. HANGAY Z.) A BTF tudományos közleményei XIII. Budapest, 1992.
- MONTÁGH I. (1985): Mondjam vagy mutassam? Móra Kiadó, Budapest.
- NAGY A. (1992): Kulturális tradíciók, értékrend és olvasási szokások. In: Módszertani előadások. BTF. Budapest, 26-36.
- NAGY F. (1981): Bevezetés a magyar nyelv szövegtanába. Tankönyvkiadó, Budapest.
- NAGY J. (1974): Iskolaelőkészítés és beiskolázás. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- NAGY J. (1980): 5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- NAGY J. (1986): Prefer (Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 4-7 éves gyermekek számára.) Akadémiai Kiadó, Budapest.

- NAGY J. (1987): A rendszerezési képesség kialakulása. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- NAGY J. (1992): Anyanyelvi kompetencia – nyelvi és kommunikációs nevelés. In: Módszertani előadások. BTF. Budapest, 37-46.
- Nemzeti Alaptanterv. (1995) MKM. Budapest.
- NÉMETH J.-NÉ (1985): Az első osztályos kisegítő iskolás tanulók szókinccsének összehasonlítása az azonos osztályfokú általános iskolai tanulók szókinccsével. Szakdolgozat. BGGYTF, Budapest.
- Niemeyer, W. (Hg.) (1995): Kommunikation und Lese-Rechtschreibschwäche. Dr. Dieter Winkler Verlag. Bochum.
- Olvasás- és írástanítás az 1. osztályban. (1982) Globális program. Tankönyvkiadó, Budapest.
- OROSZ S. (1972): A fogalmazástechnika mérésmethodikai problémái. Tankönyvkiadó, Budapest.
- OROSZ S. (1974): A helyesírás fejlődése. Tankönyvkiadó, Budapest.
- OROSZ S. (1978): Didaktika. Szombathelyi Tanárképző Főiskola, házi jegyzet. (Kézirat gyanánt) Szombathely.
- PAPP Á. (1992): Mit, kinek hogyan? Kommunikációs gyakorlatok. Nemzeti Szakképzési Intézet. Polifon Kiadó.
- PAPP G. (1986): A kommunikációelméleten alapuló anyanyelvtanítási kísérlet kisegítő iskolai adaptációjának előkészítése. Szakdolgozat. BGGYTF, Budapest.
- PAPP G. (1990): A nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés hatékonyságának vizsgálata az enyhe fokban sérült értelmi fogyatékosok általános iskoláiban. ELTE Budapest, Bölcsészdoktori disszertáció.
- PAPP G. (1988): A Zsolnai-program értelmi fogyatékosoknak. In: Köznevelés, 44. évf. január 22. 4. sz. 9.
- PARÓCZAYNÉ KORÁNYI M. (é. n.): Helyesírás. Nodus-ECHO PR Kft. Veszprém.
- PEASE, A. (1989): Testbeszéd. Park Kiadó, Budapest.
- PLÉH CS. (1984): A megértés és szövegalkotás pszichológiája. In: BÜKY B.-EGYED A.-PLÉH CS.: Nyelvi képességek, fogalomkinccs, megértés. Tankönyvkiadó, Budapest.
- PLÉH CS. (szerk.) (1986): Szöveggyűjtemény a pszicholingvisztika tanulmányozásához. ELTE-Tankönyvkiadó, Budapest.
- Spracheheilkunde zur Ausbildung in der Grundstudienrichtung Lehrer für Sonderschulen und Einrichtungen 13. Lehrbrief, é. n.
- SUBOSITS I. (szerk.) (1986): Az értelmi fogyatékosok beszéd-rendellenességei. Tankönyvkiadó, Budapest.
- SUBOSITS I. (1987): Az értelmi fogyatékosok beszédének nyelvi funkciói. In: Gyógypedagógia, 1987. 4. sz. 123-128.

- SUBOSITS I. (1989): Az olvasás és írás zavarainak értelmezése a pedagógiában. In: Pedagógiai Szemle, 1989. 10. sz. 960–970.
- SUGÁRNÉ KÁDÁR J. (1985): Beszéd és kommunikáció az óvodás és kiskorúakban. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- SUGÁRNÉ KÁDÁR J. (1986): A beszédfejlődés útjai – beszédfejlesztés az óvodában. Tankönyvkiadó, Budapest.
- SZABÓ Z. (1986): Kis magyar stílustörténet. Tankönyvkiadó, Budapest.
- SZABÓ Z. (1988): Szövegnyelvészet és stilisztika. Tankönyvkiadó, Budapest.
- SZALAY GY.-NÉ (1976): Az olvasási készség fejlettségének mérése a kisgyermek iskolai 3–8. osztályában. In: A kisgyermek iskolai tanterv követelményeinek teljesítése. (Szerk.: DURST GYÖZÖ) OM.
- SZANYI K. É. (1986): Kisgyermek iskolai és általános iskolai tanulók olvasáshibáinak vizsgálata. Szakdolgozat. BGGYTF, Budapest.
- SZIGETINÉ SOMOGYI V. (1985): Relációs szókincs. Szakdolgozat. BGGYTF, Budapest.
- SZILÁGYINÉ GAÁL R. (1991): Enyhe fokban sérült értelmi fogyatékosok szóbeli szövegalkotásának fejlődése. Szakdolgozat. BGGYTF, Budapest.
- SZIVEK I.-NÉ (1977): Ének-zenei képességek vizsgálata alsó tagozatos kisgyermek iskolai tanulónál. Szakdolgozat. BGGYTF, Budapest.
- SZÜTS N. (1992): A Tolnainé-féle heurisztikus programozott olvasástani módszer és alkalmazása az EÁI-ban. Szakdolgozat. BGGYTF, Budapest.
- TOLNAI GY.-NÉ (1992): Heurisztikus programozású olvasás- és írástanítás. In: Módszertani előadások. BTF. Budapest, 54–68.
- TÓTH M. (1993): Különböző nyelvtani rendszerek alkalmazhatósága az EÁI-ban. Szakdolgozat. BGGYTF, Budapest.
- TÖRÖK GY. (1983): A pecsétek feltörése mai líránkat olvasva. Magvető Kiadó, Budapest.
- TŐKE GY. (1986): A szóbeli szövegalkotás fejlődése az enyhe fokban sérült értelmi fogyatékosok általános iskolájának tanulóinál. Szakdolgozat. BGGYTF, Budapest.
- URAI J. (1984): A beszédművelés lehetőségei az általános iskola felső tagozatán. Tankönyvkiadó, Budapest.
- VARGA I. (1986): Az általános iskolai és kisgyermek iskolai tanulók íráshibáinak összehasonlítása. Szakdolgozat. BGGYTF, Budapest.
- VÁMOS É. (1981): A fogalmazás-technika jellegzetes hibái a kisgyermek iskola felső tagozatán. Szakdolgozat. BGGYTF, Budapest.
- VÁRI P. és munkatársai (1992): Az Országos Köznevelési Intézet Értékelési Központjának jelentése a tanulók tudásszintjéről. Új Pedagógiai Szemle, XLII. évf. 4. sz. 3–20.

- VINCZÉNÉ BÍRÓ E. (1983): Beszédkorrekció a kisgyermek iskola alsó tagozatán. In: Korrekciós nevelés–egyéni korrekció a kisgyermek iskolában. OPI, Budapest.
- VIRÁGVÖLGYI P. (1988): Az íráskísérletekről. In: A tanító, 1988/6–7. sz. 19–22.
- VÖRÖS A. (1992): Enyhén értelmi fogyatékosoknak minősített tanulók nonverbális kommunikációja. Szakdolgozat. BGGYTF, Budapest.
- VÖRÖS J. (1978): Az irodalom tanítása az általános iskolában. Tankönyvkiadó, Budapest.
- ZALABAI ZS. (1986): Tűnődés a trópusokon. Szépirodalmi Kiadó, Budapest.
- ZSOLNAI J. (1979): Beszédművelés kiskorúakban. Tankönyvkiadó, Budapest.
- ZSOLNAI J. (1984): Hátrányos helyzetű kiskorúak. Tankönyvkiadó, Budapest.
- ZSOLNAI J. (1985): Nyelvi, irodalmi kommunikációs nevelési kísérlet I–II. OOK, Veszprém.
- ZSOLNAI J. (szerk.) (1986): Csillagjáró Fehér Ráró. Tankönyvkiadó, Budapest.
- ZSOLNAI J. (szerk.) (1987/a): Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés. Tanítási program, 2. osztály. Tankönyvkiadó, Budapest.
- ZSOLNAI J. (szerk.) (1987/b): Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés. Feladatgyűjtemény, 2. osztály. Tankönyvkiadó, Budapest.
- ZSOLNAI J. (szerk.) (1988): Egymás között. Kommunikáció, illetve az általános iskola 3. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Budapest.
- ZSOLNAI J. (szerk.) (1991³/a): Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés. Tanítási program, 1. osztály. Tankönyvkiadó, Budapest.
- ZSOLNAI J. (szerk.) (1991³/b): Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés. Feladatgyűjtemény, 1. osztály. Tankönyvkiadó, Budapest.
- ZSOLNAI J. (szerk.) (1994): Nyelvtan, szöveg, helyesírás az általános iskola 2. osztálya számára. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
A kiadásért felel: dr. Ábrahám István vezérigazgató
Raktári szám: J 12-258
Felelős főszerkesztő: Palójtay Mária
Felelős szerkesztő: Hernádi Katalin
Tipográfia és műszaki szerkesztés: Szabóné Szetey Ildikó
Terjedelem: 23,95 (A5) ív
Első kiadás, 2000
Tördelés: HEXACO GNH Kft.

Készült a KORREKT Nyomdaipari Kft. nyomdájában.

Felelős vezető: Barkó Imre ügyvezető igazgató.

2000/159