

Inkluzív nevelés

Ajánlások a tanulásban akadályozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez

Szövegértés-szövegalkotás

Szerkesztette
Rottmayer Jenő

SULI NOVA
Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.



Magyarország célba ér



suliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.
Budapest, 2006

Készült a Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program 2.1. intézkedés Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben központi programjának „B” komponense (Sajátos nevelési igényű gyerekek együttnevelése) keretében.

Szakmai vezető
KAPCSÁNÉ NÉMETHI JÚLIA

Projektvezető
LOCSMÁNDI ALAJOS

Témavezető
GIFLO H. PÉTER

Lektorálta
SZEKERES ÁGOTA

Azonosító: 6/211/B/4/szöv/10

© Rottmayer Jenő, 2006

© sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., 2006

Borítóterv: Dió Stúdió

Borítófotó: Pintér Márta

A fotók a Mozgásjavító Általános Iskola és Diákotthon, Módszertani Intézmény centenáriumának alkalmából készültek.

A kiadvány ingyenes, kizárólag zárt körben, oktatási céllal használható, kereskedelmi forgalomba nem hozható. A felhasználás a jövedelemszerzés vagy jövedelemfokozás célját nem szolgálhatja.

Kiadja a sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.

Szakmai igazgató: Pála Károly

Fejlesztési igazgatóhelyettes: Puskás Aurél

Felelős kiadó: a sulinova Kht. ügyvezető igazgatója

1134 Budapest, Váci út 37.

Telefon: (06-1) 886-3900

Fax: (06-1) 886-3910

E-mail: sulinova@sulinova.hu

Internet: www.sulinova.hu

Tartalom

Előszó	5
1. A tanulásban akadályozottság jellemzői	7
1.1 Tanulási akadály – enyhe értelmi fogyatékoság	7
1.2 A tanulásban akadályozott gyermekek megismerő tevékenységét meghatározó fejlődési sajátosságok	11
2. Képességfejlesztés	17
2.1 A képességek funkciózavarának megnyilvánulási formái	17
2.2 A képességfejlesztés és az ismeretalapozás, -bővítés koncepcionális kérdései	18
2.3 A nevelési folyamat alapozó (5–6. évfolyam) és fejlesztő (7–8. évfolyam) szakaszának koncepcionális kérdései	24
2.4 A képességfejlesztés kimeneti elvárásai	26
3. Témakörönkénti ajánlások	28
3.1 Az 1–4. évfolyam programtervéhez kapcsolódó gondolatok	28
3.2 Az „A” típusú műveltségterületi programtantervben alkalmazható ajánlások	29
3.3 A szövegértés-szövegalkotás keresztterületi feladatai – „B” típus	32
3.4 A tanórán kívüli fejlesztésről – „C” típus	35
4. Tanulásszervezési formák	37
4.1 A differenciálásról	37
4.2 A szabad tanulás (szabadon választott munka integrált osztályokban)	38
5. A pedagógustól és a tanulócsoporthoz nem sérült tagjaitól elvárható magatartásformák	40
6. Eszközök	41
6.1 DYSLEX programcsalád	41
6.2 BeszédMester	42
6.3 Örömréning	43
6.4 Munkatankönyvek	43
7. Az értékelésről	43
7.1 Elvi álláspontunk	43
7.2 A szóbeli és az írásbeli szöveges értékelés	43
7.3 A legközelebbi fejlődési zónák elvének figyelembevétele az értékelésnél	44
7.4 Az óvodából az iskolába való átmenet kiemelt kezelése	44
8. Egyéb gondolatok, javaslatok	46
8.1 Elérhetőségek	46
8.2 Jól használható forrásmunkák	46
9. Felhasznált és ajánlott irodalom	47

Előszó

A közoktatás paradigmaváltása már az iskola folyosóján van, és a következő órán belép a terembe. Az évszázadok alatt összepacázott, kilazult lapokból álló, gyűrött és számfűles ismeret-központúságot beteszi a padba. Majd a padját összetolja másik három-négy gyerekével. Ez mind nem elég: arra biztatja őket, hogy egy-egy feladatot együtt oldjanak meg; hogy ne zavarja őket, ha a velük egy csoportban lévő másik nem ugyanazt gyakorolja; hogy bátran álljanak fel és vegyék le a polcról az Értelemző kézisótárt vagy az Ablak-zsiráfot; hogy lehet segíteni annak, akinek nem megy olyan jól, és mindez nem sűgás...

A nyolcvanas–kilencvenes években elkezdődő társadalmi változásokra és az azóta egyre intenzívebben megjelenő minőség iránti elvárásra az oktatási rendszer többek között a tanulói kompetenciák előtérbe helyezésével reagál. Ezt a változást nagyban elősegítik a Nemzeti Fejlesztési Terv Humán-erőforrás-fejlesztési Operatív Programban kifejlesztett kompetencia alapú oktatási programcsomagok. Ezekben a fejlesztésekben az ismeret-központúságról áthelyeződik a hangsúly – többek között az élethosszig tartó tanulás előkészítése érdekében – a kisiskolás korban elsajátítandó kulcskompetenciákra: szövegértési-szövegalkotási, számolási és matematikai, idegen nyelvi, szociális és életviteli, valamint életpálya-építési kompetenciákra. Ez a szemlélet teszi lehetővé, hogy új elemmel – a sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelésével-oktatásával – gazdagodjon az iskola mindennapjait átszövő értékes hagyomány.

A fent említett központi fejlesztések és a megváltozó hagyományos pedagógusszerep – melyben a tanár a tudás egyedüli birtokosából a tanulók partnerévé, kompetenciáik fejlesztőjévé válik – a sikeres iskolai együttnevelés legfontosabb feltételeit teremti meg.

A többségi általános iskola tanulói számára készített különböző kompetencia alapú oktatási programcsomagokhoz gyógypedagógus szakértők a tanulásban akadályozott gyermekek együttnevelésében dolgozó pedagógusok számára ajánlásokat írtak. A szerzők bemutatják a tanulásban akadályozott gyermek általános jellemzőit, segítenek eligazodni e fogyatékosági terület gyógypedagógiai fogalmai között, ajánlanak módszereket és eszközöket, megjelölik a fejlesztési célokat, meghatároznak tanulás-szervezési formákat, javaslatot tesznek a követelményszint minél pontosabb meghatározására és az értékelésre. Külön szempontként jelenítik meg az ajánlásokban azokat a magatartásformákat, melyek elősegítik mind a pedagógusok, mind pedig a gyermekek szemléletformálását, empátiáját, érzékenyítését és ezáltal az elfogadásban való megerősítését.

A központi fejlesztésekben hangsúlyt kapó törekvések erőteljesen mutatnak arra, hogy az eddig csak elszigetelt intézményi gyakorlatokban megjelenő együttnevelés széles körben elérendő és teljesíthető cél legyen.

A tanulásban akadályozott gyermekek sikeres együttneveléséhez szükséges elfogadás és nyitottság a pedagógusok szívében, a rengeteg képzés a tarisznyájukban, a megtartó és támogató hagyományok a tárcájukban, az ajánlások pedig a kezükben vannak. Szükségük is lesz mindezekre.

A változás makacs. Nem engedi a padját visszatolni és újra összecsavarozni, nem ül hátra tett kézzel, sőt együtt akar dolgozni azzal a társával is, akinek a tanulás nehezebben vagy másképp megy...

Giflo H. Péter

1. A tanulásban akadályozottság jellemzői

1.1 Tanulási akadály – enyhe értelmi fogyatékos

A különböző megközelítések felsorolása helyett az azokhoz kapcsolódó praktikus ismeretek közreadásával kívánjuk segíteni a kollégákat.

A fogalom értelmezésében biológiai, pszichológiai és társadalmi aspektusokat figyelhetünk meg. A legfontosabbakat emeljük ki:

- Az értelmi képességek negatív irányú eltérései közül csak azok tartoznak az enyhe értelmi fogyatékos körébe, amelyek alapja a központi idegrendszer enyhe sérülése.
- Az enyhe értelmi fogyatékos nem betegség, hanem örökletes úton vagy valamilyen betegség következtében létrejött, visszamaradt kóros állapot.
- Az idegrendszer fejlődésének korai szakaszában jön létre, de nem minden központi idegrendszeri sérülés következménye enyhe értelmi fogyatékos.
- A megismerő tevékenység jelentős zavara jellemzi, amely az észlelés, az emlékezet és figyelem, valamint a gondolkodási funkciók rendellenességében nyilvánul meg.
- Az enyhe fokban értelmi fogyatékosok fogalomalkotása során a fogalmi jegyek közül elsősorban a konkrét, az érzéketes és funkcionális jegyek kerülnek előtérbe, mivel a tárgyaknak, jelenségeknek nem a lényeges, hanem a feltűnő jegyeit ragadják meg.
- Általában késett fejlődést mutatnak. Ez különösen a beszédnél jelentkezik, amely formai, tartalmi hibákat von maga után. Így szegényes, behatárolt szókinccsel, gyakran beszédhibával érkeznek az iskolába.
- A fentiekből adódhat, hogy legtöbb képességük gyenge, főleg a kommunikációs, kombinatív és asszociatív képességek. Az ítéelő, az adekvát kritika náluk korlátozott.
- Gyakori az elvonatkoztatási és általánosítási képesség zavara, éppúgy, mint az analízis sérülése. Ez utóbbi a tárgyak, jelenségek tulajdonságainak diszkriminációjában vagy azonosításában is jelentkezik.
- Jellemző lehet a gondolati megtapadás (perszeveráció), ami azt jelenti, hogy a tanuló számára valamilyen motiváció miatt megragad, és egy gondolatnál elidőz. Még az is előfordul, hogy már teljesen más témánál, másik tanítási órán jár az osztály, tehát később egy másik jelenség boncolgatásakor teljesen inadekvát módon a korábban feltett kérdésre válaszol, vagy ahhoz kapcsolódóan tudakozódik, esetleg teljesen indifferens módon szól a témához. A nevelő pedig nagy örömmel szólította meg, amikor végre ő is jelentkezett. Ilyenkor természetes tapintatra van szükség. A gyerek hibás asszociációinak mederbe sorolásával, a helyzet kontrasztjának tompításával óvatosan visszaterelhető, illetve átállítható az új témára. Ez a „manőver” egyébként a befogadó osztálytársakban előbb-utóbb tudatosodik, és jó példává válik hasonló esetek kezelésére.
- Nagyon fontos még az enyhén értelmi fogyatékos gyermek nevelésénél figyelembe venni gondolkodásának merevségét (rigiditását), pontosabban számolnunk kell az idegrendszeri működések és pszichológiai folyamatok nehézkességével, merevségével. Mit értünk ezen? Az egymás után következő feladathelyzetek megoldásához mindnyájunknak módosítanunk kell viselkedésünket, és ehhez a viselkedést irányító fiziológiai és pszichológiai folyamatokat is változtatni, alakítani kell. Amennyiben a gyermek a feladathelyzet megváltozása ellenére nem módosítja hozzáállását, viselkedését, és az új feladathelyzetet a régi pszichológiai folyamatokkal (korábban bevált technikákkal) dolgozza fel, rigiditásról beszélünk. Úgy véljük, hogy ezek a jelenségek nem ismeretlenek a többségi pedagógiában sem, amikor a tanuló a típuspéldák megszokott megoldási menetét egy ezektől eltérő megoldást kívánó új feladatra alkalmazza. Ezek a helyzetek

tulajdonképpen a perszeveráció sajátos esetei. Ilyenkor az új helyzethez való alkalmazkodáshoz szükséges pszichológiai folyamatokat a nevelőnek kell korrigálnia.

- Személyiségükre általában jellemző az, hogy az intelligencia sérülése miatt módosul az értelmi funkció és a többi pszichés funkció kapcsolata. Az enyhe értelmi fogyatékoság tehát az egész személyiség zavara. Ezenkívül sokszor megfigyelhetők a neuroendrokin rendszer károsodása vagy a szociális hatások miatt jelentkező személyiségzavar különböző formái is (érzelmi, hangulati, akarati labilitás, nyugtalanság, felhangoltság, agresszivitás vagy éppen ellenkezőleg; nyomottabbak, passzívabbak, határozatlanabbak, befolyásolhatóbbak, mint ép társaik). Mindez a szociális alkalmazkodás fejlődésének zavarából adódik.
- A felsoroltakkal ellentétben a konkrétumokhoz, a szemléleti és mechanikus képességekhez kötött tevékenységekben, a praktikus intelligencia területén megelőzhetik az átlagot. Nagy szerepet játszik életükben éppúgy, mint ép társaikéban, az érzelmi biztonság feltétel nélküli megadása (erről később).
- Meg kell jegyeznünk azonban, hogy nem tartozik az enyhe értelmi fogyatékoság körébe egy-egy képességnek az egyoldalú, „kiesésszerű” gyengesége (részképességzavar: diszlexia, diszgráfia vagy a számolás területén jelentkező problémák, amit a szaknyelv diszkalkuliának nevez, ha egyébként ép értelem mellett fordul elő).

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók értelmi funkciói az iskolai és szülői támogató nevelés hatására jelentősen fejlődnek. A társadalomba való beépülésük minősége többnyire a gyógypedagógiai és az esélyt teremtő integrációs felkészítés függvénye. Ez pedig mindannyiunk felelőségének kérdését veti fel.

A tanulási akadályozottság a személyiségfejlődés belső (biológiai-pszichológiai) és külső (szociális-környezeti) feltételeinek folyamatos kölcsönhatásában kialakuló állapot, amely sohasem állandó. Ezért minden definiálási kísérlet csak olyan általánosságokat mondhat ki, amelyek egy nehezen tanuló gyermek adott pillanatnyi állapotában valószínűleg igazak, de az individuális sajátosságokat nem fejezik ki megfelelően. A tanulási akadályozottság megjelenési formája minden gyermek esetében más és más, és minden megfigyelt-megvizsgált időpontban az előző állapothoz viszonyítva eltéréseket mutat.

A tanulási akadályozottság megnyilvánulási formái elsősorban az intézményes (óvodai-iskolai) nevelés programjainak, tanterveinek elvárt (előírt) követelményeihez viszonyított gyengébb teljesítményekben mutatkoznak meg. Az iskolaérettség kialakulásának idején és a tanköteles életkorban a gyermek nap mint nap olyan helyzetbe kerül, hogy teljesítményeit (viselkedését) a nevelési programok (tantervek) követelményeihez és az adott gyermekcsoport szintjéhez viszonyítva megállapítják, rangsorolják. A teljesítményelmaradás különösen a csoportos tanulási helyzetekben (óvodai foglalkozásokon, iskolai tanítási órákon) mutatkoznak meg. Kísérő jelensége lehet a feltűnő, eltérő, zavaró, szokatlan viselkedés.

A gyakran, rendszeresen ismétlődő gyenge teljesítményekből vagy az esetenként javuló, máskor romló teljesítményhullámból arra lehet következtetni, hogy a teljesítmény létrehozásában közreműködő pszichikus folyamatok (egyes funkciók, illetve funkcióegyüttesek) az adott tanulási, viselkedési helyzetben csak a gyengébb, csökkentebb teljesítmény létrehozására voltak képesek. Léteznek feltevések, esetenként vizsgálatok arra nézve, hogy az egyes tanulási teljesítmények létrehozásában mely pszichikus funkciók hogyan működnek. Azonban a létrehozott tanulási teljesítményben közreműködő pszichikus funkciók kombinációgazdagsága, a kölcsönhatások dinamikusa, illetve a pszichikus funkciók működését kiváltó hatások mechanizmusa annyira összetett egyidejűségben van jelen, hogy általában nem egyetlen rosszul működő funkció az oka a gyenge teljesítménynek. Egyes tanulási helyzetek egyes részelemeit lehet csupán vizsgálni, de ezek eredménye nem tárja fel a pszichikus működés adott pillanatbeli teljes dinamikusságát. Nagy általánosságban természetesen kimondha-

tó, hogy a tanulási képesség aktuális fejlettségi állapota a felelős a tanulási teljesítmény létrehozásáért. Mivel a tanulási képesség minden tanulási helyzetben maga is változik (gyakorláson megy keresztül), ezért a változás irányából, mértékéből következtetni lehet a tanulás segítésének módjaira.

A gyenge tanulási teljesítmény kialakulásában biológiai okok is szerepet játszhatnak. Tehát bármely szintű – gyenge, közepes vagy kiváló – tanulási teljesítményben a biológiai és pszichikus folyamatok kölcsönhatása megy végbe. A tanulási akadályozottság okának, okainak keresésekor – az ismert vizsgálatok eredményeire támaszkodva – nagy valószínűséggel kimondható, hogy bizonyos esetekben a biológiai sérülés (genetikai okok, traumák, betegségek), más esetekben a kedvezőtlen környezeti, szociális hatások túlsúlya az elsődleges vagy az „elindító” a pszichikus folyamatok lelassult, zavart, nem elég rugalmas működésében (pl. életmód, táplálkozás, település, egészségügyi kultúra stb.), illetve a fejlődés környezeti hatásainak biológiai konzekvenciái.

További szempontként figyelembe kell venni azt is, hogy a biológiai, pszichikus funkciók valamilyen szintű minőségű működése nemcsak a mérhető, viszonyítható óvodai, iskolai tanulási teljesítmények létrehozásában vesz részt, hanem az élet minden egyéb pillanatának viselkedéseiben is jelen van. A tanulásban akadályozott, nehezen tanuló gyermeknek tehát az óvodai, iskolai tanulási helyzeteken kívül is kevésbé jól működnek a belső vagy külső információt feldolgozó, tároló, alkalmazó pszichikus folyamatai. Mivel az óvodai, iskolai tanulási teljesítményekben nemcsak az intézményben szerzett tanulás eredményei vannak jelen, hanem a gyermek tapasztalatainak, információinak teljes köre is, amelyek tudattalanul vagy időnként a tudatba emelkedve élnek, mozognak, hatnak a személyiségben, ezért a tanulásban akadályozott gyermek fejlődésének megsegítésében nem a tudáshiány pótlása az elsődleges tennivaló. Sokkal inkább arra van szüksége, hogy a tudás megszerzéséhez, a viselkedés átalakulásához nélkülözhetetlen pszichikus működések útjából segítsük elhárítani az akadályt.

A tanulási akadályozottság kialakulásában közreműködő környezeti okok – hasonlóan a biológiai okokhoz – a gyermek fejlődésének bármely időpontjában kifejthetik kedvezőtlen hatásukat. Mind a szociális, mind a természeti környezet bizonyos hatásai (az adott társadalom szociális ellátó rendszereinek a milyensége, a jogok érvényesítésének lehetőségei, természeti katasztrófák vagy hétköznapi környezetszennyezések) gátolhatják annak a szűkebb környezetnek (család, óvoda, iskola) a működését, amely a gyermek mindennapi életterét, szociális miliójét alkotja. Ezek a hatások nemcsak eredetük sokféleségét tekintve választhatók szét nehezen egymástól, hanem azért is, mert a gyermek környezetében élők (családtagok, pedagógusok, csoport-, osztálytársak stb.) ugyancsak ezeknek a hatásoknak vannak kitéve. A lehetséges környezeti okok között ismét meg kell említeni az intézményes oktatás-nevelés hatásait (oktatáspolitikai, iskolarendszer, szabályozó dokumentumok, taneszközrendszer, pedagógusok felkészültsége stb.), amelyek ugyancsak nem függetleníthetők a tágabb értelemben vett környezet hatásaitól. A kedvezőtlen szociális környezeti hatások nagyon gyakran a tanulási motiváció tartós csökkenését idézik elő, amelynek következtében a tanulási teljesítmény romlik. Hosszabb távon kialakulhat a tanulás eredményességét akadályozó oksági láncolat, ha a gyermek nem kap idejében megfelelő segítséget. Ez az akadályozó oksági láncolat a fejlődés legkorábbi szakaszaiban is megkezdődhet. Ezt a fejlődés lassúbb tempója jelzi az iskolaérettség kialakulását megelőző években.

A tanulás akadályozottsága, ha a gyermek nem kap segítséget, folyamatosan rosszabbodó tanulási eredményekben mutatkozik meg. Megfelelő és tartós szociális, pedagógiai segítség hatására a nehezen tanuló gyermek teljesítményei javíthatók.

A tanulási akadályozottság korrigálhatóságát meghatározzák az alábbiak:

- Az előidéző okok (mennyire összetettek, milyen mértékű biológiai, pszichikus, szociális károsodást idéztek elő)
- A segítségnyújtás megkezdésének időpontja és összetettsége (környezeti, szociális, tanulási feltételek javítása)

- A segítségnyújtásban közreműködő partnerek (szülők, pedagógusok, orvosok stb.) felkészültsége, a rendelkezésükre álló lehetőségek, az együttműködés minősége

A tanulásban akadályozott gyermekek gyógypedagógiai nevelésének, terápiájának alapelvei

- A nevelést, terápiát folyamatosan végző, különböző felkészültségű gyógypedagógusok (pl. a tanulásban akadályozottak tanára és/vagy terapeutája, logopédus, pszichológus) mellett esetenként vagy bizonyos rendszerességgel más szakemberek (pl. orvos, pszichológus, szociális munkás) is részt vesznek.
- A nevelés terápiája kiterjedhet az óvodai, iskolai foglalkoztatás, tanulás teljes folyamatára (a tananyag kiválasztása és feldolgozási sorrendje, módszerei, a teljesítménymérés gyakorisága stb.), vagy kiegészíti az iskolai, óvodai tanulási folyamatokat (pszichikus funkciók fejlesztése, egyes feladattípusok gyakorlása).
- A gyermek általános fejlettségi állapotának, tanulási képességének diagnosztizálása alapján a legkedvezőbb tanulási tempó biztosítása, amely tantárgyanként is eltérő lehet. A feladatvégzési lépésméret nagyságok változtatásával a tanulási tempó javítása.
- Az egyéni speciális nevelési szükségleteknek megfelelő egyéni fejlesztési programok kidolgozása. Az eredmények regisztrálásának, összehasonlításának megtervezése (időpontok, eszközök). A teljesítménymérések alapján az egyéni fejlesztési terv szükség szerinti módosítása.
- A különböző képességeket (kommunikációs, kognitív, orientációs, szociális, kreatív, motorikus) fejlesztő eljárások és feladatok összehangolása. A gyermek érdeklődésének, motiváltságának elősegítése (pl. bizonyos feladatok választhatósága, különböző megoldási lehetőségek keresése), az önálló tanulás technikáinak gyakoroltatása.
- A tanuláshoz rendelkezésre álló időkeret változatos strukturálása, az időtartamok rugalmas változtatása. A legkedvezőbb csoportméret (teljes csoportos, kiscsoportos, páros és egyéni tanulás) kiválasztása. Valamennyi tanulási tevékenységben szükséges a mozgás-, a ritmus- és az érzékelésfejlesztés, ehhez különösen szükséges a megfelelő időstruktúra és az alkalmas csoportméret.
- A fogalmak lassú érlelését a sokrétű tapasztalatszerzés, az elvonatkoztatás lépéseinek saját élményekhez, felfedezésekhez kapcsolódó folyamata, a fogalmak fokozatos „tágítása” teszi lehetővé. A fogalmak összekapcsolásának megtanulásához a kreatív képességeket fejlesztő foglalkozások, tantárgyak (zene, rajz, festés, bábozás, tánc stb.) előkészítő, támogató szerepe kiemelkedő.
- A kialakuló képességek, tudás, kompetenciák alkalmazási, gyakorlási lehetőségeinek megteremtésével az eredményesség élményének kialakítása, az éntapasztalás elősegítése. A megtanultak számbavétele, rendezése és kérdések, problémák segítségével a még nem ismert, de megismerhető válaszok keresése.
- A megfelelő tanulási környezet kialakítása (otthon és az óvodában, iskolában), az egyéni fejlődéshez legmegfelelőbb eszközök kiválasztása. A személyi környezet (szülők, pedagógusok, csoporttársak) és a gyermekek közötti interakciók megfigyelése a tanulást, terápiát irányító gyógypedagógusoknak lehetőséget kínálnak a felsorolt elveken túlmenő segítségnyújtás egyéni formáinak a megtalálására.

Hasonló szellemben definiálja a fogalmat a Gyógypedagógiai Lexikon szócikke:

„Tanulásban akadályozottak mindazok a gyermekek és fiatalok, akik a tanulási képesség fejlődési zavara következtében tartósan és feltűnően nehezen tanulnak. A tanulásban akadályozottak a hazai gyógypedagógia új szakkifejezése, amelyet az enyhén értelmi fogyatékos és nehezen tanuló gyermekek csoportjának megjelölésére kezdenek használni. A tanulási akadályozottság kialakulásának hosszú folyamata van. A fejlődést akadályozó okok nem kizárólag a gyermek biológiai, pszichológiai adottságaiban keresendők, hanem igen gyakran a családi, iskolai, szociális-kulturális környezet kedve-

zötlen hatásaiban. A különböző okok összegződve igen változatos tanulási problémákhoz vezetnek. A hátrányos szociális környezeti hatások és a tanulási sikertelenségek nagyon gyakran a tanulási motiváció tartós csökkenését idézik elő. Hosszabb távon kialakulhat a tanulás eredményességét akadályozó oksági láncolat, ha a gyermek nem kap időben megfelelő segítséget. A tanulásban akadályozottak a gyógypedagógiai segítséget igénylők legnagyobb számú csoportját képezik. Ők azok, akik az általános iskolába járó nehezen tanuló gyermekek (a tanköteles népesség 10–12%-a) közül a leggyengébbek, illetve azok (2–2,5–3%), akik a tanulási sikertelenségeik súlyossága folytán többnyire az eltérő tantervű általános iskolákban (kisegítő iskola) tanulnak. Jellemző tanulási tulajdonságuk: bármely pszichikus tevékenység akkor okoz számukra nehézséget, amikor a személyiségnek fokozottan aktívvá kellene válnia. Lehetőleg mindig elkerülik az erőfeszítést kívánó tanulási tevékenységet, ennek következtében pszichikus funkcióik nem gyakorlódnak megfelelően. Praktikus gondolkodásuk általában fejlettebb, mint a verbális-logikus gondolkodási folyamataik. A tanulási akadályozottság változó, változtatható állapot. A folyamatosan ható kiváltó okok feltárásával, ezek kedvező irányú befolyásolásával a tanulási akadályozottság részben megelőzhető, részben súlyosságának mértéke csökkenthető. A tanulásban akadályozottak tanulási képességének fejlesztéséhez a pedagógiai, gyógypedagógiai eszközök (a gyermek állapotához alkalmazkodó tananyag, taneszközrendszer, tanulási tempó, tanulási környezet, egyéni fejlesztő eljárások, megfelelően képzett szakemberek) mellett szükséges a környezeti, szociális feltételek javítása is.” (Mesterházi Zsuzsa, 1998.)

Az enyhén értelmi fogyatékosok nevelési tapasztalatai, pedagógiai szempontú jellemzésük, valamint a nem értelmi fogyatékos, de nehezen tanuló gyermekek igen változatos formában megjelenő tanulási nehézségeinek kutatása eredményezte mindezeknek a gyermekeknek a közös megjelölésére a „tanulásban akadályozottak”, a fogalom megjelölésére pedig a „tanulási akadályozottság” elnevezés bevezetését és elterjedését. A tanulásban akadályozottak közé tartoznak mindazok a gyermekek, akiknek bármely ok folytán tartós és átfogó tanulási nehézségeik vannak.

A tanulásban akadályozott gyermekek gyógypedagógiai segítségnyújtással a többségi általános iskolában integráltan is tanulhatnak. Ha ezek a gyermekek nem kapnak elég segítséget a családban és az iskolában, akkor a kudarc kudarcra halmozódik, egyre jobban elfordulnak az iskolától, tanulási kedvük (motivációjuk) és önértékelésük rohamosan csökken, és ezzel életesélyeik is romlanak. Megfelelő szakértelemmel azonban ez elkerülhető, és hozzá lehet őket segíteni az örömmel és figyelemmel végzett eredményes tanuláshoz.

1.2 A tanulásban akadályozott gyermekek megismerő tevékenységét meghatározó fejlődési sajátosságok

Kezdetben főként az iskolai teljesítéshez szükséges alapkészségek területén tapasztalható a fejlődés lelassulása, illetve eltérése. A probléma mind az észlelést, mind a kivitelezést, mind az érzelmi szférát érinthetik.

1.2.1 Az észlelés-érzékelés eltérései

- Az egyensúlyészlelés (vesztibuláris rendszer) zavarai, amikor a gyermek nem mer elszakadni a talajtól, bizonytalan a nehézségi erő észlelésében.
- Az egyensúlyingerek elégtelen vagy éppen a túlzott észlelése (forgáskor nem szédül, nem érez veszélyt vagy ellenkezőleg, azonnal szédül, bizonytalansági érzése van, ha ringatják, forgatják).
- A taktilis-kinesztétikus észlelés eltérését jelzi, ha a gyerek túlzottan keresi a taktilis ingereket (pl. fogdossa, simogatja társait és a felnőtteket egyaránt – tapad rájuk). Viszont a belső érzékelés területén kevésbé észleli önmagát, erősebb ingereket igényel. Nem vagy hiányosan észleli saját testtartását, ennek következtében neheztelt a tájékozódása is saját testén és önmaga körül.

Nem tud másokat utánozni, rosszul lokalizálja az érintési ingereket, így pl. nem képes megmutatni, illetve megnevezni, hol értek hozzá. Az ilyen gyerekeknél az egyébként más funkciók fejlesztése miatt nagyon szükséges drámapedagógia módszerének alkalmazása ütközik korlátokba.

- Az előzőekhez szorosan kapcsolódik a gyengén fejlett testséma, a saját testen való tájékozódás nehézsége, a kialakulatlan laterális dominancia (oldalosság) és a két oldal koordinációjának nehézsége. Mindez a cselekvés tervezését és irányítását befolyásolja, és nagy szerepet játszik az írás-olvasás tanításában.
- A fentiekhez kapcsolódóan szintén fontos az izomtónus zavarai megfigyelésének szükségessége: erőtlenység vagy ellenkezőleg, túl feszült izmok, görcsös, darabos mozgás, az egész test feszessége. A finommotorika körében a kéz és az ujjak mozgásának eltérései: remegés, görcösség, tárgyak bizonytalan fogása, „ügyetlenség” lehet a feltűnő.
- Az auditív észlelés terén eltérések mutatkozhatnak az irányhallásban, a hangok differenciálásában. A hangok kihallása háttérzajból, beszédből (alak-háttér észlelésének problémája), vagy a hangok sorrendjének (szerialitás) valós észlelése ugyancsak zavarja a beszédértést és meghatározója az írás-olvasás tanításának is.
- Hasonló helyzet alakulhat ki a vizuális észlelés területén, amely az optikus differenciálásban, az alak-háttér észlelésében, a forma- és térészlelésben, a szerialításban, esetleg a látótérkiesésben jelentkezik. Az érzékelési analízis zavarára utal az a jelenség, amikor a tanuló a globális felfogás szintjén az összetett figurát nem tudja az alkotó részfigurákra felbontani. Tehát az egyes részeket nem tudja az egészből izolálni, ha viszont az érzékelési analízist végrehajtja és az egyes részeket elkülöníti, akkor nem észleli a tárgy vagy figura egészét, összjellegét, azt a sajátos viszonyt, amely az egyes részleteket összekapcsolja (a szintézis hiánya). Az így elkülönült részek izoláltak is maradnak, nem tagolódnak be az előzőleg meglévő egészként felfogott egységbe, hanem önállóul maradnak, elvesztik az egymással való kapcsolatukat. Az ilyen integrációzavar a vizuális kommunikáció fejlesztésében kíván terápiát.

1.2.2 A tanulás

Lélektani vizsgálatok szerint ahhoz, hogy a tanulásban akadályozott gyerekek a többségi általános iskolák tanulóival megegyező eredményeket érjenek el, nagyobb számú ismétlésre van szükségük, illetve azonos számú ismétlés esetén a fogyatékos tanulók teljesítményszintje az ép társaikénál alacsonyabb.

Ezek okai:

- Az emlényomképződés zavara; azért lassúbb a bevézés, mert az ismétlés az emlényomot kevésbé erősíti.
- A figyelmi ráirányulás zavara. A fogyatékos gyermek nem tudja a tanulás szempontjából fontos ingert, összefüggést a lényegteltől elkülöníteni. Nem ismeri fel, mi az, amit meg kell tanulnia.
- Az emlényomképződés leszűkül az ún. I. jelzőrendszerre. Megreked az érzékszervi felfogásnál, és helytelenül továbbítódik, így a jelzések jelzése, a folyamatban kialakult fogalom hibás, tökéletlen, és ennek következtében a visszahatási folyamat is az lesz. Tehát a két jelzőrendszer nem támogatja egymást a megismerési folyamatban, mert a szemléleti és gondolati feldolgozás kölcsönhatásai szegényesek.
- A tanulás motivációjának zavara. Az ép gyerek a siker elérésére törekszik, a fogyatékos tanuló a sikertelenséget akarja elkerülni, és megelégszik a siker alacsonyabb szintjével is.

1.2.3 Emlékezeti összetevők

Ezen a területen jelentkező akadály pl., hogy a gyerek a hosszabb magyarázathoz, utasításból többnyire csak az utolsó elemre emlékszik. Az emlékezet részjelenségei közül tehát a bevésés és a felidézés zavaráról van szó. Nevelésünk folyamatában egy sokrétű asszociációs rendszerbe ágyazódik be az emléknym. Tanulásban akadályozott gyermekeknél a felidézéskor a hiányzó részek gondolati keresése kevesebb kapcsolatra támaszkodhat. Ezt kiküszöbölendő rövidebb, átláthatóbb utasítást, magyarázatot kell adnunk, és több asszociációt biztosító (pl. egyszerre több érzékszerv bekapcsolódásához szerveződő munkaformával) óravezetésben kell gondolkodnunk. Olyan helyzetekben, amelyekben mi, nevelők inkább facilitátorként, a gyerek pedig kreatív munkatársként van jelen...

Vizsgálati eredmények szerint a tanulásban akadályozott gyerekeknél az emlékezés zavarai kifejezettebben jelentkeznek a tanulásnál, bevésésnél, mint a már elsajátított anyag megőrzésénél.

1.2.4 A gondolkodás

- Mindannyian tudjuk, hogy a kisgyermek tárgyi környezetét manipuláció és lokomóció (mozgás) útján ismeri meg. A problémahelyzet egyszerűen a tárgyakkal végzett cselekvés közben áll elő, ezért a gondolkodás az érzékelési mezőben és a mozgások szintjén zajlik. A gondolkodás egységei tehát érzékleti képek (az I. jelzőrendszerben) és mozdulatok.
- A tanulásban akadályozott gyermek a cselekvésben, mozgásos szférában történő megismerő tevékenységére a fejlesztés minden szakaszában hangsúlyt kell fektetni, mivel a verbális gondolkodással szemben a cselekvésben, a manipulációban történő gondolkodás kevésbé sérült. A tapasztalatok igazolják a kísérleti helyzetek tanulságait, miszerint a tanulásban akadályozott gyermekekben még a fejlődés és érés sem hoz létre olyan erős és tartós belső készletet a gondolkodási funkciók gyakorlására, mint ép társaikban, mivel a spontán, játékos, manipulációs tevékenységben a gondolkodás háttérbe szorul.
- Ezért gyakori jelenség náluk a játék színtelensége, sivársága. A fantáziátlan, sematikus, sztereotip jelzőket azért használja a szaknyelv, mert a spontán játékot nem színesíti, nem variálja, befolyásolja a gyerek. Még a rendelkezésére álló gondolkodási lehetőségekkel sem él a valósággal való manipulációs kapcsolatban. Spontán módon nem keresi azokat az alkalmakat, helyzeteket, ahol gondolkodni kell, és kipróbálhatná, illetve alkalmazhatná gondolkodási funkcióit. A tanulásban akadályozott gyermekek körében tehát az intellektuális kíváncsiság, érdeklődés és öröm mint ösztönző tényezők kevésbé érvényesülnek manipuláció közben, mint ép társaiknál. Ezek konzekvenciáit különösen a fejlesztés bevezető és kezdő iskolai szakaszában kell hasznosítanunk, ám tekintettel kell lennünk akkor és később is az egyéni különbségekre.
- A gondolkodási elemek háttérbe szorulása a spontán manipulációs tevékenységben az értelmi fejlődés területét az alábbi következményekkel érintheti:
 - Az enyhén értelmi fogyatékos gyermek nem gyakorolja és nem tanulja meg a gondolkodási tevékenység menetét.
 - A többségtől eltérően nem ismeri meg sokoldalúan a tárgyak, jelenségek tulajdonságait és összefüggéseit, amely végül a tapasztalatszerzés beszűküléséhez vezet.
 - Passzívan ismeri meg a világot. Főleg a környezetében gyakran ismétlődő dolgokat érti és tanulja meg. A gondolkodás indítékainak gyengülése az egész értelmi fejlődést lelassítja, s a mechanikus tanulás területére szorítja.
- A manipulációs tapasztalatok felhasználásának nehézségei:
A sérült gyerek (a kísérleti helyzetek és a mindennapi gyakorlat szerint) az eszközhasználat előtt egy számára közvetlenebb, valamilyen primitívebb megoldási móddal próbálkozik (pl. ha el akar valamit érn, ágaskodik, kinyújtja a karját). Tehát a cselekvéses gondolkodás szintjén sem végzi el

azt az elvonatkoztatást és általánosítást, amely a tárgyak általános eszközfunkciójának belátását biztosítaná. Azaz nem alakul ki a szélesebb körű tapasztalatok ellenére sem az eszköz funkciójának általános, minden helyzetben érvényes gondolati megértése, akadályozott a konkretizálási helyzetekben is.

- A gondolkodási tevékenység megszervezésének zavarai:
 - A feladattudat gyengesége: A szemlélő kapkodásnak, szétszórtságának véli a jelenséget. Valójában azonban arról van szó, hogy nem a sikeres befejezés vagy a feladás után kezd új tevékenységbe a gyerek, hanem még ez előtt. Ily módon a feladatok és cselekvések egymásba folynak, nem határolódnak el egymástól. Ezért az új cselekvést a korábbi folytatásaként fogja fel az enyhén értelmi fogyatékos gyermek, és az ebben elért sikert gyakran a korábbi sikeres befejezéseként éli át. Az ilyen jelenségek tanulási helyzetekben is gyakoriak, és nemcsak nagy tapintatot igényelnek a nevelőtől, hanem a rávezetés módjának tudatosságát is, amely rá kell, hogy mutasson a feladat befejezetlenségére s arra, hogy miként halványulhatott el a tanuló fejében a cselekvési cél. Minél idősebb a gyerek, annál fontosabb, hogy tudatosodjon benne a nevelőnek a feléje irányuló elfogadása és a magyarázatban megnyilvánuló partnersége, hogy a hibát nem rosszaságnak, hanem az ő boldogulása érdekében kijavítandó jelenségnek fogja fel.
 - A követett cselekvési szabálytól való eltérés a feladatokon belül is megjelenhet, már a részletezések befejezése előtt előfordul, hogy új cselekvésbe kezd, eltérül egyetlen feladaton belül, majd esetleg visszatér az előzőhöz.
 - Rögzülés (cselekvési perszeveráció – megtapadás) a sikertelen próbálkozásoknál.
 - Gyakran nem ismeri fel, hogy nem azért nem tudja a feladatot megoldani, mert ügyetlenül végzett el valamilyen cselekvést vagy rossz elgondolással indított, hanem azért, mert a feladat a követett eljárással semmiképpen nem oldható meg. Ilyenkor nem arra törekszik, hogy módosítsa a próbálkozást, új megoldási módot találjon, hanem arra, hogy a külső körülményeken változtasson, vagy ügyesebben végezze el a cselekvést. Az eredeti megoldási mód ismétlésével próbálkozik.
 - A bemutatott vagy a próbálkozások közben véletlenül felbukkanó helyes megoldási technika jelentőségét nem ismeri fel.

1.2.5 A tanulásban akadályozott gyermekek fogalmi gondolkodása

A tartalmi gondolkodás a cselekvésbe ágyazott és szemléletes gondolkodástól a gondolkodás egységei és műveleti szintje tekintetében tér el. Legáltalánosabb vonatkozásban a gondolkodást a kommunikáció, a beszéd oldaláról megközelítve alapegységként a szavak, műveleteit a nyelvi struktúrák alkotják. Ha ezek mögé tekintünk, a gondolkodás verbális szintjén túl feltárul annak logikai szintje. E tekintetben a gondolkodás alapegységeit fogalmaknak, műveleteit a formális vagy matematikai logika műveleteinek, és a gondolkodást logikai szinten megvalósuló folyamatnak tekintjük.

E rövid, mindannyiunk számára hasznos ismétlés után röviden érintjük még az elvont gondolkodás alapegységeit, a fogalmakat, a logikai műveleteket, valamint a rájuk vonatkozó akarati és érzelmi mozzanatok specialitásait.

A fogalomalkotás lépései a fejlődés időbeli szakaszaiban:

- A fejlődés elején a fogalmak központi jegyét érzékletes és funkcionális jellemzők alkotják.
- A következő szakaszban a fogalom lényegi, logikai jegyei elkülönülnek, de a központi jegyek továbbra is az érzékletes és funkcionális jegyek maradnak.
- A fejlődés végén a fogalom lényegi, logikai jegyei a fogalom központi jegyeivé válnak.

Ez a folyamat a tanulásban akadályozott gyermekeknél az átlaghoz viszonyítva lassabban zajlik le, és az elmaradás főleg a fogalmak elvont jegyeiben jelentkezik. A fogalmak meghatározásakor, leírásakor a fogalom elvont lényegi, logikai jegyei helyett a konkrét, érzékletes és funkcionális jegyeket fejtik ki, rendezetlenül, nem téve különbséget a fontos és kevésbé fontos között.

Nézzünk egy példát a szövegértésre vonatkoztatva:

*„Föltámadott a tenger, a népek tengere,
ljesztve eget, földet, szilaj hullámokat vet*

Rémítő ereje” – mintegy indító tételmondat képeket alkotnak az olvasóban a sorok, s Petőfi erre építi további képeit a versben.

Elemzéskor hamarosan kiderül (erről részletesebben később), hogy a mi gyerekeink szó szerint értelmezik a vers képeit még akkor is, ha nem csupán verbális módon közelítjük meg a témát. A kérdésfeltevés helyett pl. az applikációs táblán lévő művészi reprodukciók közül kell kiválasztaniuk a szöveg tartalmához illőket. Ismerve a sérült gondolkodású gyerek reakcióit, nem döbben meg a nevelő a választásokon, sőt előre készül rá azzal, hogy háborgó tengert és háborgó embertömeget ábrázoló képeket applikál mindenféle kísérő szöveg nélkül, de megadva a szöveg elsődleges jelentése és átvitt jelentése szerinti választás lehetőségét.

Négy évtizedes gyakorlatom alatt alig néhány tanuló választotta a háborgó tömeget ábrázoló képeket. Többségük – és ebben benne van az ország sok szegregált intézménye – földrajzi elhelyezkedésre, az intézmény nagyságára, felszereltségére való tekintet nélkül, a nyugodt, sima és orkános tengert ábrázoló képek közül – félig helyesen – a dühöngőt ábrázolót választotta. Akadtak viszont olyanok is, akik megrekedtek egyszerűen a tengernél...

- Azok az elvont általános fogalmak, amelyeket megért a tanulásban akadályozott gyerek, de nem tud meghatározni, a beszédében nem használja vagy csak kis előfordulással. Ezek a fent vázolt fogalomfejlődés középső szintjén rekednek meg. Ezekben az esetekben (pl. éghajlat, forradalom, bútor stb.) a lényegi, logikai jegyek helyett konkretizál: azaz példákat, fajtákat, helyzeteket stb. sorol fel.
- A lassabban zajló fogalomfejlődés mellett a fogalom tartalmát alkotó jegyek tekintetében lényeges mennyiségi és minőségi különbségek állnak fenn a többségi és az akadályozott fejlődésű gyerekek között. Ezek a következők:
 - A mechanikus asszociatív kapcsolat révén kialakult sztereotípiák
 - A fogalmak aktív jegyei (központi jegyek) a passzívoknak kisebb hányadát képezik, de rávezető, tisztázó kérdésekkel és sok más módon bővíteni lehet a tanult fogalom, jelenség tartalmát.
 - A más fogalmakkal való jelentéstani kapcsolataiban kifejeződő „latens” fogalmi jegyek, bár kisebb mennyiségben szerepelnek beszédükben (a fogalom tartalmát alkotó jegyek tekintetében), jelenlétükre számíthatunk magyarázatainknál a körülírásokban, az ún. „szöveget szöveggel” típusú szemléltetésekben stb.
 - A fogalom tartalmát alkotó jegyek jelentős része a valósággal való kapcsolat más területeiről, eltérő jelentéstani struktúrákból származik, mint az épeknél. Mindez azt mutatja, hogy a nevelő kevésbé számíthat a gyerekek spontán fejlődésére, illetve komolyan kell vennie az egyéni különbségeket, ismerni kell rezdüléseiket, hogy kellően tudjon következtetni és annak mentén fejleszteni.

1.2.6 A tanulásban akadályozott gyermekek gondolkodási folyamatairól

- Gondolati lépéseik kritikai ellenőrzésének hiánya általános jellemzője gondolatmenetüknek. Ezért fontos az első perctől tudatosan tanítani minden területen az önkontroll technikáját.

- Jellemző a problémafelismerés és a problématudat alapvető irányító és szervező funkciójának a renyhése a szövegek dekódolásánál éppúgy, mint felépítésénél és értelmezésénél.
- Gondolkodás közben nagyobb szükségük van a gondolkodási műveletek tudatosítására, verbalizására, mint ép társaiknak (ez a jelenség kitűnően felhasználható a kooperatív tanulási módszerek alkalmazásakor). Ezzel egyrészt ösztönösen védekeznek a gondolatmenet szétesése, az adatok elfelejtése ellen. Másrészt – ugyancsak ösztönösen – elősegítik annak kis lépésekre való felaprózását és részproblémákra darabolását, amelyeket már meg tudnak érteni, és ily módon képesek megoldani. (Gyakorlatilag a gyerekeknek erre a belső önfejlesztő mechanizmusára építettük a számukra munkáltató formában megjelenő tankönyveket, és építhetjük a mindennapok nevelését is.)
- A tanári magyarázatok közben tudatosan kell számolnunk gyerekeink gondolkodási folyamataiban a beszűkült nyelvi kód jelenlétével. A feltett kérdésekből gyakran azt és úgy értik meg, ami és ahogy megfelel korábbi tudásuknak a valóságról. Ezért sokszor nem a probléma megoldása, hanem annak megértése és megértetése okoz nehézséget. Az ő gondolkodásmódjuk „ellenáll” azoknak az ösztönzéseknél, amelyeket az irányító kérdések, a mindennapi helyzetek vagy tananyagtartalmak új szempontú elemzésére és megközelítésére nyújtunk. Ugyancsak egy csodálatosan működő önfejlesztő mechanizmussal találkozunk, amikor a vázolt vagy közösen feltárt problémát önkényesen átformálják, új adatokkal egészítik ki, hogy ez a korábbi tapasztalati körükön belül érthetővé, megoldhatóvá váljon. Ez az egyébként egészséges jelenség mint életösztön működik, s mivel a szemléletét, tudását (a gondolkodás nehézsége miatt) nem képes a megbeszélte problémához igazítani, alkalmazni, új technikát „keres”...
- Szövegértési tapasztalataink szerint gyerekeink csak sok segítséggel, gyakorlattal tudják a közös jegyeket elvonatkoztatni, az egész szövegre érvényesíteni és általános formában, egy mondatban megfogalmazni. Ehelyett alacsonyabb szinten, gondolati izolálással kiemelnek egyet-egyét vagy néhányat az ismeretek közül, és ezeket foglalják össze egy mondatban. Akik pedig absztrahálásra törekedve magasabb szinten oldják meg a feladatot, olyan jegyet vonatkoztatnak el, amely csak a szöveg egy részét általánosítja. Kézenfekvő funkcionális lehetőség erre ugyanannak a témának levélben, levelezőlapon, képeslapon, kis papírra írt üzenet formájában és végül táviratban megfogalmazni (gondolatsűrítési gyakorlatok).
- Az irodalmi szöveg feldolgozásakor a cselekményre (cselekvésközpontúság), a sztorikra összpontosítanak, a történések ragadják meg többségüket. Ezekből is maga a manipuláció számíthat érdeklődésre vagy valamilyen ezzel összefüggő konkrét érzéletes mozzanat, és nem a cselekvést indokoló magyarázat (a miért helyett a hogyan). A közismereti tantárgyak és a matematika szövegeiből is gyakran valami mellékes információra figyelnek az ismeretek, a megoldáshoz vezető út keresése helyett.
- Számukra a cselekvés vagy történés leglényegesebb mozzanata a cselekvést végző személy, aki körül folyik a történés. Ezért gyakran a vele kapcsolatos adatokat izolálják, vagy ilyen irányban végzik az általánosítást.
- A gondolati kiemelések között gyakori a szubjektív elem, különösen az erős hangulati, érzelmes, megdöbbentő motívumokat tartalmazó szövegösszefüggésekben.
- Adatok kiválasztásánál sokszor a gyerekek mindennapjaihoz közelálló közhelyszerű, konvencionális megállapítás, ismeret játszik fontos szerepet.
- Sok nézet, vélemény helyességét önálló mérlegeléssel nem tudják eldönteni. Ezekben az esetekben a közösség általános felfogására, a közvéleményre, rosszabb esetekben a „hangadókra” hagyatkoznak. A közvélemény igazoló funkciója révén viszont annak tudásformáló hatása is nagyobb az ismeretszerzésükben (és itt megint csak a kooperatív technikák létjogosultságára

utalok). A közösségi verifikáció (a közösség általi igazolás, megerősítés) egyébként növeli a kommunikációs ismeretszerzés jelentőségét.

- A különféle szövegekben rejlő kauzális (ok-okozati) indoklást gyakran tautológiai (szófecsérlés, feleslegesen ismételtető) le- és körülírásokkal helyettesítik még a felső tagozaton is.

2. Képességfejlesztés

2.1 A képességek funkciózavarának megnyilvánulási formái

- Nyelvi szinten
 - Beszédzavarok – inadekvát kommunikációs magatartás (pl. beszéd közben zavart, félrepillant, kérdésekre nem válaszol, pótcselekvésbe kezd, akadozik vagy kapkod a beszédben, esetleg társai közléseivel kapcsolatban közömbös)
 - Korlátozott nyelvi kód (a szűk, csak a közvetlen érzékelhető világra vonatkozó szókincs, az életkorra jellemző nyelvi struktúrák hiánya)
 - A beszédkészítés, beszédindíték lassúbb volta
 - A kommunikációs helyzetek értelmezésének zavara, a gondolatok körülírása stb.
- A vizuális percepció területén
 - Az alak, forma, méret, szín differenciált észlelése: Az alakértelmezés szintjén az alak-háttér együttesének, az alak elkülönítésének zavara. A síkban ábrázolt formák, az elrendezési viszonyok észlelésének képessége (lent-főnt, előtt-mögött, alá-fölé, kisebb-nagyobb, bal-jobb stb. tévesztése)
 - Az összetartozó részek értelmes egészként való észlelése (ún. Gestalt-látás, rész-egész reláció)
 - Az észlelt jelenség verbális megjelenítésének, az észlelteket értelmezésének és tudatosításának zavarai
- A cselekvés, a mozgás szintjén
 - A nagy- és kismozgások gátoltsága
 - A finommotorika zavara
 - Grafomotorikai hibák
 - Az összerendezett, koordinált mozgás és kivitelezés (a szem-kéz, szem-láb összehangolt, célszerű együttmozgása)
- A téri orientációs zavarok többsége a saját testen történő biztos tájékozódás hiányából indul ki. A testséma a szervezet részei, valamint a test és környezete közötti térbeli viszonyokat fejezi ki. Az agyban nincs a testvázlatnak megfelelő kész belső modellje. Ezért ezt a fejlesztés során kell kialakítanunk.
- A látott-hallott információk összekapcsolásának szintjén
 - Vizuális, akusztikai, verbális memória
 - A szándékos figyelem zavara
 - Fáradékonyság, elterelhetőség
- A szociális éretlenség – érés szintjén
 - Szabálytudat
 - Önállótlanóság
 - Agresszió
 - Szorongás, passzivitás
 - Lassú munkatempó

A fentiekben vázolt sérült képességstruktúra természetes módon határozza meg a képességfejlesztés területeit és módjait.

A szövegértést-szövegalkotást fejlesztő programterv koncepciója egybeesik a területünkön az 1970-es évek végén és az 1980-as évek elején végzett integrált anyanyelvi kísérlet konzekvenciáival. Ezért nemcsak egyetértünk és támogatjuk a benne felvázoltak alkalmazását, hanem ajánljuk is annak széles körben való terjesztését.

2.2 A képességfejlesztés és az ismeretalapozás, -bővítés koncepcionális kérdései

2.2.1 Mire irányuljon a speciális megsegítés a nevelés bevezető és kezdő időszakában (1–4. évfolyam, alapozás)

- A meglévő, épen maradt képességek feltárása, mozgósítása, fejlesztése
- A képességhiányok korrigálása, kompenzálása
- A fejlődés ütemének, intervallumának felmérése, tervezése
- A fejlesztés szervezeti kereteinek megteremtése
- A taneszközök, a fejlesztést szolgáló anyagok, eszközök, manipulációs tárgyak, audiovizuális eszközök biztosítása, elkészítése, beszerzése
- A mindennapok gyakorlatában élnünk kell a közoktatási törvény adta lehetőségekkel (pl. hagyni időt az érlelésre, felzárkózásra, hiszen egységes fejlődési folyamatnak tekinti a nevelés bevezető és kezdő szakaszát).
- A mozgás, beszéd és gondolkodás szoros összefüggésben való kezelése a fejlesztésben

Ennek érdekében az alábbi területek kiemelése javasolt:

- Nagymozgások: járás, futás, ugrás, mászás, kúszás
- Egyensúlygyakorlatok: állás lábujjhegyen, sarkon, egy lábon járás
- Finommotorika fejlesztése: gyurmázás, építés, papírhajtogatás, puzzle, mintakirakás lyukas táblán, vágás, „papír-ceruza” feladatok
- Szem-kéz, szem-láb koordinációjának fejlesztése: célba dobás (nemcsak labdával, hanem pl. babzsákkal), karikadobálás, karikába dobás labdával, kuglizás, labdajátékok, ugrókötelezés, homokba rajzolás lábbal is, ugróiskola stb.
- Testsémafejlesztés: testrészek ismerete, tevékenységek a testrészekkel (önazonosulás, önmaga felismerése); testfogalom, részek összerakása képen, majd egyeztetése a valóságban önmagán. A test koordinációjának alakítása az oldaliság erősítése (laterális dominancia, amely az agyfélteke – balkezeseknél a jobb, jobbkezeseknél a bal – vezető szerepét jelenti a központi irányításban)

Ha a kisiskoláskorra kialakult laterális dominanciát megzavarjuk, azaz a balkezes gyereket jobbkezessé formáljuk, vagy a dominancia kialakulása még valamilyen oknál fogva nem fejeződött be (mindkét kezét, szemét, lábát egyformán használja a gyermek), a mozgásirány ellenkezője lesz az iskolában tanult mozgásiránynak. Ez pedig az olvasás-írás zavaraiiban jelentkezik (gyakran fordított képet ad a betűről, szótagról, mert nehezen követi a mozgásirányt.)

Mindez indokolja a képességfejlesztés időszakának minél változatosabbra és hosszabbra nyújtását, amelynek a test elülső és hátulsó részeinek, függőleges zónáinak viszonyításaiban kell manifestálódnia, majd ezek játékos tárgyakra vonatkoztatásait jelenti.

- Percepciófejlesztés vizuális, auditív, kinezttétikus, taktilis területen
- Az észlelési csatornák stimulálása ne izoláltan történjen, hanem kombinációjukra építve, amelyhez folyamatosan kapcsolódjon hozzá a nyelvi fejlesztés is! (A gyakorlatok verbális megjelenítése)

- Nem győzzük hangsúlyozni a játék szerepét.
Ez az a terület, ami az ép értelmű gyerekekhez viszonyítva jóval több időt, tudatosságot igényel. Nagyon sok, a „normál” sávba tartozó kisgyermek kimarad a játékos, manipulációs helyzetekben való kipróbálás lehetőségéből, vagy erősen korlátozott abban a mai gyors tempójú, zilált életvitel menetében.
- A percepció területének egyik speciális szférája a beszédészlelés. Ez teszi lehetővé a gyerek számára, hogy anyanyelvünk hangjait, a beszédhangok kapcsolatait és sorozatait felfogja, és a hallottak sorrendjében ismételni tudja.

A beszédészlelés fejlesztésébe az alábbi területeket indokolt bevonni:

- Fonematikus észlelés:
 - Különböző (beszéd) hangok differenciálása. Zörejek megfigyelése, a zörejt előidéző tárgy megállapítása; a zenei hang és zörej megkülönböztetése, egymás hangjának felismerése, csendjáték; beszédhangok képpel való egyeztetése (*r* – motor, *z* – méhecske)
 - Beszédhangok megfigyeltetése, felismerése szavakban, majd időtartamuk érzékeltetése; a gyakran ismétlődő hangok felismerése mondókában, verses szövegben (nagyon előretekinve pl. az ilyen jelenség visszatérő megfigyeltetésével előkészíthető a belső rím fogalma: fekete, fúró, füstöl, forma (szópár-képpár egyeztetése, amelyeknél a hangsor csak egy hangban tér el, pl. szár–gyár–nyár–vár–sár–zár.)
- A passzív szókincs fejlesztése:
 - Szóértelmezés: helyettesítés rokon értelmű szóval
Idegen szó magyarra fordítása
 - Különbség kiemelése
 - Szembeállítás (kontraszt)
 - Ismert dologhoz való hasonlítás
 - Körülírás, felosztás, mondatba illesztés stb.
 - A szavak hanganalízisének fejlesztése
 - A „nyers” hanganyagon fokozatosan megjelenő jelentés kitalálása egy-egy fogalom, mondat relációjában

Pl.: _a ü_ _e _e_ _i _o _u_

– Ma mü me me mi mo mu

– Ma ün ne ne ni no nu

– Ma ün ne nel ni fo fu

– Ma ün ne nel ni fo funk

– Ma ün ne nel ni fo gunk

– Ma ün – ne – pel – ni fo – gunk.

Instrukció: „Úgy mondd már az elejétől, mintha beszélnél valakivel”. Az első ilyen alkalommal feltétlen hasznos bemutatni ezt, és a következő sort (akár fólián kivetítve, akár táblára írjuk) letakarni: „Nézzük meg, ki találja meg leghamarabb, mit akartam mondani!”

Játékosságánál fogva nem csupán motivál az ilyen feladat, hanem számos fejlesztési lehetőséget magába sűrít.

- A fenti gyakorlat már a szóbeli közlések befogadásához szükséges képesség, a beszédértés kérdésköréhez vezet. Ennek szintjei:
 - Szófelismerés
 - Mondatmegértés
 - Szövegértelmezés

A beszédmegértés szintjeinek megfelelően alakítjuk a fejlesztést szolgáló gyakorlatokat:

- Szófelismerés:

- A hangalak és jelentés összefüggéseinek felismerésére is alkalmas pl. a szavak megfelelő sorrendben, a szavakat alkotó hangok rendjében és inadekvát rendben megjelenő nem szavak elkülönítése, majd az utóbbiak szavakká (értelmes hangsorrá) formálása: pl. alma; ő sz ő l
– szőlő
- Szótagok kiegészítése értelmes szóvá különböző módon, pl.:
ka__

__csint

__bát

__nál

__lap

__por

__sza

__tona

- Számos további fejlesztési eljárással egészíthető ki az ilyen kreatív játék a fejlesztési szakasz függvényében. Pl.: „Azt olvasd hangosan, amelyiknek az illatát érzed a tenyeremben!” (szétmorzsolt kaprot szagoltatunk); „Válaszd ki az asztalon lévő tárgyak, képek stb. közül!”; „Mondd ki azt, amit a szemünkkel csinálhatunk!”; „Nincs rajta a táblán, de a húsleveshez szükséges zöldségek között megtalálod!” (karalábé); „A baromfiudvar egyik házi szárnyas állata és hápog.”; „A hazát védő ember” (katona: régen honvédeknek mondták – értelmezés)
- Szó- és képtársítás egyjelentésű és többjelentésű (azonos alakú) szavak relációjában
- A szó megjelenítése rajzzal, mozgással
- Tematikus szócsoportok kialakítása (főfogalom alá való besorolás)
- Szinonimák gyűjtése
- Hétköznapi szóképek, nem szó szerinti jelentések keresése (minek lehet feje, fenéke, nyaka stb.)
- Hasonló „játékokat” végzünk a szintaktikai szinten is:

A szó szerkezetekkel kapcsolatos, majd a mondatok körében végzett gyakorlatokkal, az osztályfok növekedésével egyre inkább a különböző tananyagtartalmakhoz kapcsolva.

2.2.2 A szövegértés-szövegalkotás képességének fejlesztése alapjául szolgáló kultúrtechnikák elsajátításához kapcsolódó kérdések

- A kognitív terület képességdeficitjének korrigálása, kompenzálása
- A műveltségi területek ismereteinek összetettsége szükségessé teszi a rugalmasság, a nyitottabb gondolkodás megteremtését.
- Minden tevékenységet a tanulási akadályokhoz tartozó gondolkodási merevség oldásának a szolgálatába kell állítani
- A megértés pontosságára, az értelmezésre, a tanultak konkrét tevékenységre történő átvitelére, az algoritmikus gondolkodás kiépítésére kell összpontosítani.

Néhány példa a szintaktikai szint vizsgálatához az algoritmikus gondolkodás fejlesztésére vonatkozóan:

- Alkalmi szerkezetek alkotása:
 - Kiegészítéssel (lehetőleg az élet aktualitásaihoz kapcsolva pl. árvizek, erdőtüzek): Tárgyas, határozós, jelzős szerkezetek egyik tagját mondja a nevelő, s a gyerek kiegészíti a hiányzó elemmel: árad, hömpölyög, zúdul a ...
 - Átalakítással (analógiásan):
 - „A róka furfangos – furfangos róka
 - A kacsá hiú volt – hiú kacsá”

- Állandó szerkezetek reprodukálása:
 - Kiegészítéssel (kezet – fog)
 - Hibajavítással (pl. az olvasott mese kapcsán: (megkéri a karját – kezét; hétfejű tündér – sárkány stb.)
- Állandó szerkezetek kifejezése egy szóval (összevont hasonlattá sűrítés: olyan édes, mint a méz – mézédes)
- Megkezdett ismert mesefordulatok befejezése (pl. a népmesei elemek implicit módon történő tudatosításához):
 - Egyszer volt, hol ...
 - Még máig is élnek, ha ...
 - Meglátta a vasorrú ...
- Valódi mondatok és mondatszerűen hangzók szétválogatása különböző nehézségi fokon. Pl.:
 - Az apó orrára nőtt a kolbász
 - A protli fundára slatty a burga.

Majd egyszerű analógiás megoldások kreatív felépítése.

- Szokásos és szokatlan jelentésű mondatok elkülönítése. Az értelmes mondatok közötti hasonlóság megállapítása. (Az átvitt, képi értelmezések a nyelvi játék szintjén való értelmezése analógiás algoritmusokkal.) Pl.:
 - A farkas foga beléd harap. (A farkasnak foga van.)
 - A télnek foga van.
 - A mama főzelékkel eteti a gyerekeket.
 - Jancsi hazugsággal eteti a szüleit.
 - (Folytatva: „Nem tudsz megetetni, bárhogyan próbálkozol” „Ne etess ilyen hazugságokkal!”)
- Szokatlan mondatok alkotása párhuzamos gondolatok alapján analógiás következtetéssel. Pl.:
 - Röpül a madár.
 - Gyorsan terjed a hír.
 - Röpül a hír.
- A szövegekben előforduló ismeretlen szavak, kifejezések felismerésére késztetés, majd a szövegösszefüggés alapján való értelmezés mintegy állandó eleme kell, hogy legyen a szövegértelmező tevékenységnek. Pl.: Az olvasott rész témája a barátság.
 - Írd le egy szóval, miről szól az elbeszélés részlete!
- Mondat, szövegrészlet ábrázolása rajzzal, szoborjátékkal
- Bonyolult mondatok elemi mondatokra bontása, azaz összetett információk apróbb közlésekre való bontása. Pl.:
 - „A fán ülő vidám rigó bekapta a zümmögő bogarat.”
 - Hol ül a rigó? – A rigó a fán ül.
 - Mi ül a fán? – A fán rigó ül.
 - Milyen a rigó? – A rigó vidám.

És így tovább (Bánréti, 1979. nyomán)
- Azonos mondatok értelmezése különböző kommunikációs helyzetekben. A tanulók a helyzetből következtetnek az adott mondat közvetett jelentésére. Pl.:
 - Nagy a hőség.
 - Vetkőzz le!
 - Nincs kedvem kirándulni.
 - Vigyél magaddal fürdőruhát!

2.2.3 Az írott közlések befogadásának fejlesztése

Miért a Meixner-féle módszert ajánljuk?

Sok esetben összerosódik a határ a képességdeficiteket illetően. Keverednek a részképességzavarok tünetei más tanulást akadályozó tényezővel. Ezek fel nem ismerése tovább súlyosbítják az olvasási nehézségeket.

A Meixner-féle diszlexiaprevenció alkalmazása az olvasási zavar kialakulását akadályozza meg. Hatékonyan alkalmazható bármilyen, olvasni tanuló gyermekcsoportnál.

Miért hatékony?

- Mert számol a kialakulható diszlexiával, illetve figyelembe veszi a tüneteit: a betűtévesztéseket, kihagyásokat, betoldásokat, a betűk sorrendjének felcseréléseit, a szóagyvalékok létrejöttének lehetőségeit, a lassú olvasási tempót, a szövegértés problémáit, az írászavarral együtt jelentkezését.
- Mert törekszik a fenti tünetek megelőzésére és enyhítésére.
- Ezért apró lépésekből áll, figyelembe véve a gondolkodás merevségét.
- Kitűnően érvényesíti a hármas asszociáció elvét: beszédhang – beszédmozgás – betűalak összekapcsolását. (Gondoljunk a korábban kiemelt mozgás – beszéd – gondolkodás egységére!)
- Az alacsony szintű fejlesztéshez alkalmazkodva törekszik a szókincs, mondatalkotás, szövegemlékezet képességének fejlesztésére.
- Figyelembe veszi a betűtanításnál jelentkező homogén gátlás jelenségét, és igyekszik azt elkerülni (az egyszerre sok és egymás után hasonló betűk tanításakor kialakuló zavart, pl. az *e-é; d-b;* vagy a hangzásban a *v-f; g-k* stb).
- A fejlesztést nem csupán az előkészítő időszakra összpontosítja (mint pl. a térpercepció fejlesztése).
- Változatos gyakoroltatással motivál, manipuláltat, sok eszközt használ.
- Minden tanuló számára biztosítja a sikerélményt.
- Számol a finommozgások kialakulatlanságával, ezért a késleltetett írástanítást preferálja, meghosszabbítva ezzel az előkészítő, érlelő időszak folyamatát.
- Nem „szépíráásra”, hanem a lendületes, gyors vonalvezetésre törekszik, a funkcionális írást akarja elsajátíttatni.
- A másolással szemben a tollbamondásra helyezi a hangsúlyt.

2.2.3.1 Utak az értő olvasás felé (szegmentumokban)

Nem vitatjuk az olvasókönyvek tanulásban betöltött fontos szerepét, azonban kizárólagos használatuk károsan befolyásolja a tanulásban akadályozott gyerekek kezdeti lépéseit. A térészlelés zavarai bonyolult munkát jelentenek az elsősök számára az olvasókönyvben való tájékozódás tekintetében. Ebben az időszakban hasznosabbnak ígérkezik a Meixner-féle betűkészlet alkalmazása. Sok-sok gyakorlással fejleszti a térérzékelést is, és a betűk mozgatásával kialakítható értelmes betűkapcsolatok. (*él, ól, el* stb.) máris értelmezésre készítetik a kisgyereket. A betűkészlet kezelése sem problémamentes, mert leesik, rosszul fogják stb., de hasznos kiegészítője az olvasókönyvnek.

- Amikor csak szótagokat tudunk:

Magánhangzó+mássalhangzó – mássalhangzó+magánhangzó

A + L	L + A
I + L	L + I
É + L	L + É
Ó + L	L + Ó
E + L	L + E

„Bukfenc” után: Mássalhangzó + Magánhangzó

Az eljárás az előzővel azonos.

A betűmozgatások során már egy-két tanuló felfedezésekhez jut: la – li; li – la

– Amikor a térirányok kezdenek rögzülni:

A + Z

L + É

Ó + L

Í + R

Á + S

T + E

Ú + T

A többszöri irányváltással kizárjuk a nehezen olvasó gyerekek memorizálását!

Alkossunk újakat a mássalhangzók áthelyezésével: pl. ér, só, el, és, íz stb.

Néhány példa az értelmezési lehetőségekre:

- Válogassuk szét a betűpárokat!

A „pár” fogalmának érzékeltetésére két gyereket állítunk az osztály elé, kezükben (nagy alakban) a kapcsolódó egy-egy betűkártya a megfelelő sorrendben.

A következő lépésben ugyanezt a műveletet táblai rajz segítségével oldjuk meg, így a feladatot térből átvisszük síkba.

Ezt követően adjunk jelet az értelmes és értelmetlen betűkapcsolatoknak egy-egy rajzzal, és applikáljuk a táblán (mondjuk egy nevető fej és egy síró fej sémája), és alattuk jelennek meg az értelmezendő szavak:

só	íz	él	ós	ré
és	el	lé	sé	zi
ér	le			

Mit jelentenek, mit üzennek ezek a betűkapcsolatok, illetve a belőlük létrehozott érthető szavak?

Melyik szó jelenti azt, amit a nyelvünkkel érzünk? (Segítségül utánozzuk a sózás mozdulatát, vagy az asztalra tett cukor, paprika, só stb. közül válogattassunk.)

Vedd le a tábláról azt a kettőt, amely a jelentése alapján összefügg (só – íz; el – le)! Utána magyaráztassunk!

- Összekapcsolás a környezetismerettel:

A li-la kiválasztása: gyümölcsök közül, virágokból, kevert tárgyakból, majd tárgyképekből.

La-li kiválasztása: az osztály elé (fiú–lány) vegyesen kiállított néhány gyerek közül. Ki lehetne La-li közülük? Majd az előzőhöz hasonlóan ugyanaz a feladat a valóság után képek segítségével.

Ki találja meg a képek között azt az egyet, amelyik egy állatfajta közös neve? (ló)

Végül az értelmetlen betűpárok értelmessé tételével is próbálkozhatunk a betűismeret függvényében (kép, tárgy segítségével pl. ré – t, zi – zi).

Ugyanezt a készletet használjuk a „Játék a betűkkel” című játékunkhoz akár 2. osztálytól, nehezítve a feladatokat az osztályfoknak megfelelően.

- Manipuláció + értő olvasás összekapcsolása negyedik évfolyamon.

Kb. 10 betűt kapnak a gyerekek, amelyekből értelmes szavakat alkotnak a táblán vagy a füzetbe jegyezve.

- Szótagok összeolvasása a Játékház (ma már Játékvár is kapható) című Meixner-munkatankönyv színes, jól motiváló feladatlapjairól.
Kitűnően fejleszti a térészlelés képességét az olyan feladat, amikor a lapon harminc szótagból álló halmazban nyilakkal kötjük össze az értelmes szóvá formálhatókat.
Ezeket elolvasás, lejegyzés, értelmezés, válogatás követi (maca, móló, teve, vese stb.).
A nyilak előre bejelölése, képek, betűk kivágása stb. sok készülést igényel, de a képességfejlesztés eredménye mutatja, hogy megéri. A pedagógiai tudatosság mellett jó szervezést is igényel: szülők, nagyobb tanulók, kollegák bevonása (pl. a technikaóra néhány percének felhasználása az aktuális tevékenységen túl a szociális szféra fejlesztését is támogatja).

2.3 A nevelési folyamat alapozó (5–6. évfolyam) és fejlesztő (7–8. évfolyam) szakaszának koncepcionális kérdései

A képességfejlesztés, ismeretbővítés és strukturálódás következő szakasza a serdülőkor elején veszi kezdetét. Ez az alapvető kultúrtechnikák eszközszintű birtoklását és bizonyos előzetes tudást feltételez. A tanulásban akadályozott gyerekeknél ez a fejlettségi szint a jobb szociokulturális és kognitív képességű társaikéhoz viszonyítva később jelenik meg.

Az írás eszközzé válásának ideje – a programtanterv szerint – legkorábban a 3. iskolai év befejezésekor várható, azaz a nevelés kezdő szakaszának végére.

A közoktatási törvény új szakaszolási rendszere viszont az „alapozó” elnevezés 5–6. évfolyamra datálásával lehetővé teszi a hátrányok felszámolását, segítve ezzel az esélyegyenlőség eszméjének megvalósítását. Így az alap-kultúrtechnikák – esetünkben az olvasás, írás, szövegértés-szövegalkotás – eszközszintű tudásának áthúzódása a nevelési folyamatnak erre a szakaszára nem okozhat gondot az együttnevelésben.

2.3.1 Az adott pedagógiai szakasz kiemelten kezelendő jellemzői

- Az önálló tanulás képességének fejlesztése
- A tudományterületek szerint differenciálódó ismeretek bővítése
- Az elsajátított tartalmak szintetizálása, rendszerezése, beillesztése a meglévő struktúrák egészébe
- A differenciált fejlesztés érvényesítése az egyes képességfejlődési területekben mutatkozó deficitkezelésére
- Céltudatos felkészítés az önellátásra a kivitelezés képességének fejlesztésével, a környezettel, a társadalommal való harmonikus együttélés képességének kialakítása, felkészítés a különféle létezési technikákra
- Korrektív célú, rehabilitációs feladatokat szolgáló foglalkozások szervezése a sérülés, a képességfejlődési problémák egyedi kombinációira a serdülőkor és ifjúkor problémáira orientáltan
- Az általános és speciális (a szakmatanulást, a feladatellátást szolgáló) képességek stabilizálása és mozgósítása a pályorientáció érdekében.

2.3.2 Az 1999-es monitor típusú, területünkön is elvégzett OKÉV-vizsgálat szövegértésre vonatkozó konzekvenciáinak figyelembevétele

Amiben sikeresek voltak tanulóink:

- Növelte a helyes megoldások számát, ha a szöveg a tanulók által ismert témát, már feldolgozott tartalmakat közvetített.
- Ha ismert játék- vagy élethelyzetet reprodukált, amellyel több szituációban találkozhattak a gyerekek.

- Ha rövidege, áttekinthetősége miatt többször is átfuthatták.
- Olyan típusú feladat értelmezése, amellyel már kezdettől fogva találkoztak, mint pl. a „heti-rend”
- Ha a helyes variáns ugyanolyan szavakkal szerepel a válaszlehetőségek között, ahogyan a szövegben olvasható.
- Az elemzők arra a következtetésre jutottak, hogy ha a hosszú ideje begyakorolt ismeret új problémahelyzetben (pl. dokumentum típusú szöveg) kerül a tanuló elé, a biztos tartalomtudás birtokában az alkalmazás is sikeres lesz.
- A szöveg típusát tekintve tanulóink mindhárom korosztályban (6., 8. és 10. évfolyam) az elbeszélő szövegek megoldásában voltak a legsikeresebbek (73% és 80%).

Ami nehézségeket okozott:

- Az olyan feladatok, amelyek a tanulók számára új, viszonylag ismeretlen problémahelyzetet jelentettek (táblázatok leolvasása és értelmezése, dokumentumokban való tájékozódás, mint pl. menetrend, tévéműsor, személyi igazolvány)
- Ha egyszerre többféle információ felhasználása szükséges a helyes válasz megtalálásához (pl. irány, égtáj, cél); vagy ha növekszik a feltett kérdésben az elemek száma, nem képesek megkeresni az összes ismeretet, hanem megelégszenek az első vagy a második elem megtalálásával.
- Csökken a teljesítmény, ha nem ugyanolyan szavakkal leírt információ szerepel a kérdésben és a feladat szövegében. Nehézséget okoz ugyanis a szöveg tartalmi azonosítása (pl.: a turista szakkörnek ajánlható műsorok közül a „Turisztikai Magazin” kiválasztása). Ezen a szinten is megoldandó a szem látószögét növelő olvasástechnikai „játék” – szópiramis – alkalmazásának a nyelvi működés értelmezésével való összekapcsolása:

túra
 turista
 túrázás
 turisztika
 turista szakkör
 túrákat teszünk
 turisztikai műsor
 turisztikai magazin
 szeretjük a turisztikát
 turisztikai tevékenység

- Az érzelmi töltés nélküli magyarázó típusú szövegek, amelyekben csak tények, számok, nevek, adatok szférájában nyilvánul meg az ismeret, bizonytalanná teszik a tanulásban akadályozott tanuló számára az alkalmazást.
- Ha a helyes válasz egy szövegben szereplő fogalom szinonimáját vagy magyarázatát tartalmazza (pl. a tanulók fele nem értette meg a „magát megnevezni nem kívánó adományozó” és a „nem tudjuk, hogy ki adta” állítások azonosságát.)
- Ha a helyesnek tűnő (megtévesztőnek szánt) válasz elsőként szerepel a lehetséges válaszok sorában.
- Azok a feladatok, ahol a jó megoldáshoz más tantárgyakban tanultak biztonságos ismeretere volna szükség (pl. égtájak ismerete, elemi állampolgári vagy biológiai tudnivalók felidézése és behelyettesítése. Mindez a világ totalitását, a benne lévő jelenségek egységes felfogásának képességét célozza...)
- A matematikafelmérés szövegértést igénylő feladatai és a figyelemkoncentráció hiánya, valamint fogalmi problémák (pl. a kerület-terület fogalmi tisztázatlansága)

- Érdekes tudnivaló, hogy az érési folyamat eredményeként a 6. és 8. évfolyamos tanulóknál jelentős szövegértési fejlődés mutatkozott (amely az ép tanulóknál ez a 4. és a 6. évfolyamos tanulói időszakra esik), míg az azonos teszttel mért 8. és 10. évfolyamosok teljesítményeiben nem mutatkozott fejlődés annak ellenére, hogy az információtartalom megfejtését célzó dekódolási műveletben (az explicit feladatokban, pl. a kérdésekre adott válasz a szövegben nyíltan meglévő információkra vonatkozik) jobb eredményt mutattak, mint az értelmezést igénylőben.
- A szövegértelmezést vizsgáló implicit feladatok esetében nem csupán a szövegben lévő információkat kellett a gyerekeknek megkeresniük, hanem a benne rejlő tartalmi elemek alapján kikövetkeztethető összefüggéseket feltárni. Az adekvát következtetések önálló levonása, mivel ez az információval való bánni tudást, alkotó felhasználást igényel, az alapozó szakaszban (a 6. évfolyamon) nehézséget okoz. Feladatunk az élet különböző problémahelyzeteire alkalmazható tudást és gyakorlottságot biztosítani. Ez pedig tudatos kommunikációs, nyelvi és kognitív fejlesztést igényel.

2.4 A képességfejlesztés kimeneti elvárásai

2.4.1 Kimeneti elvárások az alapozó időszak végén (6. évfolyam)

- A mindennapi kommunikációs helyzetekben képességszintjüknek megfelelő beszédviselkedés, adekvát megnyilatkozások: köszönés, megszólítás, (információ)kérés, kérdezni tudás, információkérésre tájékoztatás adása, társalgásban való részvétel. Az egyszerű metakommunikációs jelzéseket verbalizálva bizonyítja a megértést.
- Gyakorló helyzetekben a napszaknak megfelelő köszönés, adekvát tegező és magázó megszólítás. Az előre megbeszélte témákban (felkészülés lehetőségével kér és tájékoztat. A beszédhelyzetek összetevőinek megváltoztatásához alkalmazkodva megpróbál más szereplőt alakítva megszólítani, kérni, tájékoztatni, figyelmet felhívni valamire, azaz szerepet játszani, átkódolni a helyzetét.
- Mondókákat, köszöntőket, rövid verseket a ritmus érzékeltetésével elmond.
- Versrészletből, elbeszélésből a szereposztás szerinti szövegének megtanulásával és előadásával, mozgásos produkcióval részt vesz dramatikus játékban.
- 6–10 éveseknek ajánlott könyvekből tízsornyi (1-2 bekezdés) szöveget némán elolvas, majd a szöveg lényeges elemeit megérti, a számára fontos szereplőket és elemeket kiemeli. Egy oldalnyi szöveget összefüggéseiben vizsgál, és kiválasztja a szereplőket és történéseket.
- Rövid (8-10 soros) szöveget egyszeri néma, majd hangos olvasás után felolvas. Olvasása ekkor folyamatos, a szöveget ismerők számára érthető. A hosszabb, ismeretlen fogalmak vagy nehezen olvasható szavak olvasásával többször próbálkozhat.
- Néhány szavas saját közléseket (pl. üzenet) nyomtatott és folyóírással mindenki számára olvashatóan leír.
- Nevelői irányítással helyesen használja a mondatkezdő nagybetűt és a mondatvégi pontot. Próbálkozik a kérdőjel adekvát alkalmazásával.
- Felismeri a szó és mondathatárokat ismert írott-olvasott, valamint hallott szövegekben, az ismeretlenekben pedig segítséggel.
- Gyakorolt szókészlet körében helyesen jelöli az ismert tulajdonnevek kezdőbetűjét és a hangok időtartamát.
- Szemléleti fokon felismeri a verses és prózai szöveg közti különbséget (passzív szókincsében jelen van a két fogalom, tehát csak tanári megnevezés alapján).
- Segítséggel használja tankönyveinek tartalomjegyzékét.

- Részt vesz könyvtári tájékoztatókon, és felismeri a gyermeklexikonokat, valamint a Helyesírásunk című könyvet.

2.4.2 Kimeneti elvárások a fejlesztő szakasz (8. évfolyam) és a középfok (10. évfolyam) végén

Ez az az időszak, amikorra kellő gyakorlatot szerezhetnek gyerekeink képességeik kimunkálására. A megfelelő ismétlődések és asszociációk kombinációi – remélhetőleg – itt jelennek meg egy pozitív transzferben, amelynek minősége mégis más, mint ép értelmű társaiké, beszédük és írásbeli alkotásaik stílusa egyaránt darabosabb, erőltetettebb, kevésbé gördülékeny.

Mindezek mellett a köznapi helyzetekben adekvát megnyilatkozásokra képes: köszönés, megszólítás, kérdés, kérés, társalgás, tájékoztatás vonatkozásában.

- Spontán helyzetekben köszön, ismeretlen szituációban megszólít, kér és tájékoztat.
- A társalgásba bekapcsolódik, tud várni, kérdez. A tanult, begyakorolt ellenkezési, egyetértési sémákkal kapcsolódik a mások által elmondottakhoz.
- Bonyolultabb, rímes verseket a hangerő, szöveg által megkívánt szabályozásával, szünettartással elmond. Ismeri a csend, a szünet előadásban betöltött szerepét, valamint a beszédtempó változtatásainak fontosságát.
- Dramatikus játékokban, iskolai ünnepélyeken jól hallhatóan, a mondat típusoknak megfelelő intonációval mondja szövegét, s igyekszik a szereplő egyéniségéhez igazodva mozogni a színpadon.
- A metakommunikációs jelzéseket értelmezi, és összhangba hozza azt a partner verbális megnyilatkozásaival. Amennyiben a kettő között eltérést tapasztal, igyekszik áthidalni a kommunikációs ellentmondást rákérdezéssel vagy a szituációhoz illő magatartással. Különbséget tesz a gyakran megfigyelt, tapasztalt közlési stílusok és kifejezésmódok között.
- Kommunikációjában (szóban és írásban egyaránt) igyekszik az anyanyelvből szerzett tapasztalatait érvényesíteni. Tapasztalatai vannak a beszélői szándék kifejezésének módjáról, illetve annak megértéséről, és ezt adekvátan jelzi a mondat utáni írásjelek alkalmazásával. Fogalmazásaiban törekszik érvényesíteni a szavak jelentéshordozó funkcióját az ismétlések elkerülésével. A mondat- és szövegalkotás elemi szabályainak ismeretében próbálja gondolatait összekapcsolni és mások számára érthető módon közölni. Adott vagy választott témáról egy-másfél oldal terjedelmű értelmes szöveget ír.
- Jártas a nyomtatványok kitöltésében, értelmezésében, segítséggel kérvényt és önéletrajzot ír.
- Az olvasott szöveget mozzanatokra bontja és felkészülés után képes emlékezetből tömörített összegzést adni. Az olvasottakhoz véleményt fűz, rákérdez.
- Begyakorolt szókészletben helyesen jelöli a szó- és mondat határokat, a hangok időtartamát, a kiejtéstől eltérő hangkapcsolatokat és a j hangot. Helyesen írja az igekötős igék gyakori eseteit. Ismeri és alkalmazza a szavak elválasztásának egyszerű eseteit.

2.4.3 A Gyógypedagógiai Monitor '98 vizsgálat (Lévai Judit szerk., 1999.) a fogyatékos tanulóktól elvárható olvasási szintet az alábbiakban fogalmazta meg:

- Gyengén olvasónak minősítjük azokat a tanulókat, akik képesek elolvasni rövid szövegeket, de nem biztos, hogy értik azok tartalmát, mivel vannak olyan egyszerűnek tűnő szavak és kifejezések, amelyeket nem képesek azonosítani. Valószínűsíthető, hogy ezeknek a tanulóknak olvasástechnikai tudása sem elégséges szintű, tehát szövegértő olvasásuk is bizonytalan.
- Közepesen olvasó az a tanuló, aki megérti az egyszerű tő- vagy bővített mondatokból álló rövid, jól tagolt szövegeket. Számára az olvasás komoly kognitív és kommunikációs erőfeszítést igényel.

nyel. Szövegértő olvasása viszonylag biztos, szövegértelmezése bizonytalan. Ismereteit új problémahelyzetben alkalmazni kevés sikerrel tudja.

- Jól olvasó az a tanuló, akinek szövegértő olvasása biztos, tartalomtudását eszközként tudja használni. Különböző hosszúságú és nehézségű szövegtípusokban eligazodni képes. A mindennapi életben szükséges tájékozódásra tudja használni olvasástudását, pl. menetrend olvasása, apróhirdetések, használati utasítások, terméktájékoztatók értelmezése. Aki az iskolán kívüli környezetében is használja az olvasást ismeretszerzés céljából: tanulás, gyermekújságok, plakátok olvasása. Tehát képes mindazokat a dolgokat elolvasni és megérteni, ami a munka világában és a családi életben az alapvető szolgáltatások igénybevételéhez szükséges.

3. Témakörönkénti ajánlások

3.1 Az 1–4. évfolyam programtervéhez kapcsolódó gondolatok

- A nevelés bevezető és kezdő szakaszára (1–4. évfolyam) írt szövegértési és szövegalkotási programterv koncepciója, részletes fejlesztési programja teljes mértékben figyelembe veszi a tanulásban akadályozott gyerekek fejlődési sajátosságait, mivel:
 - számol a kisiskolás korú tanulók lehetséges hátrányaival és akadályáival, valamint különbségeivel;
 - preventív szemléletű, és ahhoz kapcsolja a kompetencia alapú fejlesztést;
 - nem zárt keretben, hanem folyamatban gondolkodik, s egyúttal összhangot teremt a NAT–Közoktatási törvény és a mindennapi igények–gyakorlat között;
 - a mozgás–beszéd–gondolkodás–cselekvés elválaszthatatlan egységével hangsúlyt helyez az alapozásra;
 - A kisgyermek számára elidegenítő hatású leíró nyelvtan helyett a funkcionális nyelvszemléletre alapoz, s lehetővé teszi az anyanyelvi nevelés szintjén is a tevékenykedtetéssel való tapasztalatszerzést. Ezzel mintegy az érés dominanciáját preferálja a készségek kialakításában;
 - A kompetenciaterület minden részfeladatánál korrekt módon kiemeli a fejlesztendő képességeket és készségeket, így a nevelők nyomon követhetik azokat, amelyek végigvonulnak a folyamaton.
- Itt említjük meg, hogy területünkön ezek az úgynevezett kiemelten fejlesztendő területek nem maradhatnak el később sem, más-más hangsúllyal, de helyet kell, hogy kapjanak a nevelés minden szakaszában.
- Ugyancsak ez a véleményünk a beszélgetőkörök funkciójával kapcsolatban. Eredeti rendeltetése mellett ugyanis kiváló a terápiás hatása, különösen a neurotikus hátterű kamaszoknál. És mint ilyen, jól beilleszthető a fejlesztő szakasz programjának számos komponensébe (beszélgetés, panaszkodás, vita, hozzászólás stb.), vagy a kicsiknél megszokott mese-mesélés továbbéltetésében (pl. „Magunkról – magunknak” c. fórum).
- Kiemelten kezeljük minden érintett területnél az önkontrollhoz szükséges képességek fejlesztését, algoritmikus felépítését és ezek alapján egy jó szokásként való biztosítását, hogy továbblépve a következő szakaszban is természetes legyen számukra az önellenőrzés és a kérdezés.
- Nem véletlenül hangsúlyozza a program a meseszituációban a szemkontaktus kérdését. A tanulásban akadályozott kisiskolás (talán kevés óvodai előzmény után) nagyon nagy figyelemzavarral küzd.

- Nem elvárható gyerekeinktől ezen a szinten:
 - az önállóan megfogalmazott szöveg írása;
 - elbeszélő, leíró formájú, néhány mondatból álló szöveg önálló leírása;
 - leírások állatokról, történelmi jelenetekről, helybeli tájakról szerzett benyomásokról, utazásokról;
 - helyesírási szótár, kézikönyvek önálló használata;
 - szövegek átírása (átképzeléses feladatok) – csak a gyakorlatok regrediált szintjén és apró lépésekben.

A felsoroltak áthúzódnak a későbbi évfolyamokra, és progresszív gyakorlásukra mindvégig szükség lesz. Ezen a szinten kapjanak a csoportokban részfeladatokat, és a fentieket főleg beszédben gyakorolják!

3.2. Az „A” típusú műveltségterületi programtervben alkalmazható ajánlások

3.2.1 Ötödik évfolyam

Otthon

Gyerekeink többségének szociokulturális háttere miatt nagyon fontos ez a téma. A társadalom alapsejtjeinek, ahogy Sütő András mondja: „leglelkének”, a családnak a fókuszba állítása ilyen időszzerű sohasem volt, mint manapság. Ezzel együtt minden tevékenység, vizsgálódás s talán magára a családra való visszahatása is lényeges szempont lehet.

- A szövegalkotási fókusz transzformációs feladatai és az ajánlott tevékenységek egyes komponensei önálló és társas tevékenységben sem várhatók el (csupán a gyakoroltatásokhoz kötöten) ezen a szinten a tanulásban akadályozott gyerekektől. Ellenben – mint minden más hasonló fontossággal bíró téma – továbbviendők és építendőek a tanulás fejlesztő szakaszáig.
- Mindenkor fontos, de ezen a szinten különösen ajánljuk a téma legszélesebb körben való személyessé tételét a nevelők részéről. Így pl. az osztályfőnök vagy a magyar szakos nevelő saját lakásáról készített hivatalos (vagy saját készítésű) tervrajzáról való adat leolvasását. A családi albumból hozott képek hierarchikus felépítése kiváló alkalom a témában való tevékenykedtetésen túl az emberközelség megteremtésével való motiváláshoz. Különösen akkor lehet hatékony, ha az otthoni különböző korban készített magnófelvételekkel színesítjük a foglalkozásokat. (Pl.: Melyik képhez tartozhat ez a hang, beszéd?)
- És ami a legfontosabb: színteret biztosít az érzelmi biztonság megteremtésének is. Itt jegyezzük meg, hogy a '90-es évek pszichológiai kutatási eredményei szerint az életben való helytállásunkért – szemben eddigi tudásunkkal – nem az IQ, hanem az EQ a felelős (az érzelmi intelligencia 80%-ban befolyásolja az ember társadalmi beilleszkedését, amíg az IQ csak 20%-ban).
- A nyelvtani személy és szám tematikájához kapcsolható dramatikus játékokba legtöbb tanulónk bevonható, és rendkívül hasznosítható a fejlesztésben. A szerepcsere megválasztása a gyerekeink perszeverációs (megtapadó) gondolkodásából adódóan nehezített, de jó példákkal érdemes rávezetni őket, mert így rákényszerülnek a nézőpontváltásra, amely oldja a gondolkodás merevségét.
- A tegezés–magázás–tetszikelés formáinak szituációkhoz kötött tanítása különösen indokolt.
- Vizsgálataink és megfigyeléseink egyaránt azt mutatják, hogy gyerekeinknél a másik ember befolyásolását ellátó (konatív) beszédfunkciókat igen darabosan használják, és a megszegyenítő, „ledorongoló” beszédbefolyásolás a gyakoribb. A kommunikáció létrehozását, meghosszabbítását, ellenőrzését vagy megszakítását szervező (fatikus) funkciók (Büky B., 1977.) igencsak fej-

lesztésre szorulnak. Különösen a magázó, tegező formákhoz kapcsolódó megszólítás, üdvözlés nyelvi megnyilatkozásai.

- A program minden témaköre alkalmas arra, hogy minél szélesebb színskálán tágítsák gyerekeink beszűkült nyelvi kódját a kommunikációs helyzetekben tanítandó nyelvi viselkedés gyakoroltatásával. Ők ezt nagyon jó játéknak tekintik, és bár nyelvi kompetenciájuk fejletlen, mégis lehet rá támaszkodni. Tehát a szöveggel való játék és felfedeztetés mellett a performanciális korlátok leküzdése (Szépe Gy., 1976.) lehet a legfontosabb feladatunk. Ilyenek pl.:
 - a kommunikációs körülmények szociális, pszichikai, fizikai korlátai,
 - a megismerés adott szintjének megfelelő általánosítási struktúrák, szemantikai szerkezetek aktuális fejlettsége, fejletlenségei,
 - a szókincs terjedelme.
- A hétköznapi családi párbeszéd témájához jól kapcsolható riportkészítés (ún. mélyinterjú) egy-egy nagyon idős, esetleg száz éves ismerősünkkel. (Előre megfogalmazhatják a gyerekek a kérdéseket.) Az idősek megbecsülésének implicit formája lehet az ilyen foglalkozás.
- Arany János Családi kör c. verséhez kapcsolható „játék” a meghitt családi hangulatot elmélyítő integrált művészeti feldolgozás, amely egyúttal a poétikai fókusz képességfejlesztési elvárásait is kiválóan támogatja (pozitív transfert alakít ki a gyerekekben, és ezzel megkönnyíti a bensőségesség kifejezőeszközeinek megtalálását). Ez a játékos eljárás minden évfolyamon alkalmazható és fokozatosan fejleszhető.

Felhasználható társművészeti alkotások:

Szőnyi István: Este

Munkácsy Mihály: Tépéscsinálók

Kovács Margit: Nagy család

Kodály Zoltán: Esti dal

(Módszertani vonatkozásait később mutatjuk be.)

Állatkerti séták

Ajánlott:

- (Budapesten) az állatmenhely meglátogatása, a vakvezető kutyáról való beszélgetés, videofilm elemzése.
- Eric Knight: Lassie hazatér c. regény részlete (kutyahűség)
- Egy állatokról szóló téma különböző műfajban való játékos vizsgálata (Pl. A tücsök és a hangya mesében, Kis állathatározóban, versben, természetismereti tankönyvben, szócikkben, népdalban)
- A leírás eszközeinek tanítása szemlélethez kötve. Leíró, magyarázó, meggyőző szöveg, állattartási útmutató, újságcikk elemzése (írása helyett), az AKOT-technika alkalmazásával.

Kapcsolatok

- A regény fogalmának kialakítása itt kezdődhet, de nem követeljük.
- A filmen (videón) megnézhető összevetése a regényben való megvalósítással, sőt ha lehet, egy színházi előadással (Pál utcai fiúk).
- A jellemzés készítése nem elvárható, hanem a jellemzés eszközeinek a megfigyeltetése irodalmi művekben, szógyűjtéssel stb.
- A Pál utcai fiúk cselekménye igen alkalmas ún. hangjáték (rádiójáték) készítésére magnetofonfelvétellel.
- Igen hatásos jelenet pl. a fűvészkerti kaland – Nemecek önkéntes „megfürdése” és kényszerű megfürdése, amelyek kapcsán már ezen a szinten megfigyeltethetők a média eszközei, vagy a tiszteletlátogatás a beteg ágyánál, majd a kettő közötti összefüggés keresése.

- Az Egri csillagok jeleneteiből Jancsika elrablásának szituációjához egy telefonbeszélgetés szimulálása tanári példával. A gyermek–anya–apa kapcsolatának lényegén túl a telefon mint kultúr-történeti kérdés implicit formában felvetődő tapasztalat.

Vissza a meséhez

Nem elvárható meseparódia írása, komikus hatású szöveg alkotása. Ám a népmesei stílus nem népmesei tárgyra való alkalmazásának kontrasztja alkalmas lehet a komikum felfedeztetésére. Mesekészítést elsősorban (ezen az osztályfokon) még szóban végeztessünk, de a mesékre jellemző fordulatok, számok, kezdő és befejező variációk hosszas megfigyeltetése és gyűjtése után próbálkozhatunk írásban is. Kezdetben kiegészítéssel, jellegzetes részlet leíratásával, s csak a későbbi évfolyamokon teljes mesével.

Varázsbiriodalmak I-II.

- A hasonlat, metafora, ellentét és párhuzam szemléleti szinten való tanítása nagyon fontos a későbbi meseértelmezés miatt (sok rajz elemzésével, majd készítettetésével).
- A párhuzamokra és ellentétekre épülő rövid szöveg alkotásában a páros vagy kooperatív tanulásszervezésben mint részfeladatot ellátó vehet részt a tanulásban akadályozott tanuló (pl. párhuzamos gondolatok, ellentétek kiválogatása szóhalmazból).
- Lényegkiemelő olvasást csak előzetes közös elemzés alapján begyakorolt helyzet után végeztethetünk.
- A belehelyezkedéses érvelés tanítása nagyon fontos mivel, az énefejlődés alacsonyabb szintjén vannak ép fejlettségű társaikhoz viszonyítva. Ám ezeket számos szociális technika alkalmazása kell, hogy megelőzze.
- A beleéléses fogalmazással (főleg szóban) próbálkozhatunk, de az elbeszélői nézőpontváltás még ezen a szinten nem elvárható.
- Bár tudjuk, hogy a „Harry Potter” milyen szerepet játszik jelenünk gyermekkorosztályának olvasóvá nevelésében, a tananyag összességét tekintve sok és átláthatatlan a tanulásban akadályozott gyerekek számára. Filmen való megnézését ajánljuk, esetleg részlet elemzésével.
- A levélírással való próbálkozás indokolt, de nem követelmény szinten.

3.2.2 Hetedik évfolyam

Az egyes művekben megjelenő csapongó stílust, témaváltásokat, gondolattársításokat, logikai ugrásokat sok tanuló nem képes követni. A program tananyagbőségét egyrészt válogatási lehetőségeknek, másrészt a differenciálás eszközeinek tekintjük.

A képességfejlesztési fókuszok, a tevékenységek, ismeretek és tananyagtartalmak mindegyike indokolt és szükséges. A fogyatékos tanulók számára mindenképpen sok, és válogatást igényel. A 6–7. fejezet gyönyörű gondolatainak érlelődésére és a hozzájuk kapcsolódó tevékenységekre – mivel nem vihető át a következő évfolyamra – több időt hagynék mások (pl. Harry Potter) rovására.

Vizsont a vicc, a humor részévé kell, hogy váljon a sérült embernek is. Ám a benne megjelent gondolatsűrítés és kauzalitás (ok-okozat) felismerése nevelői és kortársi segítséget igényel.

3.2.3. Kilencedik évfolyam

- Amennyiben korábban már próbálkoztak egy-egy történet más nézőpontból való elmondásával, ezen a szinten érdemes az átírási gyakorlatokra időt biztosítani, mivel rendkívül nagy szerepe lehet a tanulásban akadályozott gyerekek szocializációjában.

- Az eposz műfaja nagyon távol áll tőlük, viszont a hőstípus, emberkép kérdését érintőlegesen, az érzelmek oldaláról megközelítve dolgozhatjuk fel. A hexameter szemléleti szintű vizsgálata követelmény nélkül lehetséges. Paródia alkotására önállóan képtelenek.
- A bibliai történetek olvasását mi a beszélgetőkörhöz hasonló módon gyakoroljuk. Erőltetés nélküli vizsgálata – tanári felolvasással vagy kazettáról – igen hatékony a reggeli órákban. Etikai konzekvenciái sokkal jobban foglalkoztatják a gyerekeket, mint gondolnánk.
- Néhány hosszúra húzódott, de összefüggő rész kiemelésével és fólián való kivetítésével rövidítve a bibliai szöveget, jól vezethető a gyerekek gondolkodása, és irányítható az összefüggések felfedeztetésére.
- Néhány téma integrált művészeti megoldásokat kínál, ezek összevetése pozitív transzferhatásuknál fogva nagyot lendíthet a szövegértelmezési képesség fejlesztésében. Ne stilisztikai összevetésre gondoljunk, hanem a tematikájában azonos vagy hasonló művek keltette élményekre.
- A dráma tanítása a mi gyerekeinknél elsősorban színházi élményhez kötötten képzelhető el.
- Szónoki beszéd, védő- és vádbeszéd megalkotása nem csupán a gyerekektől való távolállása miatt nehezített. A védelem és vád érvelése sokkal több intuíciót kell, hogy tartalmazzon, mint amennyire képessé váltak addig a gyerekek. Kooperációs helyzetekben, részfeladatok megbízásával vonhatók be a feldolgozásba, de sok segítséget adhat azoknak a filmeknek, sorozatoknak az ismerete (közös megnézése és elemzése), amelyekben a tárgyalások, az élethelyzetek konfliktusai megjelennek.
- Az ars poeticák átfogalmazása prózai receptekké, utasítássá és leírássá – bár éppen a költői-írói állásfoglalás indítékainak megértését célozza – csak közös tevékenységnek ajánlható.
- A nyelvtani alapfogalmak tanításakor erre a szintre jutva bőven rendelkeznek tapasztalattal a nyelvvel végzett megfigyelésekben. A fogalmi meghatározások követelését azonban itt is kerüljük, inkább funkciójukban való alkalmazását kérjük számon.
- A csavargó alakjának a művészetben való megfigyeltetése időszerű és hasznos tevékenység, ám ennek mintájára indokolt lenne egy-egy korábbi évfolyamra beemelni az édesanya szerepkörét megformáló művészeti összehasonlításokat és ötleteket (mint ahogy a Családi kör c. életkép kapcsán is tehattük ezt).

3.3 A szövegértés-szövegalkotás keresztantervi feladatai – „B” típus

- A programterv legforradalmibb komponense, mivel megpróbálja a NAT eredetileg fókuszba állított szemléletét, a képességfejlesztés rendszerét kézzelfoghatóvá tenni.
- Kiinduló alapvetése, amelyet a gyógypedagógiai integrált anyanyelvi kísérlet is igazolt (Rottmayer, 1979.), hogy az anyanyelvi nevelés egész közoktatásunk feladata, és nem szorítható be egy-egy tantárgy keretei közé.
- Tekintve, hogy minden tantárgy alapvető kommunikációs eszköze a nyelv, ha csupán az anyanyelvi és irodalomolvasási stúdiumokhoz kapcsolva vizsgálják a gyerekek a benne megjelenő jelenségeket és összefüggéseket, nem alakulhat ki bennük a nyelv egyetemes, organizációs funkcionális tudata.
- Viszont, ha a nevelés folyamatának minden szegmensében folyamatosan hangsúlyt kap a nyelv vizsgálatának az az aspektusa, hogy ugyanaz a kódrendszer jelenik meg az irodalomban, a szaktárgyakban és a köznyelvben egyaránt, akkor:
 - nyelvi képzésünk az anyanyelvi nevelés színvonalára emelkedik;
 - hozzásegíti tanulóinkat a világ egységben való felfogásához;

- külön erőlködés nélkül, magával a nyelvvel való manipulációval kialakul bennük a köznyelv és szaknyelv, valamint a poétikai nyelv egységes, összefüggő rendszere, az a tudat és mód, hogy miként válhat a megismerés eszközévé ez a stúdium;
 - pozitívan változhat irányában gyerekeink attitűdje is.
- A programterv építkezését figyelve – nyugodt, átgondolt szemlélet után – kialakul az olvasóban egy jól követhető algoritmikus rendszer.

Ebből kitűnik, hogy itt aztán végleg nem a tananyagra, hanem elsősorban a képességeit fejlesztendő gyermekekre esik a hangsúly. A tananyagtartalmak felsorolásszerű megjelenése, a modulok és alternatív megoldások, valamint ezek kapcsolatrendszere a módszertani orientáció felvillantásával szép, egységes keretet biztosítanak az adott műveltségi terület feldolgozásához, amelyben a megtanítandó ismeret csupán eszköze a képességfejlesztésnek.

Ebben az algoritmusrendszerben feltűnőek lehetnek számunkra a képességfejlesztési fókuszváltás ugyancsak felsorolásszerű ismétlődései. Ezek a címszavak (környezeti nevelés, testi és lelki egészség stb.), amelyeket a mindennapi gyakorlatunk során a tervezés és kivitelezés szintjén egyaránt konkrét tartalommal kell megtöltenünk. Kezdetben az utóbbihoz kapcsolatosan, majd a tapasztalatok tudatosító mechanizmusának kialakulásával a tervezés (a tudatos munka) oldalára billen a mérleg.

Nézzünk egy példát: „Ember a természetben”; Biológia 9–10. osztály

Az ember önfenntartó életműködései és ezek szabályozása címet viselő egységhez kapcsolható keresztantervi modulok lehetnek:

- A környezeti nevelés és az egészségnevelés területét összekapcsolva a fenntarthatóság kérdésének értelmezése az emberi szervezet „kizsákmányolását” illetően. De az életvitel, életmód témája elvezet a testi-lelki egészség, a mentálhigiéne problematikájához, amelyben fontos szerepet kell, hogy kapjon az én- és társismeret, az ember kapcsolatrendszere, de még tovább léphetünk, mert mindezek birtokában következhetnek az életpálya-építéshez kapcsolódó tevékenységek, illetve döntések.
- A tanulásban akadályozott tanulók épülését nagymértékben támogatja a fent vázolt rendszer spirális építkezése. Ez lehetővé teszi a gyerekeink fejlődése szempontjából fontos gyakorlatok, struktúrák, megoldási módok ismétlődését. Tehát időt biztosít a szövegek feldolgozására szánt technikák megismerésére, de oly módon, hogy a folyamatban ezek mindig differenciáltabban, egyre magasabb szinten jelenhessenek meg. A jobban haladó társaiknak ezek a gyakorlatok szárnyakat adhatnak...
- Mit kezdhetünk a feldolgozásra szánt néhány órával? A keresztantervi tevékenység semmiképp nem választható el az adott kultúrterület, illetve az arra épített tantárgyi tevékenységtől, és így az ebben a keretben biztosított óraszámokat is egységben kell kezelnünk. (A tantárgy eddigi óraszámja megnövekszik a keresztantervi órákkal.)

Tehát a tananyagot, az ismeretet, a tevékenységet és a képességfejlesztést szerves egységben kell látnunk. A különbség az eddigiekhez viszonyítva, hogy korábban nem kaptunk a képességfejlesztésre külön időt, mert eddig az benne foglaltatott az órázámban. Úgy vélem, hogy ez a plusz megsegítés (az idő hozzárendelése) a képességfejlesztés biztos megjelenését is jelenti számunkra.

Ezt a rendszert pedagógiai tudatosságunk fejlesztésének egyik eszközeként érdemes felfogni.

Nézzünk erre is egy példát az „Ember és társadalom”; Történelem kereteiben megoldható keresztantervi lehetőségekre (a tanulásban akadályozott gyerekeknél nagyon bevált játékos, oldott tevékenység)! A már korábban említett hangkép (rádiójáték) készítése pl. a Vérszerződéshez kapcsolva.

- Kiindulópont lehet a történelmi olvasókönyvek egyike, amelyben a mondai párbeszéd és az azokat kódoló, magyarázó úgynevezett mögöttes információk (rendezői tanácsként is fel-foghatók) minden gyereket eligazítanak.
- Az osztály adottságainak függvényében bemutatjuk az eseményt, s már ekkor készülhetnek tanulóink a szerepválasztásra. Gondoljunk csak az itt megjelenő motiváció szerepére! Elkerülhető a szereplők megfigyeltetésére, jellemük előzetes megbeszélésére szánt idő, mert máris határozott céllal hallgatja és olvassa a gyerek.
- Ezt követően szereposztás, majd a szövegek átfutásával való egyeztetés következik. Ebben erőltetés nélkül próbálkozik mindenki a felületen mozgó olvasási technikát alkalmazva kikeresni a választott szerephez tartozó szövegrészeket. Természetesen bizonyos szövegizolálással segítjük őket, nehogy idő előtt kedvesztetté váljanak...
- Jön a szerep tanulása. Első stádiumában hagyjuk, hogy a gyerekek rendelkezésére álló szöveg hasson, instrukciói beépüljenek, s majd csak az interpretálási próbán utalunk az összefüggésekre, azokra a komponensekre, amelyeket valaki figyelmen kívül hagyott, másokat pedig a jóban erősítjük meg. Lassan kialakul egy közös rendezői munka.
- Ezzel már a médiaismeretek szférájába érkezünk:
 - Rendezés közben jönnek rá (csodálkozunk rá közösen...), hogy mindent a hangokkal, zörejjel muszáj megoldani, mert akinek üzen majd a produkció, a hallgató csak a hallása útján képzelet el a történetet. Ekkor már a fiúk a lódobogást mímelik, a pusztai szél hangját, és egyeztetik a szöveggel.
 - A próbafelvétel visszahallgatása elegendő ahhoz, hogy rájövünk a hibákra vagy ráébredjünk közös rendezésünk hiányaira, buktatóira. Itt már a megtanult (dekódolt) és a saját maga kiegészítésében interpretált szöveg jelenik meg, a szituációhoz kötött kiejtéssel, hanghordozással próbálkozva (dráma), és hozzá azok az ún. „töltelék” kapcsolódó szövegek, amelyek vezetnek a hallgató képzeletét a történetet illetően.
 - Kísérletezés közben fény derül arra is, miként lehet hallhatóvá tenni (habár egy kis túlzással) a vér kupába csorgását, és hogy milyen fontos ennek hétszeri megismétlődése.
- Milyen előzményeivel számolhatunk?
 - A történelmi tények megtanulásával, sematikus térképek elemzésével.
 - Az irodalom olvasás mondai feldolgozásával.
 - Integrált művészeti megközelítéssel, amelyben a szöveghez Székely Bertalan, Munkácsy Mihály festményei, a Honfoglalás című film zenéje, vagy más részletösszefüggésben egy Kodály-mű kapcsolódhat (módszertani megközelítéséről később).
 - Magának a filmnek a közös megtekintése mindezt megelőzheti.
- Milyen „utóélete” lehet a hangképzésnek?
 - Nagyszerű lehetőséget kínál a műfajváltásra, amely a drámajátékban testesülhet meg. Azért különösen hasznos, mert ez esetben a hallási diszkriminációt a látvány dominanciája váltja fel. Nem érdemes a jelenet eljátszásával kezdeni, hanem a dráma elemeit használva pl. szoborjátékkal, amelyhez az „összekevert” kelléktárból válogatnak megfelelő jelmez és eszközöket a gyerekek.
 - A hangkép hasznosítható párhuzamos osztályban progresszív ismétléshez, órarendítéskor, valamint asszociációk építéséhez rendkívül sok helyzetben.
 - A hang-, szobor-, majd drámajáték előadása kiválóan alkalmas az azonos téma műfaji megjelenítésének összehasonlítására.
- Mikor, milyen helyzetekben, időkeretben valósítjuk mindezt meg? Ha átgondoljuk, látható, hogy azonnal felvetődik a tanulásszervezés kérdése is. Itt a frontális munkától kezdve a projektig minden fellelhető.

- Az idő pedig adott: az irodalomórai (anyanyelvi stúdiumok), a történelem, a nép- és honismereti modul, a vizuális kultúra, ének-zene, gyakorlati ismeretek óraszámából, a programból ezekhez rendelt kerestantervi órakeretből és esetleg (különösen a projekt módszer alkalmazása esetén) a szabadidőre szánt lehetőségekből tevődik össze.

3.4 A tanórán kívüli fejlesztésről – „C” típus

3.4.1 A báb- és a drámajáték

A személyiségfejlesztésen túl különösen alkalmas a beszédkedv felkeltésére, valamint a beszédgátások oldására. „Drámajátékaink az emberépítést célozzák, feladatuk a személyiségformálás, a kapcsolatfelvétel, a kapcsolattartás, a közlés megkönnyítése.” (Gabnai Katalin, 1987). A gyógypedagógiai nevelés terén alkalmazott drámajáték mindazokat a képességeket fejleszti, amelyek tanulóinknál nehezítettek. A játékos helyzetekben a tanulók kipróbálhatják magukat – tét és kockázat nélkül, tehát a programterv elgondolásai gyerekeink számára kiválóan alkalmazható képességek fejlesztésére.

A dráma a gyermeki játékból eredeztethető. E tény megint felveti gyógypedagógiai alkalmazásának során a metodika kérdését. Tudjuk jól, hogy az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek játéka más jellegű, mint ép társaiké. Szegényesebb, színtelenebb, nem tartalmazza azt a fantáziaképességet és önkontrollt, ami az ép gyermekek játékaira jellemző. A képzelet és a valóság összemósódhat. A funkcionális vagy gyakorló játékok kialakulása is későbbi életkorban történik a tanulásban akadályozott kisgyermeknél. A szimbólumjátékok (fikciók játéka), valamint a szabályjátékok az értelmi fejlődés deficitjei miatt nehezebben és később lehetnek a fogyatékos gyermekek sajátjai. A drámajátékok képzeletbeli „mintha” jellegű tevékenységek:

„Úgy cselekszem, mintha valaki más lennék

Úgy cselekszem, mintha ebben a helyzetben lennék

Úgy cselekszem, mintha ez a tárgy valami más lenne”

(Jonothan Neelands)

A tanulókat minden esetben tájékoztatni kell a helyzetek képzeletbeli voltáról. A szituációk soha sem elbeszélő jellegűek, hanem történetek, amelyek csak itt és most történnek. A képzelet ellenére az adott szituációban a valós élettel megegyező módon, valós időkeretben jelenik meg a történet. Csak a jelenben gondolkodunk, későbbi történések elővételezése nélkül. A szituációban való viselkedések megegyezés alapján jönnek létre, ehhez mindenkinek tartania kell magát.

A tanár vagy kívülről felelős a folyamat tartalmáért, vagy belép a szituációba, és belülről irányítja azt. Az akadályozott tanulók esetében az utóbbi a kívánatos, hiszen az új információk bevitele, az esetleg felgyorsult tevékenységek lassítása, a tanulók gondolatainak, érzelmeinek kiváltása, az esetleges új irányok kijelölése és a nyelvi és viselkedési modell nyújtása megkívánja a nevelő szereplőként való megjelenését.

A szereplőként viselkedő tanár fő feladata minden esetben a tanulás lehetőségeinek megteremtése, a tanulást elősegítő attitűdök kiépítése, érzelmek kiváltása. A szerepek megformálásakor típusokat jelenítünk meg. Minden esetben szükséges előtte közös megbeszélés során végigvenni a szerepek jellemzőit, még akkor is, ha a tanulóknak saját tapasztalataik vannak ezekről. Pl. egy öreg halász megjelenítésekor az öregségre jellemző testtartási, hangbéli tulajdonságok megbeszélése, a foglalkozásához szükséges eszközök felidézése. Ezek a megbeszélések a szókincs bővítés, az ismeretnyújtás – új ismeret beépítése, régi ismeretek aktivizálása – lehetőségeit nyújtják.

Az érzelmek megjelenítésekor vigyáznunk kell arra, hogy a megjelenő érzelmek mindig valódiak legyenek, de a drámajáték szituációja keltse életre őket!

A drámajáték lehetőséget ad arra, hogy az ügyesebbek problémákat oldhassanak meg, az eddig háttérbe szoruló tanulók aktívabbak lehessenek, a hangadók passzívabbá változzanak.

A drámajáték tanulóinkra vonatkoztatott fejlesztő hatásai:

- Erősíti a beszédkedvet.
- Javítja a mozgáskoordinációt.
- Fejleszti a szem-kéz koordinációt.
- Elősegíti a beszéd kifejező oldalának fejlesztését.
- A test, illetve testséma biztosabb megismerése
- A tér és időérzék fejlesztése
- Az aktivitás serkentése
- A feladattudat és feladattartás kialakulását és megtartását segíti elő.
- A közös játék az egymáshoz való alkalmazkodást, a másik érzésének, szándékainak megismerését biztosítja.
- Viselkedési bátorságot ad.
- Biztonságot nyújt a társadalmi élet sok területén (család, ügyintézés, pályaválasztás).

A drámajáték nemcsak a személyiségfejlesztés eszköze, hanem a tág értelemben vett tanulás szempontjából is hasznos és hatékony:

- A megértés folyamata a dráma hatására változhat, magasabb szintre léphet.
- Az attitűdök megváltozását eredményezheti.
- Változást okozhat a szociális viselkedés terén.
- A nyelvi tapasztalatok gazdagodhatnak.
- Mások szükségleteinek és szándékainak fel- és elismerése (empátia)

A *bábjáték* önkifejező játék. Az ép gyermekek a bábjátékot saját maguknak teremtik meg. Ennek legfőbb indítéka, hogy legyen egy nála kisebb lény, akit ő mozgathat, aki helyett ő beszélhet. Nincs szüksége ember formájú bábra, egy határozatlan alakú tárgy, csutka, bot stb. elég a bábjátszáshoz. Az ép kisgyermek rávetítéssel és képzeleti kiegészítéssel átalakítja a kívánt formává. A gyermeki képzelet megeleveníti a mesealakokat, és azok három dimenzióban láthatóvá válnak számára.

A bábuk jelentik a bábjáték formanyelvét. Amit a bábú mond, az igaz, az érdekes. A bábjátékon keresztül a kisgyermek könnyebben aktivizálható. A fogyatékos gyermekekre fokozottan hat a bábjáték formanyelve, figyelnek a bábuk „tetteire”, a bábuknak hitele van. Nagyon sok lehetőség adódik kisiskoláskorban a bábozás alkalmazására. A költségesebb, vásárolt bábtól kezdve az apró újjbábokon keresztül a fakanál- és síkbábig mind-mind betöltik személyiségfejlesztő funkciójukat. A maszkok, zacskóbábok készítése a technika-, illetve művészeti órák feladata lehet, felhasználására minden órán van lehetőség.

A „Rácsodálkozó”, az iskolába kerülő, enyhén értelmi fogyatékos kisgyermek számára megalkotott bábozási mód specifikus fejlesztési hatással bír (Fekete L.-né, Kelédi L.-né és Róth Pál Géza). A módszer hatékonyságának kísérleti igazolása bizonyítja, hogy alkalmazásakor a tanulásban akadályozott gyermekek asszociációs mobilitása nő, formai, tartalmi rigiditása csökken.

A „Rácsodálkozó” jelentős emocionális megélést vált ki a fogyatékos kisgyermekből, ezen keresztül biztosítottak látszik a megindult asszociációs és absztrakciós folyamatok tartós fennmaradása.

A „Rácsodálkozó” – variációs bábjáték – lényege a gyerekek előtt, ugyanazon alapformából (gömb, korong stb.) más és más dramaturgiai szerepet hordozó, átváltozó bábfigura születik. Az egyszerű formák látványa és annak tartalmi megváltozása a gyermekeket meghökkenti, és a bábú megelevenedése kiváltja csodálkozásukat.

A módszer a szintézisre épül, de a kialakuló bábok karakterjeleinek stilizálása az analízist hordozza magában. A bábozásra kerülő mesék rendhagyók és szokatlanok. Előadásukat a nevelő végzi, ennek ellenére a gyermekek, akik „csak” nézők, képesek figyelmüket összpontosítani, mert a leplezetlen átváltozás izgalmas és várakozásteli légkört teremt. Egy-egy mese 3–7 perc alatt eljátszható. A hatásmechanizmus vizsgálatakor a gyakoriságra is ajánlás készült, kéthetente egyszer ajánlott ez a bábjáték.

Ennyi az idő az, amíg az átváltozás meghökkentő élménnyé válik a gyermekekben, de az előző mesék emlékképei is felelevenednek.

A „Rácsodálkozó” egyszemélyes színház. Az átváltoztatások technikájának begyakorlása, a mesék biztos ismerete, a megragadó előadásmód mind-mind kívánalom az ezt alkalmazó pedagógussal szemben.

3.4.2 Médiaismeretek (7–9. évfolyam) és Irodalmi önképző (9–12. évfolyam)

A tanulásban akadályozott gyerekek rehabilitációjának egyik fontos eszköze az ajánlott program, hogy tudatos nézővé, olvasóvá váljanak.

A programtanterv életcentrikussága, gyakorlatiassága attitűdváltásra készíteti a nevelőt. A hagyományos szerepből kilépve bizalmi viszonyt involvál a gyerekekkel. Ezt segíti az értékelés eredménycentrikusságtól való eltávolodása is. Pozitív transzferként hat a gyerekek tanuláshoz, nevelőkhöz és egyáltalán az iskolához való viszonyának alakulásában.

Nyilvánvalóan kell számolnunk a befogadott gyerekek megismerési korlátaival, de számottevő gondot nem fog okozni. Számos otthoni megfigyelés, gyűjtőmunka, részfeladat elvégzésével bízhatók meg. Nagyon fontos számukra a partneri viszony kialakítása ezekben a szabadidős helyzetekben és annak tudata, hogy ezek a foglalkozások miként segítik őket a teljesedő emberi élethez.

Az irodalmi önképzőkör képességfejlesztési eljárásai a médiaismeretekéhez hasonlóan (9–10. évfolyamban gondolkodva) hasznosak. Bizonyára lesznek olyan feladatok, amelyekben csak részt vállalhatnak a mi gyerekeink vagy másként, mint a többiek. Ennek felismerése a nevelő kompetenciájába tartozik.

Regény alapján forgatókönyv önálló készítése 10. évfolyamon sem várható el tőlük, de a közös gondolkodásba bevonhatók.

4. Tanulásszervezési formák

4.1 A differenciálásról

Az integráció természetes velejárója a differenciálás, mivel kiindulópontja az egyéni különbségekre alapozott nevelés. Tudomásul veszi a tanulók közötti különbségek sokféleségét, amely a személyiség széles dimenzióiban írható le, és nem is korlátozhatók valamely tantárgyban elért iskolai eredményekben megmutatkozó különbségekre.

Ezen túlmenően még a következőkben súlypontoszunk a differenciálásról való elvi álláspontunkat:

- A differenciálás nem azonos a felzárkóztatással és a tehetséggondozási tevékenységgel.
- Nem a tanulmányi eredményesség szintjeihez igazodó tanulásszervezési forma, hanem mindenki számára a saját, komplex személyiségstruktúrájának leginkább megfelelő, a számára optimális fejlesztést biztosító tevékenység.
- Figyelembe veszi a tanuló előzetes tudását, annak gyengébb és erősebb területeit, a tanuló igényeit, törekvéseit, érdeklődését, egész személyiségét, illetve annak a csak rá jellemző vonásait, speciális erősségeit és gyengeségeit.
- A differenciáló nevelés igazodik a gyerekekhez, és ez azt is jelenti, hogy igazodik ahhoz a közeghez, amelynek a gyermek részese.
- Tehát nem arra törekszünk, hogy a gyerek felvegye a befogadó osztály szokásrendszerét és nem is arra, hogy alkalmassá tegyük a többség tempójának felvételére (arra is), de nem is a nevelők

elvárásainak megfeleltetésére, hanem az önmagához mért fejlesztés-fejlődés az irányadó, az ő saját szociokulturális hátterének figyelembevételével együtt.

Már önmagában a differenciáló szemléletmódból is adódik, hogy számolnunk kell a hagyományos pedagógusszerep megváltozásával. Az új attitűdben megszűnik a nevelő ismeretközvetítő monopóliuma, amely tudomásul veszi a környezet mindenféle hatását, de ezenkívül a társak szerepét is. Ennek megfelelően alkalmazhatjuk a

- páros;
- kooperatív;
- projekt;
- valamint a nagy ívű, epochális tanulásszervezési formákat.

Ezek lényegét ismerik a kollegák, helyettük néhány ajánlást teszünk.

4.2 A szabad tanulás (szabadon választott munka integrált osztályokban)

A szabadon választott munka során meg kell állapítani a munkaformát, amely – a különböző tanulási feltételek ellenére – minden tanuló számára megfelel. Ez egy olyan szabad terület, amelyben a tanuló számára lehetőség nyílik:

- az önálló munkára;
- a tanulás tartalmának szabad megválasztására;
- a nehézségi fok szabad megválasztására;
- az egyéni tanulási tempóra, ritmusra;
- az eszközök szabad megválasztására;
- a tevékenységi forma szabad megválasztására (írás, olvasás, cselekvés stb.);
- a szociális forma és (ha pármunkát választott) a tanuló társ megválasztására.

A szabad területnek biztosítania kell a tanulók számára az idegen befolyás és a tanító állandó ellenőrzése nélküli tanulás lehetőségét. Ez az anyagba épített önellenőrzés segítségével érhető el, amelyet a tanuló önállóan hajthat végre.

A „szabad” szó a „szabadon választott munka” szóösszetételben nem azt jelenti, hogy a gyermek azt tesz és tehet, amit csak akar. Ez sokkal inkább jelenti azt, hogy a gyermek szabadon dönthet: mit, hogyan, mivel, milyen hosszú ideig és kivel szeretne dolgozni, illetve tanulni.

A szabadon választott munka nem jelent szabad játékot, amelynek során a gyermek a környező világot megismeri, és nem jelenti a közvetlen környezetben való tapasztalást és közös megbeszélést sem. A szabadon választott munka nem önálló tantárgy, hanem didaktikai eszköz, a tanítás szervezésének egyik formája, amelynek az egyes gyermekek számára lehetővé kell tennie, hogy önállóan alkalmazott tanulási segédeszközök segítségével képezzék magukat. Segítségével a pedagógus kedvező keretfeltételeket tudja megteremteni a differenciáláshoz és az egyéni különbségek figyelembevételéhez.

Az egyénre szabott oktatás feladatai:

- Minden tanulót egyéni igényének megfelelően, a személyiség fejlettségét, a szociális magatartásmódot, valamint a zenei és praktikus képességeit egyaránt figyelembe véve kell fejleszteni.
- Alapvető képességeket, ismereteket és készségeket tartalmában és formájában úgy kell alakítani, hogy azok a gyermek egyéni tanulási lehetőségeihez és tapasztalataihoz alkalmazkodjanak.
- A fejlesztő és bátorító segítség rendszeres tanuláshoz vezessen, és ezzel biztosítsa a további iskolai utat.
- Szerezzen örömet a tanulás, ez maradjon meg és fejlődjön tovább. Ötleteket, vidámságot, kezdeményezési készséget, hajlandóságot, érdeklődést kell teremtenie (kreativitásfejlesztő funkciók). Biztosítania kell a tanulók számára az élményeket, tartalmat, módszereket és eszközöket a

tanulásukhoz, ezeket tervszerűen fejleszteni, segíteni kell (tanulásfejlesztő funkciók). (Bönsch, 13. oldal)

A szabadon választott munka tehát a tanulók önállóságát fejleszti a tanulási folyamatban. Ennek során a tanulóknak meg kell tanulniuk:

- önmagukat ellenőrizni. Az ezzel kapcsolatos törekvések: félelemnélküliség, sikerélményeken keresztül szerzett önbizalom, felelősségérzet, a kritikus önértékelés képességének fejlesztése, őszinteség és kritikai érzék a saját munkával szemben, kitartás, önfegyelem;
- más tanulókkal együtt dolgozni. A ezzel kapcsolatos törekvések: másokkal figyelmesnek lenni, tanulni, ésszerű szabályokat betartani, kommunikáció, közösségi magatartás gyakorlása, az eszközökkel és az osztály rendjével kapcsolatos nagyobb felelősségérzet.

A tanító

- A szabadon választott munkát megelőzően:
 - Új eszközöket állít elő; megtisztítja az eszközöket; kijavítja az elhasználódott eszközöket vagy felújítja azokat; kiválogatja a feleslegessé vált eszközöket; kialakítja a környezetet, ahol elegendő szabad tér lesz a mozgáshoz, ami a jókedvű tanuláshoz és pihenéshez szükséges;
- A szabadon választott munkát követően:
 - Átnézi és kijavítja tanulói munkákat; feljegyzi megfigyeléseit; levonja a következtetéseket a tanulók szükségleteivel kapcsolatban.
- A szabadon választott munka során:
 - Figyel és felismeri a legmagasabb koncentrációra alkalmas pillanatot, amelyben a gyermekek figyelme a csúcson van.
 - Az egyes gyermeket új munkatapasztalatokhoz juttatja (szó nélkül, cselekvéseken keresztül), ha segítségre szorul.
 - Minden egyes gyermek számára lehetővé teszi, hogy a munkaeszközt maga válassza ki és azzal dolgozzon, elrendezze és visszategye a helyére.
- A tanító passzív, hogy a tanuló aktív lehessen. Segít a gyermekeknek cselekedeteik elrendezésében és megfigyelőként a háttérbe szorul, hogy a gyermekek válhassanak saját fejlődésük közép-pontjává.
- A tanító lehetővé teszi, hogy a gyermek maga találjon új feladatot.
- A szabadon választott munka ideje alatt csak ahhoz a gyermekhez vagy kiscsoporthoz szabad beszélni, amelyik segítségre szorul – soha az egész osztályhoz.
- A tanító egészen halkán beszéljen a gyermekekhez.
- Ha nyugtalanság támad, soha nem szabad hangosan nyugalomra inteni. Inkább az egyes gyermekekhez kell halkán vagy bizonyos jelek útján (csengettyű, figyelmeztető kártya) a nyugalom érdekében fordulni. A tanulóknak is szabad csengetni, például ha zavarja a nyugalomukat valami.
- A tanító intenzíven dolgozik, miközben az egyes gyermekeknek segít az eszközzel való helyes bánásmód megmutatásában, feljegyzéseket készít stb.
- A szabadon választott munka ideje alatt a tanító soha ne mutasson haragot vagy elégedetlenséget, ha egy gyermek lassan dolgozik. Minden gyermeknek megvan a maga tempója és a saját ritmusa. Amennyiben ehhez igazodhat, akkor dolgozik a legintenzívebben és a legkitartóbban.
- Amikor a gyermeknek meg kell tanulnia önmagát ellenőrizni, a tanítónak teljesen vissza kell tartania az értékelésre irányuló megnyilvánulásait.

Az osztályteremmel kapcsolatos feltételek

- A szabadon választott munkához egy sor eszköz szükséges, amelyeket áttekinthető módon és a gyermekek számára hozzáférhetően kell az osztályban tárolni. Ezeknek az eszközöknek rende-

zetteknek kell lenniük, és mennyiségük nem lehet korlátlan, így el lehet kerülni az áttekinthetlenséget és az idegességet.

- Az osztálytermet úgy kell felosztanunk, hogy különböző területek és sarkok keletkezzenek (olvasósarok, írásra alkalmas hely, játékasztal stb.), mivel a tanulás a szabadon választott munka során különböző egy időben végzett tevékenységgel jár.
- Nem lehet semmit sem egyszerre megoldani, nem is lenne értelme a szabadon választott munka belépésekor azonnal egy teljesen átrendezett teremben elkezdni a munkát. Lassan, folyamatosan kell ezt a tanítási formát bevezetni. Egy időponttól kezdve azonban az órarendbe illesztett szabadon választott munkát következetesen alkalmazzuk, a teremmel kapcsolatos szükséges változtatásokat alapkövetelménynek tekintve és semmi esetre sem frontálisan, az egész osztály számára.

A taneszközökkel kapcsolatos követelmények

A taneszközöknek didaktikai és módszertani szempontból átgondoltnak kell lenniük úgy, hogy összeállításuk, szakmai tartalmuk ösztönözzön a munkára, illetve a megoldás vésődjön az agyba. A taneszköz:

- önálló munkát biztosítson az önellenőrzés lehetőségén keresztül (a függelékben erről bővebben is szó van);
- tisztán körvonalazott problémafelvetést tartalmazzon, és elegendő idő álljon a megoldáshoz rendelkezésre;
- a fejlettségi szintnek megfelelő legyen;
- szakmai és logikai szempontból jól felépített legyen;
- különböző nehézségi fokokat tartalmazzon;
- lehetőleg zárja ki a problémák előfordulását;
- esztétikus és motiváló legyen (az eszköz minősége fokozza a vele való munka örömét);
- cselekvésre ösztönző legyen;
- különböző területekről nyújtson választéket;
- pár- és csoportfeladatokat tartalmazzon, általában csak egy legyen belőle;
- masszív és könnyen gondozható legyen.

5. A pedagógustól és a tanulócsoporthoz nem sérült tagjaitól elvárható magatartásformák

A tanulásban akadályozott gyermekek bemutatásakor, a képességfejlesztési eljárások menetében, a módszerek és tanulásszervezési formák ajánlásakor már elkerülhetetlen volt a nevelői attitűdök érintése, sőt úgy vélem, hogy a ki nem mondott elvárások is megfogalmazódtak a kollégákban.

E helyen tehát csupán felvillantásszerűen utalunk ezekre:

- Mindenekelőtt számolnunk kell a ténnyel, amit Petőfi szavainak parafrázisaként szeretnénk értelmezni.
„Nagy munkát vállal az magára, ki most kezébe lantot vesz” – de egyúttal szép és nemes munkát is jelent ez, amelyet a nevelő saját maga megújulásának szolgálatába állíthat...
- Az eddigiek szellemében mondjuk ki, hogy a nevelő egész magatartása integratív legyen. Ez egyszerre érvényesít elvárást, tapintatot, követelményt, differenciálást.
- Mind a tanár, mind az osztálytársak kerüljék a befogadott tanuló iránti sajnálkozást, kezeljék őt egyenrangú partnerként!

- A befogadott gyermek segítése ne látványos, hanem a közösségben általános gyakorlatként megjelenő attitűdként szerveződjön a mindennapi munkában. Számolnunk kell az akadályozott gyerekek sikertelenségei nyomán fellépő másodlagos, ún. kísérő effektusokkal (pl. magatartászavar).
- Törekedjenek kölcsönösen jó kapcsolatra az „utazó” gyógypedagógus szakemberrel és a szülőkkel egyaránt!
- Vezérlő elv az empátia és a preventív szemlélet.
- A fentiek értelmében fontos a gyerek folyamatos megfigyelése mellett a társak reakcióinak figyelemmel kísérése és azok organizálása, a kölcsönös alkalmazkodás segítése.
- Előnyös, ha a befogadó nevelők ismerik az integrált gyerekeket megillető juttatásokat, szolgáltatásokat és azok törvényi garanciáit, majd ezeket az adandó alkalommal meg is osztják az érintettek szüleivel.

6. Eszközök

Minden elfogadott, amit a többségi iskolában használnak, és amelyekre utalás történt az előzőekben. Egységesen elfogadott elvként kezeljük a programtanterv szemléletét, hogy az eszközkészlet minél több probléma megválaszolására alkalmas manipulációs, mozgásos megfigyelésre, tapasztalatszerzésre adjon lehetőséget.

Az ismert és a forgalomban használatos eszközök mellé néhány kevésbé elterjedt, de elérhető és jól beváltat ajánlunk.

6.1 DYSLEX programcsalád

A DYSLEX számítógépes, olvasási készséget fejlesztő, korrekciós programcsalád.

Alkalmazható: Az általános és középiskolások olvasási készségének fejlesztésére, valamint a dislexia korrekciójára

Futtatható: Valamennyi IBM-, PC-kompatibilis számítógépen, mindenféle billentyűzettel és monitorral (kivételek: a CGA-típusú monitor)

A programcsalád alkalmazása:

- Korrigálja az olvasási hibákat.
- Fejleszti az értő olvasást.
- Fokozza az olvasás gyorsaságát.

A programcsalád jellemzői:

- Megszünteti az olvasászavart, ezáltal megteremti az önálló tanulás legfontosabb előfeltételét.
- Önállóan cselekedtető, kreativitást fejlesztő, folyamatosan motiváló, sikerre orientáló, játékos.
- Lehetőséget nyújt az önellenőrzésre, az önértékelésre, az önálló hibajavításra.
- A tanuló a haladás ütemét mindenkor maga határozza meg, és mindvégig intenzív, interaktív kapcsolatban van a számítógéppel.
- Használata egyszerű, számítógépes szakértelmet nem igényel, a programokkal való önálló munka percek alatt elsajátítható.
- Az egyes programrészek, a feladattípusok és nehézségi fokozatok könnyen kezelhető menürendszer segítségével választhatók.
- Felhasználója lehet a szakember vagy a szülő is.

- Szakmai igényessége magas szinten megfelel a diszlexiakorrekciónak helyett a reedukáció módszertani követelményrendszerének.
- A 7–14 éves korú általános iskolások (hallássérültek is) akár önállóan is dolgozhatnak a programcsalád segítségével.
- Több mint 13 000 darabos beépített szókészlettel rendelkeznek.

A programcsalád önállóan is alkalmazható, egymásra épülő egységei:

- DYSLEX 1.0

Teljes igényű alapprogram, bevihető saját szókészlettel, grafikus helppel, 396 darab önállóan futtatható programegységgel.

- DYSLEX-MEMÓRIA

A memóriajáték számítógépes olvasást fejlesztő változata, 156 darab önálló szójátékkal és 156 darab önálló mondatjátékkal

- DYSLEX-BETŰKERESŐ

Játékos olvasásfejlesztés több mint 700 önálló egységben, közel 5000 magyar szó segítségével

6.2 BeszédMester

A Beszédmester olvasásfejlesztő és beszédjavítás-terápiai program, amely az Oktatási Minisztérium támogatásával egy IKTA-projekt keretében készült el. A program és didaktikája az interneten a www.inf.u-szeged.hu/beszedmester címen bárki számára ingyenesen letölthető. (Kidolgozás: Kocsor András, Bácsi János, Mihalovics Jenő.)

A beszédjavítás-terápiai modul elsősorban az érthető beszéd elsajátítását segíti siket és hallássérült gyermekek számára, de jól használható a beszéd fogyatékos és súlyosan beszédhibás gyermekek logopédiai terápiájában is. Az olvasásfejlesztő komponenst pedig olyan gyermekeknek ajánljuk, akiknek olvasási nehézségeik vannak, illetve még az olvasástanulási folyamat elején tartanak.

A tesztelési eredmények azt mutatják, hogy nemcsak az első osztályosok fejlesztésére, tanítására alkalmas a szoftver, hanem a 8–10 évesek terápiájában is kiválóan használható.

Komplex készségfejlesztést biztosít: memóriafejlesztés, figyelemfejlesztés, irányfelismerés, iránytartás kialakítása, finommotorika fejlesztése, hallási diszkriminációs készség, hallási figyelem, vizuális differenciálóképesség fejlesztése.

A program használatát pedagógus, logopédus, illetve szurdopedagógus irányításával érdemes elkezdeni, a későbbiekben azonban használható egyéni tanuláshoz otthon is. A program képes a beszéd felismerésére, az elhangzás pillanatában értékeli is a gyermek mikrofonba bementett beszédét. Az automatikus beszéd felismerés összekapcsolása a beszédjavítás-terápiával és olvasásfejlesztéssel különösen gyümölcsöző terület, hiszen a cél mindkét esetben valamiféle fonológiai tudatosság kialakítása vagy hiányának pótlása.

A Beszédmester azáltal, hogy a feladatokat egyesével mutatja, nem engedi, hogy a gyermek mással foglalkozzon, míg egy feladattal sikeresen nem végzett. Így maximálisan biztosítja az egyéni tempóban való haladást.

A szoftver feladatai követik a hangoztató-elemző-összetevő olvasástanítási módszer didaktikai lépéseit, továbbá a rendszer a beszédhang felismerésen alapszik; ez a két összetevő pedig biztosítja arra, hogy a gyermek egyedül is a számítógép elé ülhet, gyakorolhat, hiszen a gép valós időben visszajelez, értékeli.

6.3 Örömréning

Eszköz- és módszerfunkciót magába foglaló önfejlesztő, lelki ellenálló képességet növelő eljárás. Dr. Widovszky Gábor pszichiáter a családokkal és azok neveléssel kapcsolatos attitűdjeire épített tapasztalatai alapján írt könyvet, naplót és magnetofonkazettát tartalmaz.

Nem konfliktuskezelő, nem traumákat gyógyító módszer, hanem az élet élvezetének gyakorlását kívánja segíteni. A szerző szerint a nevelési folyamat legfontosabb tényezői; a nevelő személyisége, kapcsolati kultúrája és azok a helyzetek, ahol a nevelők és a gyermekek kapcsolatba kerülnek egymással, az örömréning által pozitívan fejlődnek. A pozitív viszonyulás eszméje azt is jelenti, hogy megváltozik problémamegoldó szemléletük.

Az örömréning-könyv részletesen ismerteti a szemléletet, a módszert és a feltételezett hatásmechanizmusokat. Widovszky doktor (tudomásunk szerint) témáját akkreditált továbbképzési rendszerben is hasznosítja.

6.4. Munkatankönyvek

A szövegértési és szövegalkotási kompetenciaterület fejlesztési céljait kiválóan támogató eszközök között ajánljuk még:

- a Gyermekek Háza munkatankönyveit,
- a tanulásban akadályozott gyerekek számára készült irodalmi olvasókönyvek és anyanyelvi munkatankönyvek munkalapjait.

7. Az értékelésről

7.1 Elvi álláspontunk

Az osztályozás nem alkalmas a tanulásban akadályozott tanulók fejlődésének rögzítésére (legfeljebb csak a fejlesztő szakasztól kezdve, de ott is az értékelésnek csupán egyik módjaként kezeljük), mert:

- növeli az értékelés relativitását;
- sok megbízhatatlan, szubjektív elemet rejt;
- a tudás helyett a jó osztályzat elnyerésére motivál, amely a gyermekek figyelmét eltereli a környezet érdekességeiről és a megismerés folyamatáról;
- a fogyatékos gyerekek számára az ötfokú szimbólumrendszer túlsúrírtettségével alig mond valamit, ugyanis nem tartalmaz elég információt a továbblépés, a változtatás lehetőségeire, mert nem elemez, nem jelöli meg a fejlődéshez vezető utat;
- az osztályozáshoz kapcsolódó társadalmi sztereotípiák mentén manifesztálódó szorongás miatt pszichológiai túlterhelést idézhet elő.

7.2 A szóbeli és az írásbeli szöveges értékelés

A fentiekből adódik, hogy az osztályozás helyett a megerősítő funkciójú állandó elemző, pozitív megfogalmazású és színes, változatos formájú folyamatos szóbeli értékelő visszajelzést preferáljuk, amelyet tanév végén írásbeli szöveges formában személyre szólóan rögzítünk.

Az értékelés minden formájában lényeges motívumok:

- Ne minősítsen, hanem a fejlődési állapotot mutassa be, és térjen ki arra is, hogy a gyerek saját lehetőségeit mennyire használta ki!

- Segítse a reális önértékelést, és folyamatos önellenőrzésre motiváljon!
- Minden értékelő információt magatartást módosító erő hassa át!
- Holisztikus szemléletre alapozva a gyerek egész személyiségének fejlődésére koncentráljunk! A hangsúly így az érés, fejlődés, a tanulás folyamatjellegének elfogadásán van, a gyermek önmagához képest mért fejlődését állítja a középpontba.
- Az új technikák bevezetése nyomán megjelenő interaktív tanulási módokhoz illeszkedő értékelési módokat kell megfogalmaznunk. Így a kooperáció, a projekt alapú, a személyes tevékenységekre és élményekre építő tanulószervezéssel olyan gyermeki tulajdonságok, attitűdök kerülnek felszínre, amelyek a hagyományos nevelési folyamatban többnyire fedve maradnának. A minősítéskor ezek az aspektusok is előtérbe kerülnek.

7.3 A legközelebbi fejlődési zónák elvének figyelembevétele az értékelésnél

A fejlődés dinamikus szemléletének alkotó alkalmazását jelenti a legközelebbi fejlődési zónák elve (L. Sz. Vigotszkij; 1956.).

E koncepció szerint a tanulásban akadályozott tanulók fejlődési dinamikájának valódi feltárása nemcsak annak a megfigyelését feltételezi, amit a gyerek a saját fejlődésében eddig elért, hanem annak a vizsgálatát is igényli, hogy a pedagógus (és esetünkben az osztálytársak) segítségével mit tud elsajátítani. Ennek megfelelően célszerű megkülönböztetni a fejlődés aktuális és a legközelebbi fejlődési zónák szintjét.

A gyermekek aktuális fejlődési szintjének nevezhetjük a pszichikai funkcióknak azt a működési fokát, amely a befejezett fejlődési ciklusok eredményeként alakult ki, és amely a gyermekek önálló feladatmegoldásaiban manifesztálódik.

A gyermekek fejlődésének menete és oktatásának lehetőségei közötti viszonyt azonban csupán az aktuális fejlődési szint ismeretében nem lehet reálisan megítélni. A nevelés-lélektani kísérletek tanulságai azt mutatják, hogy az önálló tevékenység szempontjából egyforma szinten álló gyermekek fejlődési dinamikája teljesen eltérhet egymástól. Így pl. bizonyos vizsgálatokkal két tanulónál 7 éves értelmi kort állapítottak meg, amely fejlődésük aktuális szintjét jellemzi. Az egyikük azonban segítséggel a 9 évesek feladatait is megoldotta, a másik viszont így csak a 7 és fél évesek feladatainak megoldásáig jutott el.

A felnőtt (vagy osztálytárs) segítségével megoldott feladatoknál elért eredmények azokat a folyamatokat jelzik, amelyek a kialakulás állapotában vannak, és amelyek hosszabb-rövidebb idő után már önálló tevékenységgé alakulhatnak át. Ezek jelzik a gyerekek legközelebbi fejlődési zónájának szintjét, s ez különösen a diagnosztikus értékelésnél válhat fontossá a nevelő számára, és pontosíthatja követelményrendszerünket.

7.4 Az óvodából az iskolába való átmenet kiemelt kezelése

Érdemes kiemelten kezelni az óvodából az iskolába való átmenet ún. bevezető szakaszát, hogy a maga fészekmelegségével, a játék, mese, zene, mozgás, egyáltalán a művészetközelség és érzelmi biztonság megteremtésével, a teljes környezettel való harmóniában igazi átvezetés legyen. Olyan közeg, ahol az előbbieken jelzett tevékenységek szoros korrelációban jelennek meg a szokások kialakításával, és a gyerekek számára szinte észrevétlenül jelenik meg a számonkérés. A kezdő időszakkal együtt (3–4. évfolyam) ez megalapozhatja (de el is ronthatja) a kisgyermek értékszemléletét.

Az énkép kialakulásának korában ugyanis a 6–8 éves kisgyermek (különösen a tanulásban akadályozott) nem képes személyiségét és saját teljesítményeit egymástól elkülöníteni. Ezért mindenfajta nevelői reakciót, közöttük a teljesítményeire kapott válaszokat is egész személyiségére vonatkoztatja,

s ez károsan befolyásolhatja az önértékelés kialakításának folyamatát, korlátozhatja a fejlődés lehetőségeit.

Lényeges tehát, hogy ebben a folyamatban kialakuljon a kisgyermekben az ismeretekről, tudásról, eredményekről való számadás igénye, majd lehetőség szerint a maga speciális funkciójával is szélesítse az iskolai élményforrások színskáláját.

8. Egyéb gondolatok, javaslatok

8.1 Elérhetőségek

- „DYSLEX”: Hagymásy Endre
8000 Székesfehérvár, Krasznai u. 24.
www.dyslexsoft.hu;
ehagymasy@axelero.hu
Telefon: 06-30-9793-765
- „Beszédmester”
www.inf.u-szeged.hu(beszedmester)
- „Örömréning”: Mentor Könyvesbolt
1071 Budapest, Lövölde tér 7.
Telefon: 1-343-1893

8.2 Jól használható forrásmunkák

- Aranyfa (sorozat). Preticon Kft. Budapest, 2004. (Elérhető: www.aranyfa.hu)
- Gondolkodó (időszakos kiadványsorozat). Vas megyei Pedagógiai Intézet. Szombathely, 1993.
- Gyenei Melinda: Tanulási zavarok korrekciója a tanórákon. *Iskolapszichológia* 21. ELTE PPK Tanárképzési és -továbbképzési Központ. Budapest, 2004.
- Jármezei Tamás (szerk.): Szövegértés (szövegértő feladatlapok). *Szépirodalmi szövegek az általános iskola 1–8. évfolyama számára*. Jedlik Kiadó, Nyíregyháza
- Jármezei Tamás (szerk.): Szövegértés. *Ismeretterjesztő szövegek az általános iskola 1–8. évfolyam számára*. Jedlik Kiadó, Nyíregyháza
- Joóné Nemes Gabriella: *Gyakoroljunk együtt! (Szövegértés 1–4. osztály)*. Pedellus Novitas Kft. Debrecen, 2000.
- Kelédi Lászlóné: *Íráselemek gyakorlása*. Logopédiai Kiadó GMK. Budapest,
- Kuhn Gabriella: *Sírás. Dinamikus gyakorlatok az írás előkészítésére*. Novum Kiadó. Szeged, 2001.
- Olvass és játssz!* Sorozat. Vince Kiadó. 6 éves kortól
- Pirisi Jánosné–Pesti Gézőné: *Hogyan igazodjunk a helyi és egyéni különbségekhez?* Baranya megyei Pedagógiai Intézet. Pécs, 1996.
- Porkolábné Dr. Balogh Katalin: *Készségfejlesztő eljárások tanulási zavarral küzdő kisiskolásoknak*. *Iskolapszichológia* 4. ELTE PPK Tanárképzési és -továbbképzési Központ. Budapest, 2002.
- Rosta Katalin–Rudas Zsuzsanna–Kisházi Gergely: *Hüvelykujjam*. Logopédiai Kiadó GMK.
- Slezák Ilona: *Szóvadászat*. Passage Kiadó. Budapest, 2000.
- Székely Balázné: *(R)ész képességek – 8 éves kortól*. Műszaki Könyvkiadó Budapest, 2000.
- Sztanó Pálné: *Differenciált képességfejlesztés az olvasási-írási nehézségek kiküszöbölésére*. Vas Megyei Pedagógiai Intézet. Szombathely, 1993.
- Vannay Aladárné: *Szórejtvő-szófejtvő*. Logopédiai Kiadó GMK. Budapest, 2003.
- Ványi Ágnes–Schwalmné Navratil Katalin: *Írd fülle! Beszédhallás-fejlesztésen alapuló helyesírási gyakorlóanyag 3–8. osztályos gyerekek számára*. Calibra könyvek. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1998.

9. Felhasznált és ajánlott irodalom

- Bánréti Zoltán: *Gyermek és anyanyelv*. Tankönyvkiadó. Budapest, 1979.
- Bánréti Zoltán: *Kamasz és anyanyelv*, Tankönyvkiadó. Budapest, 1981.
- Báthory Zoltán: *Tanulók, iskolák – különbségek*, Tankönyvkiadó. Budapest, 1992.
- Boda Edit: *Tengertánc*. Konsept-H Kiadó. Budapest, 1993.
- Budaváriné Béres Erzsébet–Kelecsényi László Zoltán: *Szövegértés-szövegalkotás (szövegtípusok) a 12–18 év közötti fiataloknak*. Corvina Kiadó. Budapest, 1999.
- Dezső Zsigmondné: *A gyorsolvasás programozott tankönyve*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Budapest, 1974.
- Dimény Judit: *Hang – játék*. Zeneműkiadó. Budapest, 1981.
- Englbrecht, Arthur – Weigert, Hans: *Hogyan akadályozzuk meg a tanulási akadályok kialakulását avagy Nem jelenthet akadályt a tanulási akadály!* (ford.: Horváth Miklós) BGGYFK. Budapest, 1996.
- Fürstné Kólyi Erzsébet–Sípos Endre: *Hogyan is tanuljak?* Honffy Kiadó. Budapest, 1992.
- Gaál Éva – Hámori Jánosné – Papp Gabriella: *Anyanyelv és irodalom*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest, 2000.
- Gabnai Katalin: *Drámajátékok (színházi füzetek III.)*. Marczibányi téri Művelődési Központ. Budapest, 1987.
- Gáspár László: *Egységes világnézet, komplex tananyag*. Tankönyvkiadó. Budapest, 1978.
- Goda Imre: *Az irodalomtanítás műhelyében*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest, 1996.
- Horváth Gedeonné: *Sokoldalú szemléltetés az általános iskolai irodalomórán*. Tankönyvkiadó. Budapest, 1977.
- Hernádi Sándor: *Az olvasás művészete (szövegjátékok)*. Ciceró Kiadó. Budapest, 1989.
- H. Tóth István: *Érted? – Értem!* Irodalmi munkafüzet az olvasmánymegértés fejlesztésére, Mozaik Kiadó. Szeged, 1996.
- Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE, BGGYFK. Budapest, 2000.
- Kárpáti Andrea: *Tantárgy-integráció az esztétikai nevelésben*. Tankönyvkiadó. Budapest, 1988.
- Lévay Judit (szerk.): *Gyógypedagógiai Monitor: Hogyan olvasunk és számolunk...? Tudásmérés 6., 8. és 10. osztályban*. Országos Közoktatási Szolgáltató Iroda. Budapest, 1999.
- Lothringer Éva: *Hasonlóságok és különbségek a művészetekben*. Auktor Könyvkiadó. Budapest, 1994.
- Mesterházi Zsuzsa: *A nehezen tanuló gyerekek iskolai nevelése*. BGGYFK. Budapest, 1998.
- Mezei Éva: *Játsszunk színházat!* Móra Ferenc Kiadó. Budapest, 1979.
- Montágh Imre: *Gyermekszínjátékok beszédművelő könyve*. Logopédiai Kiadó. Budapest, 1982.
- Montágh Imre: *Mondjam vagy mutassam? (Szó, hang, gesztus)*. Holnap Kiadó. Budapest, 2001.
- Nemzeti Alaptanterv (2004. OM.)
- Officina Bona tantervcsalád*. Témavezető: Dr. Janza Károlyné. Minősített gyógypedagógiai program. OKI. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Konsept-H Könyvkiadó. Budapest, 1997.
- Pécsi Géza: *Kulcs a muzsikához*. Tankönyvkiadó. Budapest, 1991.
- Piaget Jean: *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó. Budapest, 1970.
- Porkolábné Balogh Katalin: *Komplex prevenció óvodai program. „Kudarccal nélkül az iskolában”*. Volán Humán Oktatási és Szolgáltató Rt. Budapest, 1999.
- Prizma Általános Iskola és Óvoda Logopédiai Szakszolgálat: *Helyi Pedagógiai Program*. Budapest, 2004.
- Rottmayer Jenő: *A kisegítő iskola felső tagozatán végzett integrált anyanyelvi nevelés kísérletének tapasztalatai*. Hajdú-Bihar megyei Tanács VB. Művelődési Osztály Pedagógiai Intézete. Debrecen, 1979.

Rottmayer Jenő: *Fejlesztve építő – építve fejlesztő. Integratív hatásrendszerű tantervi program a művészetek tanításához a tanulásban akadályozott gyerekek 5–8. évfolyamai számára.* Közoktatási Modernizációs Közalapítvány. Budapest, 1998.

Rottmayer Jenő: *Tankönyvi útmutatók (5. 6. 7. 8. oszt.).* (Szerk.: Matisfalvi Istvánné és Gémesy Tiborné) Tankönyvkiadó. Budapest, 1985–1988.

Szautner Jánosné Szigeti Gizella: *Nebuló 3. Látom, hallom, csinálom, tudom! Képességfejlesztő feladatgyűjtemény kisiskolásoknak.* Marketing Műhely Kft. Szolnok, 2004.

Tárnok Gitta: *Pontról pontra, pontosan. Olvasást, írást, szövegértést segítő munkatankönyv a 3–5. osztályos tanulók számára.* Logopédiai Kiadó. Budapest, 2004.

Tüskés Tibor: *Testvérmúzsák.* Móra. Budapest, 1979.

Vannai Aladárné: *Gondolkodj és írd! Komplex fejlesztőprogram olvasás- és írásszavarral küzdő felső tagozatos és középiskolás tanulók számára.* Logopédiai Kiadó. Budapest, 2003.