

Értelmileg akadályozott tanulók anyanyelvi nevelése az olvasás-írás tanításon keresztül

Csányi Andrea

Bevezetés

A nyelv a társadalom története folyamán kialakult, meghatározott szabályok alapján, beszédhangokból összetevődő unikális jelrendszer, a gondolatok prezentálásának eszköze. Az anyanyelv a leggyakrabban és legszívesebben használt, legtöbbször az anyától tanult nyelv, az anyanyelvi nevelés pedig az anyanyelv önálló használatára való ösztönzés. (MTA NYI szerk., 2016)

Ahhoz, hogy a bennünket körülvevő társadalmi közegbe, családba, baráti közösségekbe, végső soron a társadalomba beilleszkedjünk, valamely nemzethez tartozónak érezzük magunkat, el kell sajátítanunk annak nyelvét. A nyelvhasználó elegendő szókincse, megfelelő beszédészlelése és beszédértése, valamint írásbeli és szóbeli megnyilvánulása nélkül ez nehezen elképzelhető (Kas és Lukács, 2020). Az értelmileg akadályozott személyek éppen ezeken a területeken küzdenek súlyos nehézségekkel.

A fogyatékos ember jogi megközelítése szerint a fogyatékossgal élő személyeknek joguk van a társadalomba való beilleszkedéshez. A 2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról megfogalmazza, hogy minden embernek joga van ahhoz, hogy egyenlő méltóságú személyként élhessen. A *Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló egyezmény* (2006) szerint a részes államok vállalják, hogy biztosítják az egyenlő esélyű hozzáférést az érintetteknek az élet minden területén, így az oktatásban is. Magyarország az egyezményt 2007-ben ratifikálta, ezzel elfogadta, hogy betartja az abban leírtakat.

Az egyezmény egyik alapfogalma az észszerű alkalmazkodás, melyet a következők szerint értelmez:

„az elengedhetetlen és megfelelő módosításokat és változtatásokat jelenti, amelyek nem jelentenek aránytalan és indokolatlan terhet, és adott esetben ahhoz szükségesek, hogy biztosítsák a fogyatékossgal élő személy alapvető emberi jogainak és szabadságainak a mindenkit megillető, egyenlő mértékű élvezetét és gyakorlását.” (2007. évi XCII. törvény, 2. cikk Meghatározások)

Az anyanyelvi nevelés során a gyógypedagógiában is érvényre kell juttatnunk az emberi jogi modell elvárásait, és az esélyegyenlőséget biztosítanunk kell az oktatás során. A sajátos nevelési igény szerint eltérő az anyanyelvi nevelés módszertana, a képességekhez és adottságokhoz kell megválasztani azt és hozzáférhetővé tenni a fogyatékossgban érintett személyeknek. (Mile, 2016)

Tanulmányomban bemutatom az értelmileg akadályozott tanulók anyanyelvi nevelésének sajátosságait az olvasás-írás tanításukon keresztül. Érintem a téma szempontjából fontos kutatásokat, bemutatom az olvasás-írás tantárgy témaköreit, az értelmileg akadályozott tanulók olvasásának sajátos értelmezését, a tankönyv felépítését, közlésem az az eszköztárat, melyet az olvasástanítás során napi gyakorlatomban alkalmazok. Célom, hogy más típusú gyógypedagógiai intézmények, de akár a többségi iskolák pedagógusai számára lehetőségként egy más szemléletet ismertessek meg az olvasástanítás nehézségeinek leküzdésére, az atipikusan vagy tipikusan fejlődő tanulók segítésére. Mindezzel fel akarom hívni a figyelmet az észszerű alkalmazkodásra a fogyatékoság megközelítésének emberi jogi modelljének szellemében.

Anyanyelvi nevelés és képességfejlesztés

A képességek fejlődése nem egyetlen pillanat műve, hanem hosszan tartó, időigényes folyamat. Ismeretek megszerzése, gyakorlás és a környezettel való interaktivitás folyamatában valósul meg. Az iskolai oktatás úgy koncentrál a képességek fejlesztésére, hogy elsősorban az ismeretek közvetítéséhez kapcsolják azt, és a tantervek célja végső soron a gondolkodásra nevelés. (Csapó, 2003)

Az olvasástanításhoz kapcsolódó képességfejlesztést két hatás befolyásolhatja: egyrészt a tananyagba ágyazott képességfejlesztő program, másrészt a direkt képességfejlesztő programok. A képességfejlesztés célja a tantárgy tanításának középpontjában álló képesség intenzívebb fejlesztése (Csapó, 2003).

A tananyagba ágyazott képességfejlesztésre kiváló példa a *Meixner-módszer*, amely nem szán időt előzetes direkt fejlesztésre, hanem az olvasástanítás során célzottan törekszik pl. a tájékozódás fejlesztésére, a helyes artikuláció kialakítására és a szókincs bővítésre.

A direkt képességfejlesztés nem kapcsolódik egyetlen tantárgyhoz, de mindegyik tárgy tanulásához szükségesek az elért eredmények. Ilyen direkt képességfejlesztő programot készített például *dr. Torda Ágnes* a vizuális és auditív emlékezet fejlesztésére.

Az olvasás és a részképességek egymásra hatására vonatkozó vizsgálatok

Az anyanyelv elsajátításához szükséges képességek szempontjából döntő jelentőségű az olvasás és írás elsajátításának sikere, eredményessége. Ugyanakkor vannak olyan képességek, amelyeknek megléte elengedhetetlen az olvasás- és írástanítás elkezdéséhez. Több tanulmány készült a tipikusan fejlődő gyermekek olvasástanításáról és annak hatásairól, valamint a korai olvasástanításról, és sok kutató az értelmi fogyatékosággal élő, elsősorban Down-szindrómás gyerekek olvasását is vizsgálta. Megfigyelték az olvasás- és írástevékenység kapcsolatát a beszéddel, a nyelvfajlódással, az emlékezettel és a munkamemóriával.

Down-szindrómás (ők többnyire értelmileg akadályozottságban érintettek) tanulók vizsgálata során *Laws, Buckley, MacDonald és Broadley* (1995) megállapították, hogy az anyanyelvi és beszédfejlődés az olvasástanítás megkezdésével párhuzamosan halad, egymást kölcsönösen segítik. Írásukban kiemelik például *Duffent* (1976), aki leírja, hogy lánya az elhangzott szavakat, mondatokat csak akkor tudta reprodukálni, ha el is olvasta azokat megfelelő szövegkörnyezetben. Említik *Nagyot és Hermant* (1987), akik kutatása szerint az olvasásnak köszönhető a 7 és 16 év közötti tanulók szókincsének gyarapodása. Utalnak *Garton és Pratt* (1989) kutatására, mely szerint az olvasás- és írástevékenységből nyert tapasztalatok a nyelvi fejlődésben magasabb szintre juttatják a tipikusan fejlődő gyerekeket.

Broadley, MacDonald és Buckley (1995) tanulmányukban megfogalmazzák és kutatási eredményeikkel is alátámasztják, hogy az olvasás a Down-szindrómás gyerekek rövid távú memóriájára, szókincsére és a nyelvtan megértésére is fejlesztő hatással van. Ugyanakkor *Byrne, MacDonald és Buckley* (2002) kutatócsoportjának két éves időtartamú vizsgálata szerint nem nyert bizonyítást az a hipotézis, hogy az olvasástanulás elősegítené a Down-szindrómás gyermekek nyelvi és memóriefejlődését. Mindezeket túl fontos eredményt tart számon *Laws és mtsai.* (2000) vizsgálata: Down-szindrómás gyerekek az inkluzív oktatás során szignifikánsan magasabb átlagpontokat értek el a nyelvi méréseken, mint külön nevelésben részt vevő társaik.

A fonológiai tudatosság (a szavak belső szerkezetéhez való hozzáférés, hangok, szótagok, rímek felismerése) fejlődése és az olvasási képesség kapcsolata több kutatót is foglalkoztatott. Tipikus fejlődés esetén a szótagok, rímek felismerése eltérő szinten ugyan, de már korábban, az olvasástanulás kezdetére kialakul, a fonématudatosság, vagyis a hangokkal való manipulálás képessége az olvasás hatására fejlődik jelentősen. (*Gyarmathy, 2015; Török és Hódi, 2015*) Fontos megjegyezni, hogy az olvasástanítás módszerétől függ, milyen mértékben fejlődik a fonémaszint, a fonématudatosság. Jellemzően a szintetizáló módszer hozza a legtöbb fejlődést (*Jordanisz, 2009*).

Broadley és mtsai. (1995) említik, hogy *Gathercole és Baddeley* (1989; 1993) tanulmányok sorát tekintették át a munkamemória, a fonológiai feldolgozás és az olvasás közötti kapcsolatról. Azt találták, hogy az olvasás és a fonológiai tudatosság egymást kölcsönösen segítik a fejlődésben, a fonológiai tudatosság az olvasástanulással fejlődik. Itt fontosnak tartom megjegyezni, hogy a Meixner-módszert oktatók is gyakran hangsúlyozzák, hogy nem tartják szerencsésnek az olvasástanítás kezdetén a hangokkal való manipulálást, szavakban hangok keresését hallás alapján. Ez a típusfeladat később nagyobb sikerélményt hoz az olvasni tanuló gyermekeknek, mert az olvasással kölcsönhatásban indul jelentős fejlődésnek a szavak hangokra bontásának képessége. *Kassai* (1999) a fonológiai tudatosságot vizsgálva megállapította, hogy az olvasástanulás pozitív következményeként csökkent a fonématudatosságban gyengébben teljesítő tanulók aránya az óvodáskorúak körében mért arányhoz viszonyítva.

Jordanidisz (2009) szintén bizonyította kutatásaival, hogy a fonémaszint az olvasástanulás sikerességét előre jelezheti. A fonológiai tudatosság és a szövegértés kapcsolatára vonatkozó vizsgálatban megállapítást nyert, hogy jó fonológiai tudatosság esetén jobb lehet a szövegértés.

Értelmileg akadályozott tanulóknál, akárcsak a Down-szindrómában érintetteknel, a fonológiához való hozzáférés auditív útja gyakran nehezített, mert gyakori a halláskárosodás vagy a hangok észlelésének zavara, valamint károsodott az auditív rövid távú memória. Ezt igazolja *Buckley* (1993) vizsgálatában, mely szerint Down-szindrómás gyerekeknél a megértés szempontjából eredményesebb a tanítás során a nyomtatott betűvel írt szavak használata a beszéd és a kép használatánál (idézi *Boadley és mtsai.*, 1995). Sok Down-szindrómás gyerek már 2-3 éves korában „vizuális szótárat” épít fel. Ez azt jelenti, hogy vizuális feldolgozásuk jobb színvonalú, ezért már korán logografikus olvasók lehetnek (*Byrne, Buckley, MacDonald és Bird*, 1995).

Szakmai konszenzus tekintetében megoszlanak a vélemények arról is, milyen életkorban ajánlott belekezdeni az olvasás-írás tanulásába. Tipikusan fejlődő gyerekek esetében a korai olvasástanulás kezdeti előnyei eltűnnek 11 éves korra (*Gyarmathy*, 2015), de a reformpedagógiákban és specifikus nyelvfejlődési zavar esetén felmerül a korai olvasástanítás szükségessége.

A Montessori-pedagógia szerint például a gyermek 3,5-4 éves kora körül kezdheti az írás játékos elsajátítását, mely még csak próbálkozás a gyermek gondolatainak vizuális megjelenítésére, s ezt követi az olvasás tanulása (idézi *Varró*, 2016; *Kovács*, 2009).

Rachel Cohen tudományos kutató és pedagógus a 3-5 éves kor közötti olvasástanítás lehetőségét vizsgálta. A kutatások alapján a korai olvasástanításban a gyermekek intellektuális képességeinek, illetve teljes személyiségfejlődésének ösztönzését látta. *Cohen* az írott nyelv számítógéppel segített kisgyermekkorai használatát kutatta, és a hátrányos helyzetű gyerekek későbbi iskolai kudarcának elkerülési lehetőségeként tartotta azt számon. Nem írni tanított, hanem írástanulási lehetőséget teremtett a tipikusan és eltérően fejlődő gyerekeknek is. Eredményként a verbális képesség fejlődését, a betűk memorizálását, az érzelmi élet fejlődését és az egymással való levelezés kialakulását jegyezték fel (idézi *Mihály*, 2001; 2002;).

A svéd nyelvészprofesszor, *Ragnhild Söderbergh* az iskoláskor előtti olvasástanítás eredményességét kutatva saját 2 év 4 hónapos kislányával vitt végig egy olvasástanítási programot eredményesen. Az *Amerikai Egyesült Államokban* egy sikeres kompenzációs stratégiát (*Head Start program*) hirdettek a bevándorló családok gyermekeinek iskolai bevalásra való felkészítése érdekében. Ugyanitt *Omar K. Moore* rossz szocioökonómiai státuszú, alacsonyabb intellektusú, 2-5 éves fekete gyerekek írástanításába kezdett, és a kísérletben részt vevő gyerekeknél 20-30 pontos IQ-emelkedést tapasztalt (idézi *Mihály*, 2001; idézi *Varró*, 2016).

Az említett tanulmányokból jól látható, hogy tudományosan is bizonyított, hogy az olvasás több, a nyelvi fejlődéshez nélkülözhetetlen képesség fejlődésében, fejlesztésében központi szerepet játszik.

Felmerül az előbbiek mentén, hogy vannak olyan értelmileg akadályozott gyermekek, akiknél a korai olvasástanítás, vagy annak elemei indokoltak lehetnek. A későbbi életévekben már a fejlődés lelassul, a beszéd fejlődésének mértéke és a kognitív befogadóképesség csökken.

Értelmileg akadályozott tanulók anyanyelvi nevelése a különnevelést végző intézményben

Tanulmányomban a választott célcsoportunk az értelmileg akadályozott tanulók populációja.

Az értelmi akadályozottság azokat az intellektuális képességzavarban (*Lányiné, 2017*) érintett személyeket írja le, akik mérsékelt, súlyos, igen súlyos vagy súlyosan-halmozottan fogyatékos emberek. (*Dunás-Varga és mtsai., 2021; Irányelvek, 2020*)

Differenciáldiagnosztikájukban jellemző jegy a téri tájékozódás zavara, a bonyolultabb gondolkodási, absztraháló funkciók hiánya, a finommotorika gyengesége, a figyelem, emlékezet károsodása. Képességeik változatos konfigurációban összegződnek, amennyire nem hasonlítanak tipikusan fejlődő társaikra, annyira egymásra sem. (*Csányi, 2013*)

Állapotukat a kognitív folyamatok, az intellektuális funkciók gyengesége, működési képességeiknek alacsony szintje jellemzi. Akadályozottságuk mértéke függ a külső környezetüktől és személyes tulajdonságaiktól. (*Hatos, 2015*)

Támogatási szükségleteik fogalmi, szociális és gyakorlati készségek területein vannak. Fogalmi készségeik része a nyelvi és irodalmi készségek, a pénzismeret, az idő- és számfogalom, az önirányítás. (*AAIDD, i. n.*)

Értelmileg akadályozott tanulók esetében a nyelvi zavar kognitív funkciókat érintő állapotoknak, biológiai fejlődési zavar következményének tulajdonítható. (*Kas és Lukács, 2020*) Anyanyelvi nevelésük a kerettanterv magyar nyelv és irodalom műveltségi területének két tantárgya, a kommunikáció és olvasás-írás keretében valósul meg. (*Kerettanterv, 2020*) Ebben a tanulmányban az olvasás-írás tantárgyat vesszem górcső alá.

Anyanyelvi nevelésük célja, hogy eligazodjanak a társadalomban, képesek legyenek egyéni módon kifejezni gondolataikat, megérteni az információkat, tájékozódjanak az írott és beszélt anyanyelvi környezetben. (*Kerettanterv, 2020*)

Az értelmileg akadályozott tanulók olvasás-írás tanításáról

Az értelmileg akadályozott tanulók nevelésének és oktatásának elsődleges célja a lehető legmagasabb fokú adaptív viselkedés kialakítása. Ennek része, hogy a tanulók képességeikhez mérten, a környezet észszerű alkalmazkodásával elsajátítsák az olvasási-írasi tevékenységet is, melynek sajátos értelmezését *Hublow* fogalmazta meg. Olvasáselmélete hat szintet különít el a jel vagy jelrendszer felismerése alapján.

Ez a jel vagy jelrendszer a legegyszerűbb alapszinten lehet egy tárgy vagy szituáció, amiről következtetni lehet arra, mi fog történni. A kabátnak a fogasról való leemeléséből például kiolvasható, hogy sétálni fogunk. Második szinten a jel lehet egy kép, például a tengerpartról, amiből kiolvasható, hol nyaraltunk, vagy egy szimbólum, ami már a harmadik szint, de még mindig képalapú: egy sematikus rajz, aminek olvasása már magasabb szintű absztrakciót igényel az olvasótól. Negyedik szinten az olvasandó jel lehet egy szignálszó is, amely már betűsor képelem nélkül. Az ötödik szint az egész szavak olvasása, és végül a hatodik a szöveg olvasása. (*Pál-Horváth, 2008*)

Az értelmileg akadályozott tanulók olvasás-írás tanítása során (karöltve a kommunikáció tantárggyal, mely ennek a tanulmánynak nem témája) ezeken a szinteken haladunk, és igyekszünk elérni a szövegolvasás és -értés szintjét. Sikeres szövegolvasás esetén – megfelelő képességek mellett – az értelmileg akadályozott személyek képesek lesznek a könnyen érthető kommunikáció szabályai szerint írott szöveg elolvasására. (*Farkasné, 2018*)

Az értelmileg akadályozottsággal élő tanulók olvasás-írás tanítása hosszú éveig tartó folyamat, és a *Hublow* szerinti megelőző szintek elérése és gyakorlása az egyéni képességekhez illetően fontos. (*Irányelvek, 2020*) Első és második évfolyamon történik az olvasáshoz és íráshoz szükséges képességek fejlesztése heti két órában, harmadik évfolyamon kezdődik és negyedikben folytatódik a betűtanítás és a tő/kiinduló írásos betűtípus írásának tanítása heti három órában. Ötödik évfolyamtól megjelenik az értő olvasással való próbálkozás heti négy órában, és hetedik-nyolcadik évfolyamon már csak heti két óra jut rá. Fontos tudni azonban, hogy a kerettanterv heti két óra szabadon felhasználható időkeretet biztosít bármelyik tantárgy óraszámának bővítésére.

Az 1. táblázatban bemutatom az olvasás-írás tantárgy témaköreit évfolyamonként. Jól látható a tananyag fokozatos felépítettsége és a képességfejlesztés olvasás-írás tantárgy kereteibe illesztésének sajátossága: a tanulmányban korábban vázolt képességfejlesztés tantárgyba illesztett típusa és az 1-2. évfolyamon a direkt képességfejlesztés. Ekkor kizárólag képességfejlesztés zajlik, az olvasás-írás tanuláshoz szükséges képességeké, de ez a más tárgyakban való előrehaladást is támogatja. A 3–8. évfolyam tananyagában csökkenő arányban, de fellelhetők a képességfejlesztő témakörök (beszédfejlesztés, térorientációs gyakorlatok, szem-kéz koordináció fejlesztése, finommotorika fejlesztése stb.).

1. táblázat: Az olvasás-írás tantárgy témaköreinek (Kerettanterv, 2020) bemutatása

1-2. évfolyam 2 óra/hét	3-4. évfolyam 3 óra/hét	5-6. évfolyam 4 óra/hét	7-8. évfolyam 2 óra/hét
1. Beszédfejlesztés	1. Beszédfejlesztés	1. Beszédfejlesztés	1. Betűtanítás
2. Térorientációs gyakorlatok	2. Térorientációs gyakorlatok	2. Térorientációs gyakorlatok	2. Olvasás
3. Finommozgás fejlesztése	3. Finommozgás fejlesztése	3. Betűtanítás	3. Írás
4. Szem-kéz koordinációjának fejlesztése	4. Szem-kéz koordinációjának fejlesztése	4. Olvasás	4. Értő olvasás
5. Emlékezet, gondolkodás, figyelem fejlesztése	5. Íráselemek tanítása	5. Írás	
6. Íráselemek tanítása	6. Betűtanítás	6. Értő olvasás	
	7. Olvasás		
	8. Írás		

Forrás: saját szerkesztés

A 2020-as Nemzeti alaptantervhez illeszkedő, *A középsúlyos értelmi fogyatékos tanulók 1–8. osztályának szóló kerettanterv* szerint az olvasás-írás tanítása során a pedagógusok feladata, hogy elérjék, „*a tanuló legyen képes az információkat elemi szinten megszerezni, átadni, legyen képes könnyen érthető, rövid szöveg elolvasására, értelmezésére, néhány egyszerű gondolat leírására egyre kevesebb segítséggel*”. (1. o.) Továbbá a tanulóval szembeni elvárás, hogy „*legyen képes megismerni az olvasott és írott betűk, szavak, egyszerű mondatok jelentéstartalmát, váljon igénnyé az egyszerű írásos utasítások, figyelmeztetések, feliratok értelmezése, alakuljon ki a tevékenységek és információk piktogramos megjelenítésének értelmezési képessége, folyamatosan bővüljön a környezetben előforduló írásos utasítások megértése, követése*”. (1. o.)

Az értelmileg akadályozott tanulóknak a szövegértő olvasás szintjére való eljuttatása nehéz folyamat, ennek érdekében a *Hublow* szerinti megelőző szintek elérése, gyakorlása fontos, és az sem ritka, hogy e szintek valamelyikén megáll a fejlődés. A szó- és szövegértés szintjére való eljutás két olvasástánítási módszer mentén valósul meg, ennek oka, hogy a tanulók egyéni tulajdonságai, támogatási szükségletei eltérőek. A szóképes és a szintetizáló olvasástánítás módszere együtt van jelen az oktatásuk során. Nagyon fontos a gyerekek egyéni ismerete, képességeik feltérképezése. Erre vonatkozó információkat a szakvéleményből nyerünk, illetve folyamatos megfigyeléseket végzünk, a szülőkkel konzultálunk. Ezt követően készítjük el az egyéni fejlesztési tervet, melyben az anyanyelvi nevelést is megcélazzuk a rehabilitációt végző kollégák bevonásával.

Értelmileg akadályozott tanulók 6. osztályos olvasás-írás tankönyvének bemutatása

A bemutatni kívánt tankönyv a 2020-as *Nemzeti alaptanterv*hez illeszkedik, kétkötetes, vastag lapú, sok kivágható, többször hasznosítható feladatlappal. Képei színesek, érdeklődést felkeltőek. Erős borítékot is tartalmaz a kivágott képek, betűk tárolására. (A tanulmány kereteit meghaladja az értelmileg akadályozott tanulók által az összes évfolyamon használt tankönyv ismertetése, ezért korlátozom csak a 6. évfolyamra a bemutatást.)

Az 1. ábra bemutatja, hogy a tankönyv a piktogramjaihoz értelmező magyarázatokat ad, ez támogatja a tanulói önállóságot. Ezután képességfejlesztő és ismétlő feladatokat nyújt általános tájékozottság, téri tájékozódás, mondatalkotás (tárgy, birtokos személyrag, helyhatározó, többesszám) és a tanult betűk és szavak ismétlése, olvasása, írása témakörben.

1. ábra: Az *Olvasás-írás 6. II. kötet* (Pál-Horváth, 2020) piktogramjainak magyarázata.



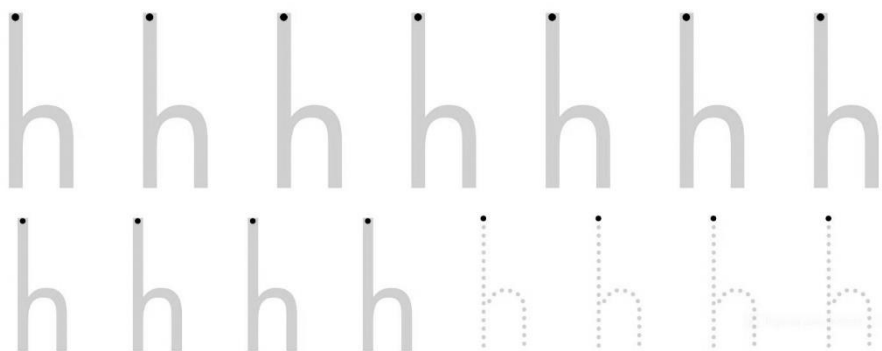
Forrás: saját készítésű fotó

A 2. ábrán bemutatom, hogy a betű tanítása hívóképekkel és fonomimikai jelekkel (mely a többségi oktatásból került át a gyógypedagógia eszköztárába) történik, írásban a kiinduló betűtípust sajátítják el a tanulók, mely a széles sortávolságba írva sikerélményt hozhat. A betűk írását a sorok hármastagolásával segítjük, padlás-, szoba- és pinceszinten helyezzük el azokat.

A tankönyv minden betű írásának tanításához néhány sornyi széles sortávolságot biztosít csak, a további írásgyakorlásért az elsősorban gyengénlátó

gyerekeknek nyomtatott széles vonalozású füzetet használjuk, de a tankönyv is tartalmaz fénymásolható széles sortávolságú írólapot. A 6. osztályos olvasás-írás könyv első kötetével új ismeretként a *d, j, n* betűket, a második kötetével a *h, sz, r, g, ny* betűket tanítjuk meg.

2. ábra: Az *Olvasás-írás 6. II. kötetben* (Pál-Horváth, 2020) a „*h*” betű kiinduló írásának tanítása.



Forrás: saját készítésű fotó

A betű elsajátításának folyamata minden egyes betű esetén:

1. A betű bemutatása, tanítása
2. A betű keresése szavakban
3. A betű írásának tanítása
4. A betű írásának gyakorlása
5. Összeolvasás (a betű a szótag elején és végén)
6. Összeolvasás (a betű a szótag elején és végén, valamint a hárombetűs szótagokban)
7. Hiányzó szótagok beillesztése, írása szavakba
8. Szótagok, szavak egyeztetése képpel, írás másolással
9. Hasonló betűk differenciálása
10. Összeolvasás gyakorlása a tanult betűkkel
11. Szavak, szóképek egyeztetése képpel
12. Mondatok, képek egyeztetése
13. Kérdő mondatok olvasása, helyes válasz kiválasztása

A felépítésében állandó, de tartalmában változó műveletek a ráismerés örömeivel biztonságot nyújtanak a tanulóknak, az ismerős folyamat a gondolkodás és átvitel korlátait kiküszöbölve kedvez a tanulásnak.

Látható, hogy a tankönyvet használva a szintetizáló olvasás van előtérbe helyezve, de a globális, szóképes olvasás tanításra is lehetőséget ad tartalmában. A gyógypedagógus a tanulói igények szerint váltogathatja a globális és szintetizáló

olvasástanítást. Saját gyakorlatomban azoknál a tanulóknál, akiknél a szófelismerés magasabb szintű, a globális, akiknél pedig a fonológiai tudatosság és a rövid távú vizuális memória a fejlettebb, a szintetizáló módszerrel tanítom az olvasást. Nem köteleződöm el az egyik vagy másik módszer mellett, hanem mindegyiket alkalmazom, és mindig a tanulói képességstruktúrát veszem figyelembe.

Kiegészítő módszerek, eszközök az értelmileg akadályozott tanulók olvasás-írás tanításához

A tankönyv használatán kívül az észszerű alkalmazkodás alapján sok egyéb módszerrel, eszközzel, cselekedtetéssel, tapasztalatok szerzésével próbálom az olvasás különböző szintjére való eljutást támogatni. Így például a szituációk szintjén eszközzel való munkálkodással, utánzással, cselekedtetéssel. A képek és szimbólumok szintjén képek megnevezésével, a gyakorlati életben használatos szimbólumok megértésével, szignálszavas és szóképes olvasástanítás esetén szóképek felismerésével. Az alfabetikus olvasástanításkor padlóra írt nagy alakú betűk „lejárásával”, grízbe írással, borotvahabba írással, fonématudatosság gyakorlásával, olvasásgyakorlatokkal stb.

A szavak analíziséhez és a szintetizáláshoz több, az egyetemes tervezés szellemében készült, jól használható eszközt találunk a „tanszerpiacon”. Közülük a változatos, játékos feladatokat tartalmazó *Kalóz ABC*-t, egy betű- és szókirakót szeretek elsősorban használni. Az eszköz sárga alapra írt fekete betűi mágnesesek, tartós, gumis-szivacsos anyagból készültek. Doboza fém, a betűk a fokozatosan nehezedő feladatlapokon keresztül is jól megtapadnak, nem csúszkálnak el. Könnyű kezelhetősége, jó láthatósága, szép kivitelezése motiváló a gyerekek számára. Segíthet a globális képolvasás és a szintetizáló olvasás elsajátításában is.

Ugyanígy nagyon gyakran használom a *Logico Primo* és *Logico Piccolo* játékokat, a *Hublow* által leírt szintek mindegyikéhez található feladatcsomagok hozzá. A két játék mindegyike egy-egy keretet tartalmaz, melyekbe feladatlapok csúsztathatók. A kerethez rögzített korongokkal jelölhetők a megoldások, amelyek a hátoldalon ellenőrizhetők. Mivel a korongok alkalmazása miatt a feladatlapra nem kell írni, ezért végtelenszer felhasználhatók.

Bármelyik eszközt is alkalmazzuk, mindig egyénileg kell gondolkozni a tanulók fejlesztéséről. A gyerekek eltérő képességei miatt legtöbbször minden tanuló más eszközzel „dolgozik” az óráimon, kialakult egy praktikus szokásrend, melyet elfogadtak, nem zavarják egymást, saját feladataikra figyelnek.

Kihívást jelentő feladat, amikor verbálisan nem kommunikáló tanulót kell a *Hublow* által leírt olvasási szintek valamelyikére eljuttatnom. Ilyen esetekben az észszerű alkalmazkodás jegyében kommunikátorokat használok.

A kommunikátorok azoknak a kommunikációjukban akadályozott személyeknek ajánlhatók, akik képesek ujjukat mozgatni, kezükkel célzott mozdulatokat végezni, valamint megfelelő szem-kéz koordinációjuk kialakult.

A 3. ábrán mutatom be a Történetsorozat eszközt, mely közepes technikai igényű kommunikátor (Go Talk kommunikátor eszközcsalád tagja), elemmel működik, nem igényel számítógépes technológiát. Stabil konstrukció, külső váza ütésálló, törésmentes műanyagból készült.

3. ábra: Történetsorozat eszköz.



Forrás: saját készítésű fotó

Az eszközön hat ablakban hat kép elhelyezésére van lehetőségünk, minden ablakhoz 10 másodperces üzenetet tudunk rögzíteni. Kaphatóak kevesebb, illetve több kép elhelyezésére alkalmas készülékek is. Az ablakokat – melyek féltényérnyi nagyságúak – megnyomva játszhatók le a rögzített üzenetek, gyenge érintésre is sikeres az eszköz megszólaltatása. Az eszközre elkészített képanyag minden esetben a használó személy szimbólumértéséhez igazodik, lehetnek pl. fotók vagy reprezentatív tárgy részlettel kiegészített képek, PECS (képcserés kommunikáció sematikus képei) -képek. Az ablakokban természetesen feliratok is megjelenhetnek, tehát olvasni tudó kliensek részére is használható. A 10 másodperces időegység alatt egy-egy szó, illetve hosszabb mondatos üzenetek rögzítése is lehetséges. Az eszköz kezelése egyszerű, record (felvétel) és play (lejátszás) funkcióval működtethető. Hangot felvenni az eszközre a rec kapcsoló és a kiválasztott ablak egyidejű megnyomásával, hangot lejátszani a play kapcsoló használatával tudunk.

Olvásás-írás órán szóképek tanítására, fogalmak megismertetésére és a tudás ellenőrzésére használom. Továbbá olyan helyzetekben, amikor a tanuló motiválatlan a tanórai, verbális, aktív részvételre, ilyenkor a motivációt fokozhatom vele. Mindezzel növelem a felhasználó tanuló szociális és kommunikációs kompetenciaérzését. Például a közlekedési eszközök fogalomkörének elsajátításakor az ablakokba közlekedési eszközök képeit helyezem be vagy nevét írom le, attól függően, tud-e olvasni a tanuló vagy nem. Az elhangzó kérdésekre a tanuló a megfelelő képes vagy írásos ablakot kiválasztva, azt megérintve-megnyomva az előre rögzített szöveget tudja elhangzóvá tenni, így a kérdésre válaszolni.

Vizuális és auditív rendeltetését külön-külön is használom, a beszéd értésére, illetve annak fejlesztésére, valamint a beszédprodukció, vagyis a kommunikáció helyettesítésére egyaránt beválik az eszköz.

A *Beszélő fotóalbum* (Talking photo album) vagy *Beszélő könyv* (Talking book) eszköz a következő, amit gyakran használok olvasás-írás órákon. A készülék többféle méretben kapható, én egy A4-es méretűt használok tanítványaimmal. A készülék küllemre egy fotóalbumra emlékeztet, melynek alján két nyomógomb található, rec (felvétel) és play (lejátszás), melyekkel 10 másodperces hangüzenetek felvételére van lehetőség. Saját fejlesztésű feladatokat tudok elhelyezni az album lapjain, utasításokat vagy a feladatok szövegeit rögzítem a hangfelvevővel. Nagyon népszerű a gyerekek között ez az eszköz is, hallatlanul motiválja tanítványaimat, ajánlom minden korosztálynak. Az észszerű alkalmazkodás és egyetemes tervezés elvárásainak teljes mértékben megfelel, a többségi oktatásban is eredményesen alkalmazható eszköz.

Összegzés

Tanulmányomban az értelmileg akadályozott tanulók anyanyelvi nevelését mutattam be azzal a céllal, hogy vázoljam az értelmileg akadályozott tanulók olvasás-írás tanításának egy szeletét, felhívjam a figyelmet a tanulók fejlesztésének egyéni megközelítésére, az észszerű alkalmazkodás megvalósítására. Ezzel a gyógypedagógiai oktatásban megvalósuló módszerrel alkalmazkodó szemléletet kívánok mutatni a többségi oktatásnak is.

A kutatások tipikusan és eltérően fejlődő tanulók oktatása során is bizonyították az olvasástanítás fejlesztő hatását. Gyarmathy (2015) a vizsgálatok alapján többnyire értelmileg akadályozottságban érintettként diagnosztizált Down-szindrómás gyerekek olvasásának nagy variabilitását fogalmazta meg. Kitérve a kört, más mérések szerint is elmondható, hogy az értelmileg akadályozott tanulók képességstruktúrája is változatos konfigurációban összegződik (Csányi, 2013). Olvasástanulásukat sokszínű stratégiák jellemzik, ezt figyelembe véve nagyon fontos az individualizálás, a differenciálás alkalmazása a tanulási folyamatban.

Ehhez illeszkedően fogalmazta meg Hublow az olvasástanítás sajátos elméletét értelmileg akadályozott személyekre vonatkozóan. A többszintű rendszer gondol

azokra a személyekre is, akiknek nyelvi és kognitív fejlettsége nem teszi lehetővé a hagyományos értelemben vett olvasást, de ettől függetlenül az esélyegyenlőség biztosításának kívánalma szerint ők is egyenjogú tagjai a társadalmunknak. Így az oktatáshoz, az anyanyelvi neveléshez való jogukat az észszerű alkalmazkodással biztosítanunk kell.

A fogyatékoságok megközelítésének emberi jogi modellje szellemében szükséges az észszerű alkalmazkodás lehetőségeinek, az egyetemes tervezés eszközeinek felkutatása és alkalmazása a sajátos nevelési igényű gyerekek oktatásában. Bemutattam azt a néhány technikát, melyet korlátlan módon tudok alkalmazni saját gyakorlatomban, jó eredményeket elérve az olvasás tanításban.

A 2020-as Kerettantervvel összeillő nevelés és oktatás során az olvasás-írás tantárgy témaköreiben is megjelenő elvárások („*alakuljon ki a tevékenységek és információk piktogramos megjelenítésének értelmezési képessége, [...] bővüljön a környezetben előforduló írásos utasítások megértése, követése, [...] legyen képes könnyen érthető, rövid szöveg elolvasására, értelmezésére, [...]*”) szolgálják az emberi jogi modell érvényre jutását.

Ezt a fogyatékos személyek iránti attitűdjeinkben és felelősségvállalásainkban is érvényre tudjuk juttatni, nevelő-oktató munkánkba, módszertárunkba és eszközhasználatunkba be tudjuk építeni.

Irodalom

- Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete (2016. szerk.). *A Magyar Nyelv Értelmező Szótára I-VII. kötet*.
<https://mek.oszk.hu/adatbazis/magyar-nyelv-ertelmezo-szotara/elolap.php>
(letöltés ideje: 2022. 11. 20.)
- A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvei* (2020).
https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alaprogramok
(letöltés ideje: 2022. 11. 17.)
- American Association of Intellectual and Developmental Disabilities (é.n.). *Definition on Intellectual Disability*. <https://www.aidd.org/intellectual-disability/definition>.
(letöltés ideje: 2022. 11. 16.)
- Byrne, Angela; Buckley, Sue; MacDonald, John és Bird, Gillian (1995). *Investigating the literacy, language and memory skills of children with Down syndrome*. *Down Syndrome. Research and Practice*. 3(2), 53–58. doi:10.3104/reports.51
<https://library.down-syndrome.org/en-us/research-practice/03/2/investigating-literacy-language-memory-skills-down-syndrome/> (letöltés ideje: 2022. 11. 16.)
- Byrne, Angela; MacDonald, John és Buckley, Sue (2002). *Reading, language and memory skills: A comparative longitudinal study of children with Down syndrome and their mainstream peers*. *British Journal of Educational Psychology*. 513–529.
<https://doi.org/10.1348/00070990260377497>, <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12495564/>
(letöltés ideje: 2022. 11. 16.)
- Buckley, Sue (1993). *Developing the speech and language skills of teenagers with Down syndrome*. *Down Syndrome. Research and Practice*, 1(2), 63–71. doi:10.3104/reports.12

- <https://library.down-syndrome.org/en-gb/research-practice/01/2/developing-speech-language-skills-teenagers-down-syndrome/> (letöltés ideje: 2022. 11. 16.)
- Broadley, Irene; MacDonald, John és Buckley, Sue (1995). *Working memory in children with Down syndrome*. *Down syndrome*. Research and Practice, **3**(1), 3-8.
<https://library.down-syndrome.org/en-us/research-practice/03/1/working-memory-down-syndrome/> (letöltés ideje: 2022. 11. 16.)
- Csányi, Andrea (2013). *Értelmileg akadályozott gyermekek zenés terápiája dr. Kokas Klára útmutatásai alapján*. Fejlesztő Pedagógia. **24**. 6. 47–49.
- Csapó Benő (2003). *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Dunás-Varga Ildikó; Barthel Betty; Kármán Bianka és Szekeres Ágota (2021). *Az értelmi akadályozottság változó interdiszciplináris értelmezése és kontextusa*. Gyógypedagógiai Szemle. **49**. 2-3. 85–104. DOI: <https://doi.org/10.52092/gyosze.2021.2-3>
<https://ojs.elte.hu/gyogypedaszemle/article/view/2497> (letöltés ideje: 2022. 11. 17.)
- Farkasné Gönczi Rita (2018). *A könnyen érthető kommunikáció fogalma és szabályrendszere nemzetközi és hazai példák, illetve magyar tapasztalati szakértők javaslatai alapján*. Gyógypedagógiai Szemle. **46**. 1.
https://epa.oszk.hu/03000/03047/00079/pdf/EPA03047_gyogyped_szemle_2018_1_064-076.pdf (letöltés ideje: 2022. 11. 18.)
- Gyarmathy Andrea (2015). „Sajátos olvasási igény” Down-szindrómás gyerekeknél. *Alkalmazott pszichológia*. **15**(4) 83–108.
http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2016/03/AP_2015_4_GYARMATI.pdf (letöltés ideje: 2022. 11. 16.)
- Hatos Gyula (2015). *Az értelmi akadályozottság fogalmának változásai*. *Pedagógiatörténeti Szemle* **1**(1) 1-11.
http://www.jgypk.hu/pedtort/wp-content/uploads/2014/12/2015_01.pdf (letöltés ideje: 2022. 11. 16.)
- Jordanidisz Ágnes (2009). *A fonológiai tudatosság fejlődése az olvasástanulás időszakában*. *Anyanyelv-pedagógia*, **2**(4).
<http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=222> (letöltés ideje: 2022. 11. 16.)
- Kas Bence és Lukács Ágnes (2020). „Hogy mondjam?” – a nyelvfelzárkózási zavar jelensége és hatása a fejlődésre. Magyar Nyelvtudományi Társaság Magyarantári Tagozata, *Anyanyelv-pedagógia*. DOI: 10.21030/anyp.2020.3.1
<https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=849> (letöltés ideje: 2022. 11. 16.)
- Kassai Ilona (1999). Szótagtudat és olvasástanulás. In Kassai I. (szerk.), *Szótagfogalom – szótagrealizációk*. 153-165. MTA Nyelvtudományi Intézet. Budapest.
- Kerettanterv a középsúlyos értelmi fogyatékos tanulók számára, 1-8. osztály* (2020).
https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettantervek_sni_tanulok/kozepulyos_sni_1_8 (letöltés ideje: 2022. 11. 16.)
- Kovács Éva (2009). *Az olvasás és az írás tanítása Montessori módszerrel a budapesti Batthyány Lajos Általános Iskolában*. *Anyanyelv-pedagógia*. 2009. **2**. 1.
<https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=154> (letöltés ideje: 2022. 11. 16.)
- Lányiné Engelmayer Ágnes (2017). *Intellektuális képességzavar és pszichés fejlődés*. (2. átdolgozott kiadás.) Medicina Kiadó. Budapest.
- Laws, Glynis; Buckley, Sue; MacDonald, John és Broadley, Irene (1995). *The influence of reading instruction on language and memory development in children with Down syndrome*. *Down Syndrome*. Research and Practice, **3**(2), 59–64. doi:10.3104/reports.52
<https://library.down-syndrome.org/en-gb/research-practice/03/2/influence-reading-instruction-language-memory-development-down-syndrome/> (letöltés ideje: 2022. 11. 16.)

- Laws, Glynis; Byrne, Angela és Buckley, Sue (2000). *Language and memory development in children with Down syndrome at mainstream schools and special schools: A comparison*. *Educational Psychology*, **20**(4), 447–457.
<https://doi.org/10.1080/713663758> (letöltés ideje: 2022. 11. 16.)
- Mihály Ildikó (2001). *Rachel Cohen, a korai olvasástanítás elkötelezettje*. Új Pedagógiai Szemle. 11.
<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/rachel-cohen-a-korai-olvasastanitas-elkotelezzettje> (letöltés ideje: 2022. 11. 16.)
- Mihály Ildikó (2002). *Rachel Cohen a betűvilág kisgyermekkorai, számítógéppel segített felfedezéséért*. Új Pedagógiai Szemle. 3.
<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/rachel-cohen-a-betuvilag-kisgyermekkorai-szamitogeppelel-segitett-felfedezeseert> (letöltés ideje: 2022. 11. 16.)
- Mile Anikó Eszter (2016). *Gyógypedagógiai szakértelem, szerepek és kompetenciák az együttnevelés szolgálatában*.
https://ppk.elte.hu/file/mile_aniko_eszter_dissz.pdf (letöltés ideje: 2022. 11. 16.)
- Pál-Horváth Rita (2008). *Olvasni? Egy más felfogásban... (Középsúlyos értelmi fogyatékos tanulók olvasástanítása)*
http://www.beszed.hu/pal_horvath_rita_olvasni_egy_mas_felfogásban
(letöltés ideje: 2014. 10. 02.)
- Pál-Horváth Rita (2020). *Olvasás-írás 6. II. kötet*. Oktatási Hivatal. Budapest.
- Török Tímea és Hódi Ágnes (2015). *A fonológiai tudatosság fejlődése és szövegértéssel való kapcsolata az általános iskola első négy évfolyamán a szocioökonómiai státusz függvényében*. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 70. 4/6. 807–826. DOI: 10.1556/0016.2015.70.4.6.
<http://real.mtak.hu/37482/1/0016.2015.70.4.6.pdf> (letöltés ideje: 2022. 11. 19.)
- Varró Bernadett (2016). *A korai olvasás és írás tanításának kérdései*. Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campus Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, Társadalomelméleti Tanszék.
http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/5470/1/63_73_Varr%C3%B3.pdf
(letöltés ideje: 2022. 11. 16.)
2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0300125.tv> (letöltés ideje: 2022. 11. 16.)
2007. évi XCII. törvény a Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv kihirdetéséről.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0700092.tv> (letöltés ideje: 2022. 11. 16.)