

TANTERVI ÉS  
MÓDSZERTANI  
ÚTMUTATÓ FÜZETEK

# ÚTMUTATÓ A BESZÉD- FOGYATÉKOS TANULÓK INTEGRÁLT NEVELÉSÉHEZ



SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG  
KORMÁNYA

Európai Unió  
Európai Szociális  
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

Ez a kiadvány az EFOP-3.2.15-VEKOP-17-2017-00001 azonosító számú,  
*„A köznevelés keretrendszeréhez kapcsolódó mérési-értékelési és digitális fejlesztések, innovatív oktatásszervezési eljárások kialakítása, megújítása”*  
című kiemelt projekt Tartalomfejlesztési alprojektje (Oktatás 2030  
Tanulástudományi Kutatócsoport, EKE) keretében valósult meg.

**Szakmai vezető:** Csépe Valéria

**Projektmenedzser:** Szili Tamás

ISBN 978-615-5297-91-5

**Szerző:** Sós né Pintye Mária

**Szakmai lektor:**

Csépe Valéria – Perlusz Andrea

**Nyelvi lektor:** Gönye László

**Szerkesztő:** Katona Nóra

**Tördelés:** Gombás Gizella

Megjelent: 2020

# Tartalomjegyzék

Előszó .....	4
Bevezető .....	6
A beszéd fejlődési vagy szerzett zavarának jellemzői .....	8
A nyelvi fejlődési zavar vagy szerzett nyelvi zavar jellemzői .....	12
A tanulási-tanítási folyamatban megmutatkozó következmények .....	14
Erősségek .....	16
Segédeszközök .....	17
Tanulás-tanításszervezési sajátosságok .....	22
Módszertani ajánlások .....	30
Ajánlások az infokommunikációs akadálymentesítéshez .....	35
Az olvasás-írástanításban, az olvasástechnika fejlesztésében alkalmazható speciális módszerek .....	36
A szövegértés fejlesztésének változatos lehetőségei .....	41
Tanulásmódszertani ajánlások .....	47
Felhasznált szakirodalom .....	51
További ajánlott szakirodalom, módszertani segédletek, segítséget nyújtó szakmai szervezetek .....	51
Ajánlott szakirodalom .....	51
Kötelezőolvasmány-átdolgozások .....	53
Tanulásmódszertani támogatás .....	53
Online hivatkozások, tanári és tanulói eszközök .....	54
Online helyesírás gyakorlók .....	55
Szakmai szervezetek .....	55

## Előszó

A „Tantervi és módszertani füzetek” integrációval foglalkozó sorozata az atipikusan fejlődő tanulók iskolai oktatásának tervezéséhez és megvalósításához kíván segítséget nyújtani.

Az **atipikus fejlődés** egy összefoglaló, általános elnevezés, mely minden, az átlagostól eltérő fejlődést magában foglal. Az **eltérés az életkori átlagtól lefelé a fejlődési zavarokra és a fejlődési késés eltérő formáira utal, míg felfelé a gyors haladási tempóval jellemezhető tanulói készségekre terjed ki**. A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény különleges bánásmódot igénylő gyermekeket és tanulókat érintő 4. § 13. pontjának tartalma az atipikusan fejlődő tanulókra vonatkozik.

A szülő és az oktatási intézmény a pedagógiai szakszolgálat szakértői véleményét kérheti, ha a gyermek, tanuló fejlődésében szokatlan, tanulási problémaként is megjelenő eltérést tapasztal. A pedagógiai szakszolgálat szükség esetén szakértői bizottsághoz irányítja a gyermeket vagy tanulót. A pedagógiai szakszolgálat vagy az eljáró szakértői bizottság a jogszabályok által meghatározott keretek között, a szakmai protollokban foglalt eljárásrendeknek megfelelően szakvéleményt készít. A szakértői vélemény meghatározza, hogy a törvény alapján milyen speciális bánásmódra, ellátásra jogosult a tanuló az osztálytermi foglalkozásokon, vagy milyen más feltételek biztosíthatják a kívánatos fejlődést (pl. felmentés valamely tantárgy adott területének tanulása alól, tehetségfejlesztő tevékenységek, foglalkozások).

Ha az atipikus fejlődés az átlagtól való elmaradást mutatja, akkor a fogyatékosság típusának megfelelő szakértői bizottság komplex vizsgálata alapján kerül sor a sajátos nevelési igény megállapítására. A szakértői véleményben foglaltak alapján a gyógypedagógus egyéni fejlesztési tervet készít a tanuló számára nyújtandó egyéni és az osztálytermen belül is szervezhető órákra (teamtanítás). A fejlesztési tervet készítő gyógypedagógus egyeztet az integráló intézmény pedagógusával, akinek ezt a tervet figyelembe kell vennie a tanulás megszervezésében. Az integráló intézmény pedagógusa számára a Nemzeti alaptanterv (Nat) és a kerettantervek alapján készülő helyi tanterv határozza meg a tantárgyi tartalmakat, s az [„Írányelvek a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásához”](#) (Írányelv) ad támpontot ahhoz, hogy a Nat tantárgyi tartalmai közül mely területeken van szükség módosításra. A helyi tantervben a kerettanterv

módosításával nyílik lehetőség a tantervnek és tananyagnak a tanuló sajátos nevelési szükségleteihez történő illesztésére, s ezzel a Nat-ban rögzített tanulási eredmények teljesítésére.


A „Tantervi és módszertani füzetek” egyik **fő célja**, hogy **az atipikus fejlődésű tanulók integrált oktatásához és neveléséhez segítséget nyújtson** a több-ségi pedagógusoknak. Az útmutatók az Irányelv által jelzett területeken a gyakorlatban használható javaslatokat fogalmazzák meg, s olyan módszerekre mutatnak be jó példákat, amelyek lehetővé teszik a tipikusan fejlődő tanulókra meghatározott tananyag adaptálását, módosítását, a tanulás-tanítás folyamatában megvalósítandó differenciálást. A kiadványok célja egy **közös értelmezési keret megteremtése** annak érdekében, hogy a **gyógypedagógus és az integráló intézmény pedagógusa közötti együttműködés megvalósulhasson**. Ezért a „Tantervi és módszertani füzetek” integrációval foglalkozó sorozata egyaránt szól az integráló pedagógushoz és az adott területen jártas szakemberekhez. A kiadványsorozat elkészítésében közreműködő szerzők tágan értelmezik az integráló intézmény fogalmát, ezért minden olyan intézményt annak tekintenek, amelyben a többségben lévő tanulóktól eltérő, speciális szükségletű, azaz különleges bánásmódot igénylő tanuló(k) együttnevelése, -oktatása történik.

## Bevezető

A magyar iskolák tanulási-tanítási folyamatai erősen támaszkodnak a verbálisra és a tankönyvhasználatra. Kiemelt feladatot jelent ezért a beszédfigyatekos sajátos nevelési igényű tanulók számára szükséges nevelési-oktatási környezet kialakítása, a tantervi tartalmak és az egyes tantárgyi módszertanok adaptálása, valamint az infokommunikációs akadálymentesítés annak érdekében, hogy megelőzzük vagy csökkentsük a fejlődési, tanulási hátrányokat és a beszéd-/nyelvfejlődési zavar talaján kialakuló tanulási zavarokat.

A köznevelési törvényben szereplő *sajátos nevelési igényű beszédfigyatekos* elnevezés szó szerinti értelmezésben valójában jóval szűkebb jelentésű, mint az abban foglalt, különböző diagnosztikus képeket mutató tanulók csoportjai. Az ellátási szükségletek és a társadalmi beilleszkedés szempontjából is két egymástól jól elkülönülő csoportot írhatunk le e kategórián belül: a **beszéd fejlődési vagy szerzett zavart mutató és a nyelv fejlődési vagy szerzett zavarát mutató** tanulókat. A beszédzavarral küzdő diákok a hangzó beszéd folyamatának bármelyik fázisában (pl. hangképzés, zöngképzés, beszédritmus, kiejtés) mutathatnak olyan súlyos eltérést, mely jelentősen nehezíti szóbeli kommunikációjukat és/vagy beszédük érthetőségét. Ezzel ellentétben a *nyelvfejlődési zavar* a hangzó beszéd szintjén nem minden esetben jár jelentős eltéréssel, azonban a tanuló szóincse, mondatalkotása, toldalékhasználata lényegesen (a tipikusan fejlődőktől legalább másfél-két évvel lemaradva) eltér kortársaiktól. A nyelvi zavarok jelentős hányadában a nyelvi kifejezés mellett a nyelvi megértés is zavart szenved. A kommunikáció folyamatában tehát a partner nyelvi fordulatainak megértése is gondot okozhat, de a tanuló közléseinek értelmezése is nehézséget jelenthet a kommunikációs partner számára.

Bár a sajátos nevelési igényű beszédfigyatekos kategória elnevezés csak az első kategóriára – a beszédfejlődési zavarral küzdő tanulókat – utal expliciten, a tanulási folyamatok és az iskolai sikeresség szempontjából éppen a *nyelvfejlődési zavarral küzdő tanulók* azok, akiknél súlyosabb nehézségeket figyelhetünk meg. Az iskolai oktatásban is az ő segítségük kíván lényegesen több tantervi és módszertani innovációt. A nyelvfejlődési zavarral küzdő tanulók a sajátos nevelési igényű tanulók teljes populációján belül számarányukban is a második legnagyobb csoportot alkotják. A teljes népesség mintegy 5–7%-a küzd valamilyen



súlyosságú nyelvfejlődési zavarral. Ezt a számot azonban nem mindig tükrözi az iskolában beszéd fogyatékosként regisztrált tanulók aránya. Az érintett tanulók egy része ugyanis – más kiemelkedő képességeiknek köszönhetően – jellemzően későn, akár az általános iskola alsó tagozatának végén vagy a felső tagozat első felében kerül diagnosztizálásra, mivel képességstruktúrájuk erősségei – pl. erős vizuális memória, jó kombinációs képességek és problémamegoldó gondolkodás – részben és időszakosan kompenzálják, ezáltal elfedik gyenge nyelvi képességeiket. Gyakran előfordul az is, hogy pusztán a már kialakult tanulási zavart mutatja ki szakértői vizsgálat, miközben az okként szolgáló, a háttérben meghúzódó jelentős nyelvfejlődési eltérés nem kerül feltárássra. Ilyenkor általános és nem specifikus tanulási zavarként regisztrálva nem kerülnek felszínre a nyelvfejlődési eltéréshez kapcsolódó speciális szükségletek sem. Számos esetben csak a nyelvvizsga megszerzésének valódi nehézsége nyomán derül fény a nyelvi háttértényezőkre. Ekkorra azonban már jelentős a fejlődési elmaradás és a másodlagos pszichés sérülésekhez vezető kudarcélmények hatása.

A beszéd fogyatékos és a tanulási zavart mutató tanulók jelentős része, mintegy 90%-a tipikusan fejlődő kortársaikkal együtt nevelődik és végzi el az általános- és a középiskolát. Kiemelten fontos ezért a tanítók, a szaktanárok éber figyelme, megértése, segítsége és speciális szaktudása ahhoz, hogy ezek a diákok, akik egyébként más területeken (pl. természettudományok, művészetek, sport) kiemelkedő tehetségűek, kibontakozhassanak, és hátrányaikkal megküzdve sikeres emberekké válhassanak. Útmutatónk – A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvei kiegészítéseként – igyekszik bemutatni e csoport jellemzőit, nevelési-tanítási, fejlesztési szükségleteit, valamint konkrét példákkal próbálja segíteni a tantervi és módszertani adaptációt az együttnevelésben és különnevelésben egyaránt.

## BESZÉDFOGYATÉKOSSÁG



### **Beszédfejlődési zavar:**

- **Hangképzési zavar** (diszfónia)
- **Beszédhanghibák** (artikulációs zavar)
- **Beszédfolyamatosság zavar** (dadogás, hadarás)
- **Beszédmozgászavar** (verbális diszpraxia)
- **Rezonancia zavar** (orrhangzós beszéd)

### **Nyelvfejlődési zavar:**

- **Nyelvi megértés**
- **Nyelvi kifejezés zavara**

### **Megmutatkozhat:**

- **szavaknál kisebb egységek** (fonológia)
- **szókincs** (lexika)
- **nyelvtani szerkezetek** (grammatika) **terén**
- **és az olvasás-írás során is**

1.sz. ábra A beszéd- és/vagy nyelvfejlődési zavar változatos formái: jelenlegi és korábbi megnevezés  
(Forrás: [Pixabay](#))


A sajátos nevelési igényű beszéd fogyatékos kategórián belül az egyes tanulók igen változatos diagnosztikus képet mutathatnak. Jelen összefoglalónk csak a tantervi adaptációhoz elengedhetetlen jellemzést sűríti.



## A beszéd fejlődési vagy szerzett zavarának jellemzői

**A beszéd fejlődési vagy szerzett zavarát mutató tanulók** csoportján belül megkülönböztetjük a hangképzés zavarával (tartós rekedtség, diszfónia), a beszédfolyamatosság zavarával (dadogás, hadarás), a beszédmozgások szerve-





zésének és kivitelezésének súlyos zavarával (verbális diszpraxia) és az orrhangzós beszédzavarral (pl. ajak- vagy szájpadrhasadék, szájpadrövidülés) küzdő tanulókat. Ezeknek a képzési zavaroknak mindegyike együtt járhat beszédhanghibákkal is. A fenti jelenségek a környezet számára korán feltűnnek, és a gyermekek nagy része már pontos diagnózissal kerül az iskolába. Azonban ezek a jelenségek nem egyszerű beszédhibák, éppen ezért nem minden esetben rendeződnek az óvoda utolsó évében alapellátásként biztosított logopédiai megsegítés során. Az érintett tanulók első osztályos korukra feltehetően több éves logopédiai terápián, esetleg orvosi kezelésen, orrhangzósság esetében több helyreállító vagy akár esztétikai műtéten is túl vannak. Beszédfogyatékos SNI besorolást csak abban az esetben kapnak, ha beszédük érthetősége tartósan súlyos zavart szenved, s így szóbeli kommunikációjuk továbbra is jelentősen akadályozott marad.

A különböző beszédzavarok a beszédképzés különböző fázisaiban mutatnak eltéréseket:

A *diszfóniák* során rögtön a gégeben megváltozott nyomásviszonyok között jön létre a hang, így sérül a zöngképzés. Ez rekedt, préselt vagy éppen teljesen erőtlen, túl levegős, szinte suttogó hangképzéshez vezet.

Az *orrhangzósság* során a gégeből kiáramló levegő jelentős része – a hasadék vagy az elégtelenül működő lágy szájpád miatt – nem a szájon, hanem az orron át távozik, ezért az aktív beszédszervek, mint a mássalhangzók és magánhangzók formálásában egyaránt kulcsszerepet betöltő nyelv és szájüreg rugalmas mozgásai nem tudnak megfelelő karaktert adni a levegőoszlopnak, ezáltal a beszédhangzóknak. A formálatlanság és az erős nazális hangszín nagyban csökkenti a beszéd érthetőségét.

A *hadarás és a dadogás* során a beszéd időbeli tagolódása alakul eltérően. Előbbinél a szavak kiejtése az érthetetlenségig gyorsulhat. Egyes szótagok, toldalékok, vagy akár egész szavak is összevonásra kerülnek. Utóbbinál görcsszerű megakadások, hezitálások jellemzik a beszédet, amit a beszélő hosszabb szünetekkel, kapkodó levegővétellel igyekszik kiegyenlíteni. Így a mondanivaló mind a két esetben hektikusan változó tempóban, töredezetten bukkan elő, vagy éppen az egyes hangoktól való félelem miatt az azokat tartalmazó szavakat más szavakkal kiváltva akár inkoherenssé is válhat a tartalom. Előfordulhatnak olyan helyzetek, melyekben a dadogó folyamatos, megakadásmentes beszédet produkál (pl. bábozás, éneklés). Ezek azonban mondhatni véletlenszerűek, hiszen a probléma lényege éppen az, hogy a megakadások a tanuló akaratától függet-

lenül jönnek létre. A rögzült dadogásnál már nemcsak a beszéd folyamatban, hanem az azt kísérő mozgásokban, gesztusokban is megnyilvánulhatnak szokatlan jegyek. Pl. a tanuló nyakizmai megfeszülnek, önkéntelen arcrándulások, kapkodó belégzés, kézmozgások kísérik a megakadásokat, vagy töltelékszavakkal, kötőszavakkal tölti ki a folytonossághiányokat.

A *verbális diszpraxiás* gyermekek sajátossága, hogy a beszéd folyamat időbeli szervezése akadályozott. Gyakran felcserélik a szótagokat, a hangokat a szavakban, nehéz megtalálniuk a mondatokban a szavak sorrendjét és a megfelelő toldalékot. Jellemző lehet még, hogy a beszéd prozódiaja, hangsúlya, hanglejtése az anyanyelvitől idegen jegyeket mutat, pl. mintha a magyar anyanyelvű tanuló külföldi akcentussal beszélne. Mindezek összessége okozza, hogy beszédük a környezet számára nehezen érthető. Jellemzőjük még, hogy a beszédmozgások kivitelezése egyformán nehéz utánzás, szóbeli instrukció vagy belső késztetés alapján is. Tehát nem csak a spontán beszédük időbeli rendezése – belső késztetésből való megnyilvánulás – okoz megoldhatatlan gondot, hanem a tanítót utánozni – külső irányítás – sem tudják jól, de a tanító verbális instrukciójára – külső intenció – sem tudják kielégítően végrehajtani a megfelelő beszéd kivitelezést. Így a tanító számára úgy tűnhet, hogy az érintett tanulók engedetlenek vagy nem figyelnek, miközben megfeszítetten összpontosítanak a folyamatra, de annak szervezése súlyos nehézségekbe ütközik. A verbális diszpraxia gyakran a nyelvi fejlődés zavarával is összefügg, ezért speciális jellemzését és szükségleteit a nyelvfejlődési zavarok leírása során részletezzük.

Előfordulhat, hogy egy egyébként tipikusan kibontakozó korai beszédfejlődést követően később, pl. baleset vagy betegség (pl. agyhártyagyulladás, dagantok, agyvérzés) hatására alakulnak ki hasonló beszédzavarok. Ezeket nevezzük szerzett beszédzavaroknak. Fontos megemlítenünk, hogy a tartós rekedtség, a folyamatosan túlfeszített hangszalagok és az ezek nyomán létrejövő erősen fátyolos vagy préselt hang – ami gyakran egy folyamatos, megnyugvást nem találó, izgalmi állapotot megélő, pl. hiperaktív gyermek, egész testre kiterjedően jellemző fokozott izomtónusával jár együtt – maga is okozhat elváltozásokat a hangszalagokon (pl. hangszalagcsomót). Mindez tartós hangképzési zavarhoz vezet. Itt csak a korai felismerés és a megfelelő hangképzés elsajátítása, a logopédiai kezelés segíthet.

A beszédfejlődési vagy szerzett zavart mutató tanulókról összefoglalóan elmondható, hogy a szóbeli közlések során mindannyian nehezebben teljesíte-

nek. Beszédük hangszíne, kivitelezése, megértése, esetleg eltérő időbeli szerveződése (lassúsága vagy éppen felgyorsult volta) próbára teszi, zavarba hozza a kommunikációs partnert, mivel – feltehetően a tükörneuronok működése folytán – ő is közvetlenül átéli a beszédzavart mutató gyermek nehézségeit, akkor is, ha csak hallgatja azt. A beszédzavarral küzdő diákok számára (ha problémájuk tudatosodott bennük) minden megszólalás frusztrációt jelent, így lehetőség szerint igyekeznek elkerülni az ilyen helyzeteket. Izgalmi állapotban, pozitív vagy negatív érzelmi hangoltságban, valamint a nagy tétet hordozó megszólalások során tüneteik jelentősen súlyosbodhatnak, akár beszédképtelenségig is fokozódhatnak. Ugyanakkor lehetséges, hogy maguk a kommunikációs partnerek is igyekeznek elkerülni az ilyen zavarba ejtő helyzeteket, így a beszédzavarral küzdő tanuló mintegy „légüres térbe” kerül.

A beszédfejlődési zavart mutató tanulók közül a hangképzési zavarokkal és a beszédfolyamatosság zavaaraival küzdőknek általában nincsen gondjuk mások beszédének megértésével. Az orrhangzós beszédet mutató tanulók egy részének alapproblémájukhoz kapcsolódó fiziológiai elváltozások és/vagy funkciózavarok miatt gyengébb a hallása, ezáltal a beszédfeldolgozása is. Ők a beszédmegértésben is nehézségeket mutatnak. A beszéd szervezésének és kivitelezésének súlyos zavarát mutató (verbális diszpraxiás) tanulók a nyelvi kifejezés zavara mellett különböző mértékben mutatnak beszédmegértési és nyelvi feldolgozási zavarokat. A mások közléseiben előforduló bonyolult toldalékolású szavak, összetett szerkezetű mondatok feldolgozása elégtelenül mehet végbe. Előfordul, hogy verbális memóriájuk is gyengébben működik, s ennek hatása az adott életkorban lényegesen kisebb szókincsben is megmutatkozhat, s ez szintén okozhat megértési hiányosságokat. Ezek a tanulók ebben a tekintetben inkább a nyelvi zavarokhoz hasonló tüneteket mutatnak.


A beszédbeli akadályozottság következtében létrejövő másodlagos, lelki tünetek csaknem olyan jelentősek, mint maga a beszédsérülés. A megszólalástól való félelem az általános beszédfélelem, általános szorongás kialakulásához vezet, különösen, ha a tanuló megszólalásaival szemben fokozott elvárások érvényesülnek. Mindezt súlyosbítja, ha a környezet visszajelzései alapján a tanulóban egyre jobban tudatosul kommunikációjuk eltérő vagy elégtelen volta. Az így kialakult „ördögi körből” nehéz kitörni, s ez gyakran befelé forduláshoz, rosszabb esetben elmagányosodáshoz, az osztályban tartósan elfoglalt peremhelyzethez vezet, és gyakran negatívan befolyásolja a tanulási motivációt is.

Bár nem kifejezetten beszédfejlődési probléma, inkább pszichés fejlődési nehézségek, illetve kötődési zavar talaján kialakuló beszédbeli akadályozottság lép fel a szelektív mutizmus esetén. Ez nem beszédképtelenség, csak szelektált megszólalás. Az ilyen gyermek képes a hangzó beszéddel történő kommunikációra, mégis – már kezdettől fogva – nem beszél az osztálytársakkal és/vagy a tanítóval. Szükségeit vagy egyáltalán nem, vagy csak gesztusokkal jelzi. A családtagokkal vagy azok közül is csak a kiválasztottakkal verbálisan is kommunikál. Ezen a helyzeten csak a pszichoterápia segíthet. Nem szabad a tanulót szóbeli megszólalásra kényszeríteni vagy azzal „zsarolni”. El kell fogadni a helyzetet. A szóbeliséget váltsuk ki írásbeliséggel vagy más alternatív számonkéréssel, ha kell. A legjobb, ha a tanuló bizalomteli légkört és feltétlen elfogadást tapasztal. Ennek hatására lehet, hogy már a következő tanévben, de lehet, hogy csak jóval később fog – először talán csak a fülünkbe sűgva vagy egyes felnőtteket, gyerekeket „kitüntette” – megszólalni. Fontos tudnunk, hogy ennek a megszólalni nem akarásnak az oka általában – hacsak nem egy iskolai traumát követően jelenik meg – nem az iskolában keresendő, pláne nem a pedagógus vagy a gyermekek ellen irányul. Nem szabad a meg nem szólalást tanítóként, szaktanárként személyes konfliktus gyanánt kezelnünk. Amennyiben mindenképpen szükséges – pl. egy-egy memoriter felmondásában – szóbeli megszólalást kérnünk, akkor mutassunk bizalmat, és hagyjuk, hogy a diák a társaihoz hasonlóan magában elmondhassa azt, ha készen van, bólintson. Érdemes azonban a gyermek első iskolai megszólalásait figyelni, mivel a szelektív mutizmussal küzdő gyermekek mintegy harmada mutat később nyelvfejlődési zavart.



## A nyelvi fejlődési zavar vagy szerzett nyelvi zavar jellemzői

A **nyelv fejlődési vagy szerzett zavarát mutató tanulók csoportja** a nyelvi kifejezőképességben minden esetben, a nyelvi megértésben gyakran mutat zavarokat. Utóbbi kifejezetten súlyosbítja a tüneti képet. Ezek a problémák minden esetben az idegrendszer nyelvi feldolgozásért felelős területeinek eltérő fejlődéséből adódnak, nem környezeti okok folytán jelennek meg, noha tudjuk, hogy



a támogató környezet csökkentheti, az akadályozó környezet tovább növelheti a zavar mértékét. A nyelvfejlődési zavart mutató tanulók problémái a nyelvi megértés és kifejezés különböző szintjein jelenhetnek meg. Egyesek nehezen ismerik fel vagy nehezen használják pontosan a szavaknál kisebb nyelvi egységeket, pl. szótagok, beszédhangok feldolgozása. Ennek következtében nem csak kifejező beszédük érthetősége szenvedhet zavart, de a beszédhangok felismerésének, megkülönböztetésének és a velük való műveletvégzés zavara az olvasástanulást akadályozó tényező is egyben. Ebben a tekintetben hasonló tüneteket mutat, mint a klasszikus diszlexiás tanuló (a különbségek leírását lásd a következő bekezdés után).

A nyelvi zavarral gyakran társuló verbális emlékezeti és megnevezési problémák miatt a szókincs tanulása vagy aktivizálása is jelentős hátrányt szenved. A szótanulás lassabb ütemű, több ismétlésre, különböző szituációkban való újbóli felidézésre van szükség. Az ilyen tanulók társaiknál jóval szűkebb passzív vagy aktív szókinccsel rendelkeznek, ami szerkezetében is eltérhet (pl. több főnév, kevés melléknév vagy ige). Spontán beszédükben is nehezebben hívják elő a kontextushoz illő szavakat, kifejezéseket. A relációs és kötőszavak, névmások adekvát használata és megértése is csorbát szenvedhet. A szavak toldalékolása is nehézkes. Jellemzően a felsőbb osztályokban sem megfelelő az igevonzatok vagy a szabálytalanul képződő toldalékok használata. Szintén gondot okozhat a bővített vagy összetett mondatok (főként az alárendelő összetételek és beékelte tagmondatok) képzése vagy megértése is. Ezáltal akár jelentősen is csökkenhet a kommunikációs partner mondanivalójának megértése, csökken az átvenni kívánt gondolatok helyes értelmezésének esélye. Fokozottan nehéz számukra a képes beszéd, pl. metaforák, közmondások, elvont tartalmakat hordozó mondatok megértése. Maguk is inkább konkrét jelentéssel bíró mondatokat fogalmaznak.

A nyelvi fejlődés zavarai a szóbeliség mellett az írásbeli nyelvhasználatban is törvényszerűen megjelennek. A nyelvfejlődési zavart mutató tanuló olvasási problémái csak részben hasonlítanak a klasszikus diszlexiához. A diszlexiás tanulók főként az olvasástechnikában (dekódolásban) küzdenek súlyos nehézségekkel. Jellemző hibájuk a fonológiai és/vagy vizuálisan hasonló betűk tévesztése (k-g, v-f, sz-s, zs-sz), ezért olvasásuk szinte sosem válik automatikussá, mindig szakadozott, pontatlan marad. Ugyanakkor, ha sikerül az adott szöveget elolvasniuk, azt általában kielégítően megértik. A nyelvfejlődési zavarral küzdő tanulók-

nál is előfordul, hogy olvasástechnikájuk jelentős elmaradást mutat, másrészt azonban a klasszikus diszlexiásokkal ellentétben általában a szövegértésben is gyengébben teljesítenek. Mint ahogyan a szóbeli nyelvhasználatban is nyelvi megértési problémákkal küzdenek. Erre szinte minden esetben verbális tanulási zavar épül. A tanulási zavar súlyosságát a nyelvi fejlődési eltérés mértéke mellett főként az befolyásolja, milyen korán történt annak felismerése, prevenciója és megfelelő kezelése, valamint milyen erős védőfaktort képez a családi háttér. A nyelvfajlódási vagy szerzett nyelvi zavarral küzdő tanulókról általában elmondható, hogy bár nyelviileg csak korlátozott formában képesek magukat kifejezni, más kognitív képességek, pl. figyelmük, egyéb észlelési folyamataik, gondolkodásuk – a társuló zavart mutató tanulók kivételével – jórészt tipikusan fejlődik. Nyelvi kifejezőképességük akadályozottsága – csakúgy, mint a beszédzavarral küzdőket – befelé fordulóvá, magányossá is teheti őket. Ennek ellenkezője is előfordulhat, pl. hogy más beszéden kívüli kifejezőmódokkal, nonverbális jelekkel (grimaszolás, bohóckodás) igyekeznek felhívni magukra a társak és a nevelők figyelmét.

A beszéd- és nyelvfajlódási zavarokhoz egyaránt társulhat hiperaktivitás vagy szenzoros integrációs zavar. Ilyenkor a verbális és nem verbális teljesítményekben egyaránt tanulási zavarok mutatkozhatnak. Társult számolászavar, diszkalkúlia is előfordulhat. Emellett mozgásos ügyetlenség is társulhat, mely kiterjedhet a nagy- és finommozgásokra egyaránt. Utóbbi esetben nemcsak a helyesírás, hanem az íráskivitelezés is nehezített lesz.



## A tanulási–tanítási folyamatban megmutatkozó következmények

A nyelv kulcsszerepet tölt be a kultúra közvetítésében. Az SNI irányelvekben beszéd fogyatékossákként megnevezett, a beszéd és/vagy nyelv fejlődési vagy szerzett zavarával küzdő tanulók verbális tanulási folyamatai jelentősen átalakulnak. Míg a *beszédzavarral küzdők* főként a szóbeli megnyilvánulásokban, pl. felelet, vizsga, projekt- és csoportmunkák során ütköznek akadályokba, addig a *nyelvi*

*zavart mutató* tanulókat – a szóbeli megnyilatkozásokon túl – minden írásbeli feladat és dolgozatírás során is hátráltatják gyenge nyelvi teljesítményeik. Az iskoláztatás minden osztályfokán fontos figyelembe venni nyelvi fejlődésükből fakadó eltérő szükségleteiket, a kultúrtechnikák (írás, olvasás, számolás) elsajátításának folyamatában éppúgy, mint a szaktárgyi ismeretek tanításakor.

A *nyelvfejlődési zavart mutató* tanulók számára – a szavak kisebb egységekre bontásának, a beszédhangok biztos felismerésének és megkülönböztetésének zavarai miatt – nehézséget jelent a betű-beszédhang megfeleltetés és általában az olvasástechnika, valamint a „füllel írható” helyesírás elsajátítása. Ezek még a magasabb osztályfokokon is nehezen vagy egyáltalán nem automatizálódnak; nem válik folyékonyvá, kifejezővé az olvasás, folyamatossá az írás. Az érintett tanulók gyakran követnek el betűtévesztéseket, betűcseréket, kihagyásokat vagy éppen betoldásokat, valamint olyan egyszerű, már evidenciaként kezelt helyesírási hibákat is, melyeken tipikusan fejlődő társaik már átlendültek. Megjegyzendő, hogy nem követnek el minőségileg más hibákat, mint amit az olvasástanulás kezdetén minden gyerek elkövet, csak hogy – mivel olvasásuk nem automatizálódik – a hibák jelentősen nagyobb számban és a gyakorlás ellenére makacsul tartják magukat, akkor is, ha már nem jelennek meg mindig konzekvens tévesztéseként.

A szókincs és a grammatika eltérő fejlődése okozza, hogy a tanulók a szóbeli közlések vagy írott szövegek megértése során működő gondolkodási funkciók közül csak olyanokban teljesítenek gyengébben, mint pl. csak több mondat együttes értelmezéséből kiemelhető összefüggések, vagy szándéktulajdonítás, ok-okozati összefüggések. Szintén nehezen fogalmaznak meg reflexiókat egy-egy olvasott szöveg alapján. Hasonlóan a szókincs és a grammatikai kifejezés gyengesége akadályozza a szövegalkotás, fogalmazás fejlődését. Nagy nehézséget okoz az egyébként gondolkodásukban megjelenő koherens összefüggések nyelvi kifejezése. A munkamemória és általában a verbális emlékezet gyengesége sokukra jellemző, ezért a memoriterek és szabályok, törvények szó szerinti megtanulása akár lehetetlen feladatot is jelenthet, miközben annak értelmét feldolgozzák és alkalmazni is megtanulják. Ezek a nehézségek az anyanyelvi tárgyak mellett minden közismereti tárgy tanulásakor hátrányt jelentenek az iskolai és az otthoni munkában egyaránt. Mivel a tanulók kognitív energiáinak a szokásosnál jóval nagyobb részét köti le a nyelvi feldolgozás, megosztott figyelmük gyengébb lehet, hamarabb elfáradnak; ilyenkor esetleg még az egyszerű, mindennapi cselekvéseket is nehezükre esik koordinálni. Ennek okán

átmeneti magatartás-, viselkedészavarokat, vagy a szokásosnál is alacsonyabb tanulási teljesítményt mutathatnak. Az előbb említettek miatt a feladatok megoldásához, a házi feladatok elkészítéséhez jóval több – pszichomotoros tempótól függően akár 5–15-ször annyi – időt használnak fel. Az aránytalanul nagy kognitív energia-befektetés nagyobb alvásigénnyel járhat vagy több pihenésre fordított idő szükséges számukra. Erre a szülőknek fokozottan figyelniük kell, mert ha a gyermekek a szükségesnél kevesebbet alszanak, pihennek, a másnapi kognitív-nyelvi teljesítményük akár egynegyedével-egyharmadával is csökkenhet. Ugyanakkor az alváshiány köztudottan erősen gyengíti az immunrendszert, ezért esetükben gyakoribbak lehetnek a banális vírusos vagy bakteriális megbetegedések. A gyenge beszédfeldolgozás miatt jellemző lehet, hogy a gyermeki beszédzavajjal kitöltött szünetek éppen olyan fárasztóak számukra, mint a tanórák. Csendes környezetben hamarabb regenerálódnak. A társuló zavarok közül főként a mozgásos ügyetlenség vagy a hiperaktivitás súlyosítja a beszélt és írott nyelvben is megjelenő tüneteket. Ilyenkor az írás térben való elhelyezésének és tagolásának problémája, a betűformák és a kötőmódok adekvát alkalmazásának nehézsége, illetve a vonalvezetés eltérései (erős vagy éppen gyenge nyomaték) nehezítik főként a folyóírás megtanulását, de később a megfelelő tempójú kézi jegyzetelést is.



## Erősségek

A *beszédfejlődési zavarral küzdő tanulók* tipikus erőssége lehet az írásbeli kifejezőkészség – a hangzóbeszédnél jóval kifejezőbb – gazdagsága, árnyaltsága. Írásbeli munka közben nem jelentkezik a beszédre való félelmek, szorongások sem, ez szintén segíti a jobb teljesítményt. A már korai életkortól végzett fejlesztések és terápiák elfogadó környezettel párosulva helyes önértékelést és kitartást, hatékony megküzdési stratégiákat biztosítanak, ami a tanulási helyzetekben előnyös lehet. Szintén növekszik a tanulók teljesítőképessége, ha a hangzóbeszéd helyett más kifejezési eszközöket használhatnak, pl. vizuális analóg vagy digitális technikákat, képzőművészeti, zenei eszközöket.



A *nyelvfejlődési zavart mutató* tanulók – ha nincs társuló zavaruk – a nyelvtől eltérő szimbólumrendszerekben otthonosan mozognak vagy akár különös tehetséget is mutathatnak, pl. matematika, informatika, természettudományok, vizuális megjelenítés terén. Támogató környezet mellett erős kíváncsiságot, motivációt mutathatnak a közismereti tárgyak iránt. Képzelőerejük, fantáziájuk gyakran élénk. Jól áttekintik a teljességet, a teljes kompozíciót. Ez sokszor egyedi látásmódot és problémamegoldó képességet is jelent. A gondolatot, mint realitást élik meg a nyelv közvetítése nélkül, lényeglátásuk ezért jól fejleszthető. Hasonló okokból a gyakorlati tevékenységekben, különböző elképzelések megvalósításában is jól teljesítenek.

Az erősségek felismerése, kiaknázása a tanulási-tanítási folyamatok során nagyon hasznos, mert fenntartja és erősíti a tanulási motivációt, nagyobb erőfeszítésre, teljesítményre sarkallja a tanulót. Ez pedig elismerést, elfogadottságot hozhat az osztály vagy az iskola szociális közegében, ezáltal növeli az önbizalmat, hozzájárul az egészséges önértékelés kialakulásához. Az erősségek kiaknázása befolyásolhatja a szabadidő hasznos eltöltését, a pályaaorientációt, de kamaszkorban akár csökkentheti a függőségek megjelenésének kockázatát is.



## Segédeszközök

A *beszédfejlődési zavart mutató* tanulók esetében általában nem szükségesek speciális eszközök. Inkább felső tagozaton és a középiskolában használhatjuk a hangzó beszédet kiváltó digitális, vizuális technikákat, melyeket a szóbeli felelés vagy előadás helyett alkalmazhatunk.

A *nyelvfejlődési zavart mutató* diákok számára a nyelv- és beszédfejlesztéshez, az írott nyelv előkészítéséhez, elsajátításához, később annak használatához sok praktikus eszközt hívhatunk segítségül. Mivel a tanulók társaiknál hosszabb gyakorlási időt és mennyiségében is több gyakorlást igényelnek, a változatos eszközhasználat csökkenti a monotoniaélményt, érdekessé teszi a gyakorlást, valamint segíti az ismeretek különböző helyzetekben való rugalmas alkalmazását. Ezek közül a teljesség igénye nélkül csak néhányat sorolunk fel.

*A betűtanítás előtt, a készség-képességfejlesztés szakaszában különböző beszédhang-megkülönböztető készséget, fonológiai tudatosságot fejlesztő programcsomagokat használhatunk (pl. zajok, zörejek megkülönböztetését célzó CD-k, digitális hangzótárak, DIFER programcsomag, LOGICO PICCOLO program hangoló-hangolló, szótagoló-szótagolló, rímelő csomagjait). Ugyanerre szolgál a Nyelvi amőba feladatsor. Az iskola kezdő szakaszában ezek nem csak a nyelvi zavart mutató, de minden kisdíák számára hasznosak, mert megteremtik a betűtanulás nyelvi előfeltételeit. Nyelvfejlődési zavar esetén ezek a készségfejlesztő feladatok nem csak az első-második osztályban, de akár hatodik osztályig is elkísérik a tanulókat.*

*Az írástanulás előkészítéséhez, majd később a betűk felismerésének és írásának gyakorlásához érdemes széles alapú ecsettel csomagolópapírra betűelemeket, majd betűket festeni. Az első osztályosok kézközépcsontjai még inkább rugalmas porcok, melyek nem alkalmasak a rendszeres, kis vonalközben való írásra, mert ettől eldeformálódhatnak. Sokkal egészségesebb számukra a nagy formátumú, lendületes vonalvezetés. Ehhez a vastag ecseten kívül ujjfestéket, homok- vagy lisztládát használhatunk. Az első és második osztályban érdemes a ceruzát is gondosan megválasztani: a vastag, háromszög metszetű ceruza vagy hagyományos ceruzákon a ceruzafogó használata segíti leginkább a helyes ceruzafogás és kiegyensúlyozott izomtónusú, lendületes vonalvezetésű kézírás kialakulását. Jó szolgálatot tehet még a hagyományos A/3-as rajztábla – egyik felét táblafestékkel feketére festve –, jó minőségű táblakrétát használva szintén betűelemek, betűk, formák, számok rajzolására, a forma, a nagyságállandóság, a térbeli elhelyezkedés felismerésének fejlesztésére használhatjuk. Az írástanuláshoz az előbbieken túl fontos még megemlítenünk a különböző széles vonalközű füzeteket is. Ilyenek jobbára a gyengénlátó tanulók számára készülnek, de diszpraxiás diákok írásához is jó szolgálatot tesznek.*

*A betűtanuláshoz – a már említetteken kívül – érdemes a Meixner-féle nagyobb méretű betűket tartalmazó betűtáblát (betűdosszié) használni. Ennek előnye, hogy a magánhangzók, mássalhangzók, ezen belül a zöngés és zöngétlen hangzók megkülönböztetését színekkel segíti, és az írásban egyébként ügyetlen gyermekek számára lehetőséget biztosít szavak, akár mondatok összerakására is. Ez a manipuláció biztosítja az aktív tanulás lehetőségét. Az olvasástanításhoz olyan prevenciós tankönyv használata szükséges, mely nemcsak olvasnivalót, hanem nyelvi manipulációs (pl. szó, mondatösszerakós, betű-megkülönböztető*

tő) feladatokat is tartalmaz, így válnak a nyelvi készségek közvetlenül is fejleszthetővé akár az egész osztály számára is. Ilyen pl. a Játékház tankönyvcsalád. Léteznek olyan tankönyvek is, melyekhez a nyelvi manipulációs feladatokat már digitális táblán biztosítja a kiadó.

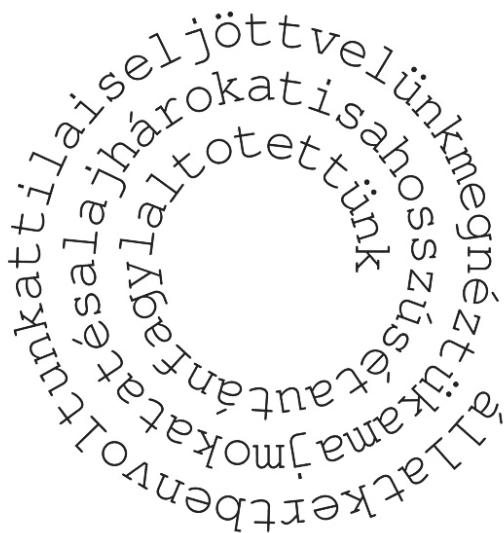
A *szóolvasás gyakorlását* segíti pl. a képes beszédlottó, mely kép-szó memóriakártyaként is használható. A differenciált órai megsegítéshez és a kiscsoportos fejlesztőfoglalkozásokhoz, de otthoni gyakorláshoz egyaránt jól használhatóak a különböző számítógépes programcsaládok, okostelefonokra is letölthető applikációk (pl. Beszédkorrektor, ABC professzor, Mókusolvasás, ManóABC, Manóolvasás, Varázsbetű, Helyesírás gyakorló szoftver).

A *felső tagozattól* a nyomtatásban kapott tankönyvek mellé digitális tankönyvhasználat válik szükségessé. Ehhez szükség lehet felolvasóprogramokra, applikációkra (pl. Windows felolvasók, NVDA, Hírmondó, Speakboard, BETA, vagy mobilra: SVOX HUNGARIAN/Mariska). Akár különóra bevezetésével, akár szabadon hozzáférhető e-learning programokkal érdemes kapacitálni a tanulót a tízujjas gépelés megtanulására. Elengedhetetlen lesz a megfelelő minőségű helyesírás-ellenőrző program is (mely nem minden digitális eszközrendszerben adott automatikusan). Érdemes használni olyan, általában ingyenes, többnyire mobiltelefonos alkalmazásokat (pl. Evernote dictate), melyek a hangzó szöveget felismerve azt írásban jelenítik meg. A fejlett beszédfelismerő programok kielégítő, de nem hibátlan helyesírást biztosítanak, ezért szükséges azok használatát helyesírás-ellenőrzővel kiegészíteni.

Szintén jó szolgálatot tesznek a hangoskönyvek, főként a kötelező olvasmányok esetében. Ilyenkor érdemes a nyomtatott könyvet és a hangoskönyvet együtt használni, hogy a tartalom több csatornán is befogadásra kerüljön. A legtöbb kötelező olvasmány a MEK (Magyar Elektronikus Könyvtár) honlapján különböző vizuális file-formátumokban is elérhető. Ha az adott olvasmány nem kapható hangoskönyv alakban, akkor a megfelelő file-formátumot a MEK-ről letöltve elküldhetjük azt a RoboBraille, vagy más, magánszemélyek számára ingyenes átalakító szolgáltatásnak, mely valamilyen könnyen lejátszható hanganyag formátumban küldi vissza azt.

A tanulás sikerességét és a változatos ismétlést segítik, ezáltal a motiváció fenntartását is biztosítják az olyan alkalmazások, tanulókártyákra építő applikációk, mint a Quizlet vagy az Ankidroid. A felső tagozatos szaktárgyakban a tankönyvhasználatot jól kiegészítheti a Videotanár nevű youtube-csatorna alkalmazása.

Az idegennyelv-tanulásban a szótáralkalmazások mellett más, ingyenes szótár-  
náló alkalmazások is hasznosak lehetnek (Duolingo, Mondly). A nyelvi megértést  
segítik az olyan hipertext állományok is, melyek szöveg közbeni hivatkozásokat  
tartalmaznak, így az ismeretlen szavak, kifejezések megfejtésében és a kontex-  
tuális kapcsolatok felgöngyölítésében segítenek. Az ilyen állományok egy része  
azonban nem megbízható. Arra is meg kell tanítani a felsős tanulókat, hogy  
kellő kritikával kezeljék ezeket.



2. sz. ábra Mondatsíga szöveg mondatokra, szavakra bontásához  
(Forrás: [pinterest.com](https://pinterest.com))

Vágd szét! Rakd ki a képeket! Olvasd el a mondatokat!  
Tedd a megfelelő kép mellé! Minden képhez 2-3-4 mondat tartozik.

			
	<b>Füvet szed neki.</b>		
	<b>Juli eteti a tyúkokat.</b>		
	<b>Farsangi bál lesz.</b>		
<b>A tojásokat is ő szedi össze.</b>			
<b>Gizi kapott egy nyuszt.</b>			
<b>Gabi a térre vitte Jancsit.</b>			
<b>Űrhajós ruhát kap.</b>			
<b>Ülve aludt el a tévé előtt.</b>			
<b>Gézának nagyi varr jelmezt.</b>			
<b>Kukoricát szór nekik.</b>			
<b>– Ülj fel a hintára! – mondja.</b>			
<b>Feri nagyon álmos.</b>			
<b>– Majd én meglöklek.</b>			

3.sz. ábra Rövid történet mondatonkénti összeillesztése, olvasása képek segítségével  
(Forrás: Saját készítésű kép. Meixner Játékház feladatlapok I, 2012)



## Tanulás-tanításszervezési sajátosságok

A nyelvi kommunikációban akadályozott diákok tanulásszervezésénél szükség van a pedagógusok alkotó fantáziájára, mivel a hagyományos, verbális tanítási és számonkérési formák során ezek a tanulók jelentős hátrányba kerülnek. Figyelembe kell viszont venni, hogy a nyelvtől független formák esetén igen kreatívak, és néha meglehetősen eredeti gondolatokkal állnak elő. Nem csak színesítik az órákat, de szélesíthetik a többiek látásmódját, és a pedagógusokra is inspirálóan hatnak – egy-egy témában saját tudásunk, módszereink megújulását is elősegítik, ami a kiegészítés elleni legjobb védelem. Így akár személyes okból is megéri nagyobb energiát fektetni az egyéni képességeknek, illetve a tananyagunk legmegfelelőbb tanulásszervezési mód kiválasztásába.

A beszéd-/nyelvi fejlődési zavart mutató tanulók együttnevelésének feltételrendszerét a logopédus, az osztálytanító/szaktanár, a szülő együttműködése és az iskola által biztosított keretek határozzák meg. Az együttnevelés folyamatában minden résztvevő saját kompetenciával rendelkezik. Ezek tiszteletben tartása, de a gyermek fejlődése érdekében való maximális kihasználása adja az együttműködés alapját. A literalizáció, vagyis a szóbeli és az írott nyelv tanulásban való használatának minél teljesebb kialakítása a teljes iskoláztatási szakasz kiemelt feladata. Az olvasás-írás megtanításával nem befejeződik, hanem elkezdődik az értő, reflektáló olvasóvá, az írásbeliséget aktívan használóvá nevelés. A beszéd- és/vagy nyelvfejlődési zavarral küzdő tanulók esetében ezt a célt különösen szem előtt kell tartanunk. Az osztálytanító (1–4. osztály) kiemelt feladata az ilyen tanulók esetében, hogy a mindennapi szókinccset rendszerezve, bővítve fejlessze, a kontextushoz alkalmazkodóan rugalmasá tegye a mindennapi nyelvhasználatot, nemcsak az anyanyelvórakon, hanem a teljes tanítási folyamat során is. Másrészt megfelelő olvasás-írás előkészítést és proaktív, preventív olvasástanítást alkalmazzon, annak érdekében, hogy nem csak a beszéd fogyatékos, de az egyéb pszichés fejlődési zavart mutató és más nehézségekkel küzdő tanulók számára is megfelelő, kis lépésekben való haladást és elegendő gyakorlást tegyen lehetővé. A szaktanárok kiemelt feladata

(5–12. osztályig), hogy segítse az életkornak és tantárgynak megfelelő legfontosabb alapszakszókincs elsajátítását, valamint a szakmai szövegek, forrásmunkák megértésének, feldolgozásának fejlődését. Ennek a felső tagozatos szakasznak éppolyan nagy jelentősége van az olvasásnak – mint eszköztudásnak – a kialakításában, mint magának az olvasástanításnak. Hiszen minden szaktárgynak jól körülhatárolható szakmai szókincse és jellemző nyelvi fordulatai vannak, melyeket általánosságban nem, csak a konkrét szaktárgyi tartalmak megismerése során sajátíthat el a tanuló. A logopédus feladata, hogy biztosítsa a kognitív-nyelvi készségek-képességek fejlesztését, valamint az, hogy segítse az egyes témakörök nyelvi feldolgozását. A tanító/szaktanárok és a logopédus közötti együttműködés folyamatának egy lehetséges algoritmusát vázoljuk a következőkben:

1.	A befogadó, fejlődést támogató környezet megteremtése, szülők, tanárok, tanulók közösségének érzékenyítése (a logopédus és az osztálytanító/osztályfőnök közös kompetenciája, esetleg felnőtt vagy diák sorstárs bevonásával).
2.	Az eltérő tanulói készség-képességstruktúra és az ehhez kapcsolódó tanulási teljesítmények felmérése (logopédiai, gyógypedagógiai kompetencia, de egyes olvasási, szaktárgyi felméréseket tanító és tanár is végez).
3.	A sajátos nevelési igény háttérében álló nyelvi-kognitív tényezők megértése (a logopédus segíti a pedagógusokat és a szülőket).
4.	A gyermek fejlődéséről tartott konzultáció, a gyermek fejlesztési szükségleteinek feltérképezése és ezek kielégítésének lehetőségei (a logopédus, a szülő és az osztálytanító/szaktanár egyenrangú együttműködésével).
5.	A készség-képességstruktúrához és szükségletekhez alkalmazkodó fejlesztő-terápiás munka megtervezése (egyéni fejlesztési terv) és megvalósítása a rehabilitációs-rehabilitációs órákon a logopédus feladata. A fejlesztési terv egyes területei az osztálymunkára is hatással vannak. Itt az osztálytanító és a szaktanárok valósítják meg az abban foglalt feladatokat, a logopédus specifikus segítséget nyújt számukra.
6.	A tananyag egyéni képességeknek megfelelő adaptálása (logopédus ajánlásai, együttműködése mellett osztálytanító/szaktanár feladata).

7.	A tanítási módszerek, projektek és a számonkérés beszéd- és/vagy nyelvi zavaroknak megfelelő alakítása (logopédus ajánlásai, együttműködése mellett osztálytanító/szaktanár feladata).
8.	Egyéni fejlesztő értékelés megalkotása és az érintett diákkal, szülővel való megbeszélése (logopédus és osztálytanító/szaktanár együttműködésével valósul meg).
9.	Eltérő vizsgafeltételek és felmentések engedélyezése (a szakértői vélemény javaslatára, a logopédus és a pedagógusok ajánlásai alapján a szülővel egyeztetve, az iskola igazgatója adja ki a határozatot).

#### SZÍNRE SZÍNT

Melyik kérdés illik a szóhoz?

MIRŐL? -ről, -ről	MIT? -t	HOL? -ban, -ben -on, -en, ön	HOVA? -ba, -be -ra, -re	KIVEL? -val, -vel
----------------------	------------	------------------------------------	-------------------------------	----------------------

Színezd a szót a hozzá tartozó kérdés színével!

KABÁTOT	BALÁZZSAL	TÁSKÁBAN
OSZTÁLYBAN	UDVARON	ALÍCIÁVAL
TÁSKÁBA	KULCSOT	KÖNYVRŐL
FOLYOSÓN	BOTONDDAL	UDVARRA
PÉNZTÁRCÁBA	BANKBA	ZSOKÁVAL
KIRÁNDULÁSRÓL	SZÍNHÁZBAN	USZODÁBA
FILMRŐL	BÁLINTTAL	PULCSIT
ZOKNIT	DOLGOZATRÓL	MÁTÉVAL
PATRIKKAL	USZODARÓL	PAPUCSOT

Írd a szavakat a hozzájuk tartozó kérdés alá! A toldalékot színezd a kérdés színére!

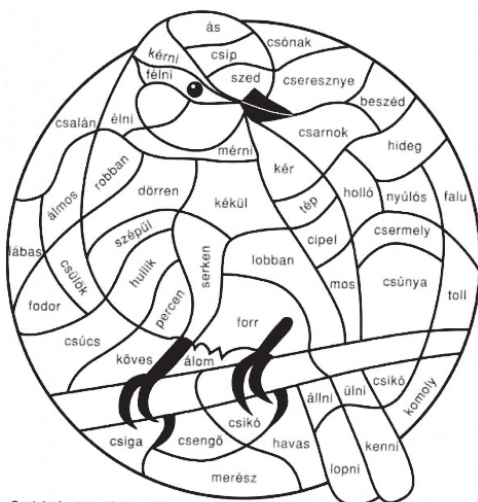
MIRŐL?	MIT?	HOL?	HOVA?	KIVEL?
uszodáról				

4.sz. ábra Grammatikai fejlesztés: helyhatározó ragok számonkérése  
(Forrás: [Busáné Jordán Judit nyelvi játéka](#))



*A beszédfejlődési zavarral küzdő tanulók számára a tananyag adaptációja alig, a tanítási és a számonkérési módszerek megfelelő alakítása döntően fontos. Ezt mindig az adott tanuló készség-képességstruktúrájának megfelelően és az aktuális fejlesztési, nevelési és tanítási célhoz igazodva jelöljük ki. Amennyiben a cél egy adott feladatrész feldolgozása, megértése, akkor a frontális munkában a beszédfejlődési zavart mutató tanulók többsége nem igényel a többiekétől eltérő módszereket. Ha azonban ehhez beszédfeldolgozási zavar is társul, mindig győződjünk meg róla, hogy a tanuló megértette-e az instrukciót vagy a feladatleírást! Ellenkező esetben a tanulási eredményt pusztán a beszédbeli akadályozottság mértéke fogja meghatározni, és nem a tárgyi tudás vagy a kialakult készségek. A csoportos vagy páros együttműködést igénylő feladatok esetében érdemes körültekintően kiválasztani a párt vagy csoportot alkotó tanulókat, hogy megfelelő nyugalommal és megértéssel kezeljék a magát nehezebben kifejező, beszéd-/nyelvi zavart mutató diákokat. A feladatok differenciált kiosztása is alkalmas arra, hogy a közös feladatmegoldás során tanulóink erősségeit is megmutathassa, egyenrangú tagja lehessen a csoportnak. Egyéni feladatok vagy önálló felkészülést kívánó házi feladatok során adjunk lehetőséget a tanulónak, hogy a megismert tananyag bemutatási formáját maga válassza ki, kínáljunk fel számára akadálymentes lehetőségeket is (pl. videofilm, montázs, kollázs, rajz vagy gyakorlati kipróbálás)!*

A beszédzavarral küzdő tanulók írott nyelvi képességei akár átlagosak vagy átlag felettiek is lehetnek. Ezért, ha a tanult ismeretek számonkérése, ellenőrzése a cél, a szóbeli felelés, számonkérés helyett (erre a köznevelési törvény lehetőséget is ad) célszerű az írásbelit választani. Erről a szülővel és a gyógypedagógussal való konzultáció alapján a tanító/szaktanár dönt. Magasabb életkorban kellő előkészület után és önismeretét erősítve, magának a tanulónak hagyjuk meg az ezek közötti választás jogát! Érdemes az egyéni vagy csoportos feladatok kiadásánál is hasonló taktikát követni. Előfordulhat ugyanis, hogy a megküzdési stratégiák fejlesztése vagy pl. elkerülhetetlen szóbeli vizsgára való gyakorlás céljából kifejezetten szeretné kipróbálni magát szóban is. Ilyenkor fontos a támogató, megértő légkör megteremtése, valamint – a szorongás csökkentése érdekében – az esetleges ismétlés lehetőségének biztosítása.



Cselekvést jelentő ige = kék  
Történést jelentő ige = sárga  
Főnévi igenév = fekete  
A többi szöveget színezd zöldre!  
Az üres mezőket hagyd fehéren!

5. sz. ábra Az igefajták tanítása színezéssel  
(Forrás: [Katona Erzsébet: Tanítói kincseim](#))

A nyelvfejlődési zavarral küzdő diákok tipikusan fejlődő társaikhoz képest minden esetben jelentős eltérést mutatnak az írott nyelv használatában is. Így megsegítésükben a tanítási módszerek körültekintő megválasztása mellett a tananyag mennyiségi és tartalmi adaptációja is kulcsszerepet tölt be. Folytonos szakmai dilemmát jelent, hogy az adott habilitációs-rehabilitációs órakeretet hogyan tudjuk a legcélszerűbben felhasználni: az egyenetlen képességstruktúra kiegyenlítésére, a tanulási teljesítmény növelésére vagy a tantárgyi tartalmak újratanítására fordítsuk-e a rendelkezésre álló időt? A nyelvfejlődési zavart mutató tanulók fejlesztésében az egyéni vagy kiscsoportos rehabilitáció mellett legalább olyan hatásokkal működik, megelőző vagy fejlesztő jelleggel egyaránt, ha a logopédus órakerete egy részét az osztályban tölti, a pedagógussal együttműködve, a tanórán. Ez több szempontból is előnyös a beszéd-/nyelvi zavarral küzdő tanuló számára:

1. Gyakran másodlagos tanulási zavarokat vagy tantárgyi lemaradást előzhetünk meg általa. A sajátos nevelési igényű tanuló a tananyag elsajátí-

tásában nem marad le, képességei szerinti mélységben és ütemben, de sokkal inkább követni tudja az osztályt.

2. Segítheti az órai differenciálást. A tanító/szaktanár számára segítség a logopédus jelenléte, a differenciálást hatékonyabban biztosíthatják ketten.
3. Az éppen zajló tanulási folyamatban a logopédus támogathatja a tanuló nyelvi akadálymentesítését, ezzel hatékonyabbá teheti tanulását.
4. Segíti az egyéni vagy kiscsoportos habilitációs-rehabilitációs órán kialakított nyelvi készségek, képességek különböző kontextusba helyezésével azok rugalmas alkalmazását.

Ez a folyamat a tanító/szaktanár és a logopédus szoros együttműködését követeli meg. Az együttműködés a tanuló pillanatnyi szükségletei, valamint a feldolgozásra váró tantárgyi tartalom függvényében többféle formában is megvalósulhat:

1. Az osztálytanító/szaktanár **frontálisan tanít, míg a logopédus segíti** a nyelvi zavarral küzdő tanulót a tananyag egyéni szükségleteknek megfelelő feldolgozásában, leírásában (one teach-one drift modell). Ennek előnye, hogy nem utólagos korrepetálás, újratanítás során kell nyelvi akadálymentessé tenni a tantárgyi tartalmat a tanuló számára, hanem helyben, preventív, proaktív munkát végezve lehet biztosítani a többiekkel egy időben, közösen történő elsajátítást. Ez a forma az új tananyagok bevezetésénél célszerű.
2. Lehet **párhuzamosan tanítva** (parallel teaching) két különböző csoportnak egy időben más-más feldolgozási formával, más mélységben átadni ugyanazt a tananyagot. Ilyenkor a logopédus a beszéd-/nyelvi zavart vagy más tanulási zavart mutató tanulókkal akár közös csoportot alkotva dolgozik ugyanazzal a tananyaggal, mint a tanító/szaktanár a másik csoporttal. A forma előnye az, hogy differenciáltan a legmegfelelőbb feldolgozási módot és mélységet lehet megtalálni. A logopédus az SNI tanulók mellett egyben a tanulási nehézségekkel küzdőknek is segítséget nyújt. Ezt a formát főként a már megismert tananyag mélyebb feldolgozásához, vagy azon belül egyes részterületek feldolgozásához, esetleg ismétléshez ajánljuk. Így a logopédus saját csoportjában nagyobb hangsúlyt tud helyezni az adott tananyag nyelvi alapú feldolgozására, megértésére.

3. Az osztályt **több csoportra osztva lehetséges a forgószínpad** szerű rotációs módot is választani (station teaching). Itt pedagógussal megoldható és önállóan végzendő feladatok váltakoznak egymással. Főként jól algoritmizálható természettudományos tananyagok feldolgozására hasznosítható (konkrét példát lásd a módszertani résznél). Itt a logopédus szintén a nyelvi vagy szöveges feldolgozási részben kap szerepet.
4. Előfordulhat, hogy az **osztály két része** (akár nagyobb és kisebb csoportra bontva) más-más **tananyagot, alternatívát ismer meg** a tanóra egy bizonyos részében vagy egészében (alternative teaching). Pl. egy irodalmi mű vagy történelmi esemény feldolgozásakor a fejlett nyelvi készségekkel rendelkező tanulók az eredeti szöveget, a gyengébb nyelvi képességekkel rendelkezők egy átdolgozott, könnyebb nyelvezetű szöveget használnak (konkrét példát lásd a módszertani részben). Itt a logopédus feladata szintén a nyelvi kompetencia adott tananyagon, kontextuson át történő fejlesztése, az egyéni tanulási utak, kompenzációs technikák gyakoroltatása.

A tanulásszervezés terén – főként a felső tagozaton és a középiskolai szakaszban – érdemes megfontolni az osztályon belül tanulópárok létrehozását. Ez a differenciálási forma nemcsak a nyelvfejlődési zavart mutató tanulók számára kedvező, hanem a tehetséges diákok metakognícióját (önmagáról, saját feldolgozási technikáiról és a tananyagról alkotott tudását) is fejleszti, valamint a tananyag lényegének megragadására, illetve problémamegoldó, reflektív gondolkodásra készíti őket. A beszéd-/nyelvi zavarral küzdő tanuló „védett környezetben” teheti fel kérdéseit a nem pontosan értett tananyagrészekkel kapcsolatban. Ez a tudatos rátekintés segíti az aktív tanulást, a megküzdési és kompenzációs technikák kialakítását is. A módszer bevezetésekor érdemes konkrét instrukciókkal és feladatokkal segíteni a kijelölt tananyag feldolgozását. Pl. egy már elolvasott anyagrész kapcsán felvetünk egy problémát, melyre a párok önálló válaszokat dolgoznak ki. Ezek egy részét valamilyen nyelvi formában, rövid leírásként, más részét valamilyen vizuális vagy dramatikus megjelenítéssel (pl. gondolatterkép, élőkép, fotókból álló kollázs stb.) válaszolhatják meg a tanulók. Házi feladatok megoldására csak akkor használjuk a tanulópárokat, ha órai munkában már megfelelően begyakoroltuk ezt a tanulásszervezési formát! Szintén jó hatásfokkal alkalmazható (egy- vagy többtanáros modellben is) egy adott tananyagrészt elmélyítésére, összefüggések tudatosítására (pl. történelem, irodalom, etika stb. tantárgyak esetében, a felső tagozaton inkább

7. osztálytól és középiskolában) a „World Café” módszere. A tanulók csoportjai forgószínpadszerűen mozognak 4-5 asztal között. Minden asztalnál ül egy asztalgazda (egy, a megosztott figyelmet már gyakorolni képes diák), aki az adott anyag egy-egy aspektusával kapcsolatban minden csoportnak ugyanazokat a kérdéseket teszi fel, és arra ügyel, hogy minden csoporttagnak legyen lehetősége a véleményét elmondani. A lényegi megállapításokat rögzíti is. A rögzített elemeket az asztalgazdák a kör végén ismertetik az osztállyal. A beszéd-/nyelvi zavart mutató tanuló ismét kicsit védettebb környezetben szólalhat meg, valamint tapasztalja az eltérő álláspontok eltérő nyelvi megformálását, ami beszédértését is fejleszti, rugalmassá teszi. Olyan gondolatok és mondatok is kimondásra kerülnek, melyeket frontális munkában nem merne vagy nem lenne lehetősége elmondani.

A digitális világ és a világháló is hoz újabb tanításszervezési lehetőségeket. Ebben a közegben a tanulóink meglehetősen otthonosan mozognak, míg nekünk több energiát kell befektetnünk a tájékozódásba és alkalmazásba. Több olyan applikáció áll rendelkezésre, mellyel a tanulók szívesen „játszanak”. Ezek főként a korábban tanultak felidézésében és gyakorlásában használhatók hatékonyan. Különösen a nyelvfejlődési zavarral küzdő tanulók esetében igaz ez, akiknél a szókincs megtanulása, felidézése, rugalmas használata nehezített, illetve pl. a meghatározások, törvények szó szerinti megtanulása megoldhatatlanul nehéznek tűnik. Az applikációk közül főleg azokat érdemes az óra egy részében bevetni, ahol magunk írhatjuk a szókincset vagy a kérdések rendszerét (ilyen pl. a Quizlet). Az ilyen elemeket tartalmazó óra szervezésében először érdemes a tanulókkal együtt felállítani az eszközhasználat szabályait (pl. hogy milyen körülmények között, mire használhatják az órán a mobiltelefont, tabletet). Ezután akár differenciáltan is adhatunk rövid ismétlő, felidéző vagy gyakorló feladatot egy-egy tanulónak. Közben magunk is ellenőrizni tudjuk az oldalon a tanulói aktivitást.



## Módszertani ajánlások

Minden tantárgyra érvényes, általános ajánlások *beszédfejlődési zavar* esetében:

- Minden tárgy esetében kiemelt feladat a verbális kommunikáció fejlesztése, a beszéd és a nyelv szituációhoz illő használatának kialakítása.
- Megértő, elfogadó légkör megteremtésével serkentjük, támogatjuk a tanuló megszólalásait, ezáltal önbecsülését, önbizalmát növeljük, beszédfélelmét csökkentjük.
- A tananyag feldolgozásában és számonkérésében alkalmazott módszerek kiválasztásánál minden esetben tekintetbe kell vennünk a beszédbeli vagy kifejezésbeli akadályozottság mértékét.
- Lehetőség szerint a tanuló véleményét is kikérve váltsuk ki a szóbeli megnyilvánulásokat írásbeli vagy más alternatív (pl. dramatikus, vizuális) előadás-módokkal, tanítást segítő online alkalmazásokkal!
- Igyekezzünk a szóbeli kommunikációban olyan sikerélményekhez juttatni a tanulókat, melyek megfelelő önismerethez és megküzdési technikák kialakulásához vezetnek!
- Segítsük a szociális kapcsolatok építésében, fenntartásában a beszédzavarral küzdő tanulót, segítsünk, hogy az osztályközösségben megmutathassa értékeit, tehetségét, teljesítménye kivívhatta a többiek megbecsülését, elismerését!

Minden tantárgyra érvényes, általános ajánlások *nyelvfjlődési zavar* esetében:

- Minden tárgybán kiemelt feladat a verbális kommunikáció fejlesztése, a beszéd- és nyelvhasználat szituációhoz illő kialakítása, fejlesztése.
- Segítsünk, hogy a tanuló a szabad – pl. udvari vagy napközis – játék során tudjon kortársakkal együtt játszani! Annak érdekében, hogy beszéd- és nyelvi megértésének zavara kevésbé akadályozza társas kapcsolatait, érdemes a játékszabályoknak, a játék menetének közös átbeszélésekor a

pedagógusnak közreműködni azok értelmezésében. Így növelhetjük a játékban maradás, ezáltal a sikeres társas kapcsolódás esélyét.

- Szükséges a szóbeli és írásbeli instrukciók, feladatok nyelvi egyszerűsítése. Pontos, egyszerű és konkrét instrukciókra van szükség. Főként az alárendelő összetett mondatokat és a közbevetett tagmondatokat alakítsuk át! Ebben érdemes ajánlásokat, segítséget kérni a logopédustól.
- Az órai feladatadásban (nem csak a magyar nyelv és irodalom, de a számolás vagy más közismereti tárgyak esetében is) meg kell győződnünk róla, hogy a tanuló helyesen értette-e a feladatot. Csak így biztosítható, hogy szaktárgyi tudásáról, kompetenciáiról reális képet kapjunk, amit nem fed el a gyenge olvasási, szövegértési képesség.
- A könnyebb megértés érdekében támasszuk alá gazdagon mondani-valónkat nem verbális, a tartalom feldolgozását segítő ábrákkal, táblázattal, vizuális vagy más érzékszervi modalitást (pl. tapintást) is megmozgató elemekkel!



5. sz. ábra Toldi (képregény): Keresd meg, az első ének mely soraira (versszakaira) vonatkoznak az egyes képek! (Forrás: [PIM – Képzőművészeti szakanyag. Vojnich Erzsébet, 2008](#))

- Tanulóink általában jó képzelettel rendelkeznek. Igyekezzünk gyakorlati példákon, szemléletes képeken át megmutatni a tananyag lényegét! Hagyjunk időt az ezt követő elvonatkoztatásra, általánosítások levonására, törvények megfogalmazására! A szükséges nyelvi elvonatkoztatást akár több, kisebb ugrást igénylő lépcsőben valósítsuk meg!
- A jelentősen lassabb szövegfeldolgozási tempó miatt biztosítsunk elegendő időt az órai feladatok és a házi feladatok megoldásához! Amennyiben meghatározott időkeret áll rendelkezésre, redukáljuk a feladatot, alkalmazkodva az adott tanuló verbális megoldási sebességéhez (pl. egyezzünk meg a szülővel, hogy felváltva olvassák a diákkal az anyagot), vagy váltsuk ki, kombináljuk nem verbális elemekkel a megoldást, számonkérést! Magasabb osztályfokon állapodjunk meg előre a tanulóval egy számára is reális teljesítési határidőben, segítsünk az önálló megvalósítás ütemezésében!
- A szókincs (szakszókincs) fejlesztése és aktivizálása nemcsak a rehabilitációs-rehabilitációs órákon, hanem minden szakórán is folyamatos figyelmet igényel. Adott tananyag koncentrikus bővítésekor a nyelvi zavart mutató tanulók nehezebben hívják elő a korábban tanult szakszavakat. Differenciált feladatadással vagy hosszabb ismétléssel, kvízzjátékokkal vagy applikációk alkalmazásával segítsük a bevésést vagy a felidézést!
- Hatékony módszer, ha egy adott anyagrész tárgyalásának kezdete előtt a szaktanárral egyeztetett szó- és fogalomlista nyelvi feldolgozását, értelmezését már a logopédussal elkezdi a tanuló. Ilyenkor a 10-15 leglényegesebb fogalomról készíthetünk képes szótárt, kulcsszó stratégiával összefoglalót. Így segíthetjük ezek aktívabb használatát a szakórákon.
- Kiemelt figyelmet szükséges fordítani az egyes szaktárgyakban a jellemző, gyakran megjelenő nyelvi fordulatok gyakorlására, különösen az összefüggések összetett mondatokkal való kifejezésére.
- Lehetőség szerint kerüljük el a törvények szó szerinti kikérdezését, mivel a verbális emlékezet gyenge volta ebben erősen akadályozza tanulóinkat. Ehelyett inkább a gyakorlati példákon való felismerést és az alkalmazási lehetőségek bemutatását részesítsük előnyben!
- Segítsünk a tanulónak feltérképezni, hogy a tanulási csatornák közül melyikben a leghatékonyabb: vizuális, auditív, mozgásos-cselekvéses, verbális. Ehhez igazítsuk a tananyag-feldolgozás vagy a számonkérés módját! Két-



két kiválasztott csatorna együttes használata akár jelentősen is növelheti a teljesítményt.

- A memoriterek megtanulására biztosítsunk több időt! Alsó tagozaton segítünk ritmusos gesztusokkal, mozgással a megjegyzést! Ez később is jó mnemotechnikának bizonyulhat. A verbális emlékezet terjedelmének egyéni különbségeit vegyük figyelembe a memoriter mennyiségének meghatározásakor!
- A diszpraxiás – írásmozgásban ügyetlen – tanulóknak adjunk lehetőséget akár már alsó tagozaton is a nyomtatott betűkkel való írásra (felsőbb osztályokban a számítógépes írásra), azokban az esetekben, amikor nem az írásmozgás fejlesztéséről, hanem órai jegyzet készítéséről vagy fogalmazás megalkotásáról van szó! Az írásmozgás fejlesztését alsó évfolyamokon a tanító és a logopédus egyaránt végzi, felső tagozattól ezt inkább a logopédus veszi át.
- Alsó tagozaton implicit módon, felső tagozattól a diákok számára tudatosan is tanítsunk, alkalmazzunk olyan tanulást segítő, lényegkiemelő technikákat, melyek segítik a tananyag feldolgozását! Cél, hogy a támogatott, segített feldolgozástól egyre inkább az önálló feldolgozás felé haladjunk. A középiskolás szakaszban már ismerje a tanuló, milyen stratégiákat és kompenzációs technikákat tud a legeredményesebben használni az adott tananyag feldolgozásában (konkrét példa később)!

# A RENESZÁNSZ



**Újjászületés**

rinascimento

**Jelmondat**

Ad fontes!  
Vissza a  
kezdetekhez!

**Humanizmus**

mindennek  
mértéke  
az ember

**A valóság  
újrafermentése**

harmonia, szépség,  
logika

**Életöröm**

világra  
koncentrál

**A természet  
szeretete**

minden szép lsten  
érzéki  
megtestesítője

**Itália**

polgárság  
megerősödése

**Önkifejezés**

egyéni témák  
hírnév

**Polihisztor**

sokoldalú  
ember

**Új tér- és idő-  
szemlélet**

térképek és órák  
valóságos tér és idő

**Firenzei triász**

Dante  
Petrarca  
Boccaccio

**Neoplatonizmus**

platóni filozófia +  
keresztény filozófia

**Esztétikai elvek**

imitatio és aemulatio  
utánzás és  
túlszárnyalás

**Korszakolás**

Trecento  
Quattrocento  
Cinquecento

**Példakép**

antik görög-  
római kultúra

**Studia  
humanitatis**

'emberre vonatkozó  
tanulmányok'

**2 világ**

földi, tökéletlen  
vs.  
ideák világa

**Alkotás**

az ember teremtő  
képessége

**Gutenberg-galaxis**

könyvnyomatás  
feltalálása

**Tudományok**

anatómia,  
mechanika:  
a művészetek  
modelljévé válnak

**Nemzeti nyelv**

anyanyelven  
kezdenek  
alkotni

**Reformáció**

hitújítás,  
a pápasággal  
szembeni tiltakozás

**Konfliktusok**

drama  
megújulása

**Manierizmus**

késő reneszánsz  
megbomlott  
harmonia



Tóth-Mózer Szilvia 2013

6. sz. ábra Összefoglaló a reneszánszról kulcsszavakkal középiskolásoknak  
(Forrás: Pinterest.com – Szerző: Tóth-Mózer Szilvia)



## Ajánlások az infokommunikációs akadálymentesítéshez

- A felső tagozat kezdetétől kiemelt figyelmet kell fordítanunk minden közismereti tárgy tanulásakor az infokommunikációs akadálymentesítésre. Már a tanév kezdetétől fogva ajánljunk a tanulónak digitális tankönyvet, hangzó anyagokat, hangoskönyveket, illetve jellemzően különböző természettudományos témakörökben az interneten (pl. YouTube) található rövid tudományos ismertetőket is! Győződjünk meg róla, hogy rendelkezik-e otthon ezek használatát segítő felolvasó programmal (ezek közül több már ingyenesen letölthető) vagy eszközökkel! A további lehetőségeket a Segédeszközök fejezetben soroltuk fel. Az eszközhasználat megtanításában jelentős szerep jut a logopédusnak, gyakorlásában a szülő és a logopédus együttműködésének. Az eszközhasználat jelentősen növeli az otthoni és az iskolai tanulás hatékonyságát (lásd segédeszközök és módszereket taglaló részeknél). Az olvasástechnikai nehézségeket elkerülve több energia fordítható a lényegkiemelésre vagy a mélyebb megértésre. Csak akkor célszerű egy-egy ilyen lehetőség tanórai bevezetése, ha a nyelvfejlődési zavart mutató tanuló már szinte rutinszerűen használja azt.
- Gyenge írás- (helyesírás) készség esetén biztosítsunk lehetőséget a tanulónak, hogy meghatározott szabályok szerint számítógéppel, tablettel készítsen jegyzeteket, feladatokat, házi dolgozatokat! Adjunk lehetőséget a lecke digitális vagy nyomtatott formában történő leadására, feltöltésére is! Az ilyen jegyzetelés kialakításában szintén a logopédus játssza a kulcsszerepet, de gyakorlása csak akkor eredményes, hogyha a szülő is segíti az otthoni munkát. Fontos, hogy ezeket a nyomtatott anyagokat rendszerezetten mappában, kapcsos könyvben gyűjtsük, hogy a dolgozatra, felelésre készülés során visszakereshető legyen!
- Az otthoni tanulásban, a fogalmazások, esszék készítésénél adjunk lehetőséget a beszédfelismerő és azt írásos formában megjelenítő alkalmazások használatára! Az alkalmazás egyik előnye, hogy a tanuló gyorsan írott jegyzetekhez juthat, így kulcsszavakat, kulcsmondatokat, fontos információkat

és azok egymásutániségát rögzítheti. Emellett a grammatikai fejlesztést is szolgálja, ha a feljegyzett mondatokat ellenőrizzük, és az elkövetett nyelvtani hibákat a tanuló (pl. toldalékolás, szórend, inadekvát szóhasználat, helyesírás) a logopédus, a tanár vagy a szülő segítségével korrigálja. Ezt a technikát tudatosan fejlesztve a tanuló egy hatásos megküzdési stratégiát gyakorol be a házi dolgozatok elkészítéséhez, amit azután más tárgyakra, helyzetekre is sikerrel alkalmazhat. Hogyha a kevéssé automatizált kézírásra nem kell megosztott figyelmet pazarolnia, akkor a mondanivaló feldolgozására kerülhet nagyobb hangsúly. Az így magának „lediktált” fogalmazást azután szerkesztheti, megfelelően formázhatja, írásban is kiegészítheti.



## **Az olvasás-írás tanításban, az olvasástechnika fejlesztésében alkalmazható speciális módszerek**

A beszédfejlődési zavart mutató kisiskolás csak ritkán, míg a nyelvfejlődési zavart mutató tanuló szinte minden esetben az olvasástanulás nehezítettségével néz szembe. Itt kulcs a súlyos tanulási zavarok megelőzése! Velük csak egy széles nyelvi fejlesztő előkészítést követően foghatunk a betűtanulásba. Kizárólag preventív szemléletű olvasás-írás tanítással kerülhetjük el az írott nyelvi zavar súlyosabb formáinak megjelenését. Ezen a területen a tanító és a logopédus szorosan együttműködik. Az osztályban megvalósuló elnyújtott képességfejlesztő szakasz mellett is szükséges a logopédiaórákon is gyakorolni az alább felsorolásra kerülő speciális nyelvi készségeket. A betűtanítás elkezdésének feltétele, hogy a tanuló biztosan felismerje a szó kezdőhangját, és azt önálló ejtéssel le tudja választani a szóról, valamint biztosan, a mássalhangzók helyét is felismerve szótagoljon. A betűtanulás és a helyesírás-tanulás szakaszában is folytatni szükséges az auditív fonológiai készségek fejlesztését. Sőt, a nyelvfejlődési zavart mutató gyermekek esetében az alsó tagozat teljes időtartama alatt végzünk ilyen játékokat. Egészen addig, míg a tanuló biztosan úgy „építi össze” és „szedi szét” az egyes szavakat alkotó elemeket (beszédhangokat, szótagokat, rímeket), mintha Lego-kockákkal játszana. Ezt a műveleti képességet nevezzük

hangtani tudatosságnak. Ha minden magyarórán csak öt percet fordítunk erre, a készség megerősödik, és az olvasás pontosságában, illetve a helyesírásban egyaránt gyorsabban fejlődnek a tanulók. Az olvasástechnika szempontjából tehát a fejlesztés sorrendjében a következő területeken szükséges dolgoznunk:

- auditív differenciálási készség fejlesztése: hangok, zörejek megkülönböztetése, felismerése;
- szótagokra bontás, szótagokból szavak összerakása, szótagok cseréje új szó alkotásához, felcserélt szótagsorrenddel kimondott szavak felismerése, szótag elhagyásával új szó képzése (pl. virág-rág);
- beszédhangok felismerése, megkülönböztetése izolált helyzetben;
- rímek kihallása versekből, verssorok befejezése rímmel, rímelő szavak gyűjtése, rímek között kakukktojás keresése;
- oppozíciós beszédhangpárok megkülönböztetése szavak elején, végén és szavakon belül (pl. zöngés-zöngétlen párok: p-b, f-v, t-d, k-g, sz-z, s-zs, ty-gy; szájt- és orrhangzók: b-m, d-n, ny-gy; csak a képzés helyében különböző párok: b-d, t-k, d-g; képzés módjában eltérő párok: cs-s, c-sz, ty-cs, j-l, l-r);
- szavak hangokra bontása, hangokból szavak összerakása;
- szóban beszédhangszámlálás, kis kövekkel, korongokkal kirakás;
- egy hang cseréjével új szó alkotása (szár-sár, süti-süni), egy hang elhagyásával új szó alkotása (svéd-véd, már-ár);
- szavak „visszafelé mondása” (mos-som, daru-urad, zár-ráz).

A betűtanulást (betű-beszédhang megfeleltetést) érdemes multiszenzoros feladatokkal támogatnunk, ahol a vizuális és auditív-fonológiai alátámasztás mellett mindenképpen használunk taktilis, kinezetikus (mozgásos) elemeket is. Olyan hívóképet válasszunk, mely nemcsak a beszédhangot, hanem a betűképet is magába foglalja! (Pl. Az alábbi képen látható, kardját és egyik lábát lendítő királyfit használjuk a „k” hang hívóképeként. Ennek formája utal a „k” betű alakjára, neve pedig első hangként tartalmazza a „k” hangot.) Így egy képbe sűrítve a hallási-fonológiai és a betűforma jellemzőit olyan hívóképet alkotunk, mely jelentősen segíti a gyermeki képzeletben a két különböző modalitásból származó tulajdonság összetapadását. Ezáltal teszi biztosabbá és könnyebben automatizálódóvá a betűfelismerést.



Királyfi vagyok,  
koronám ragyog,  
éles a kardom,  
színes a kabátom,  
a királylányt  
kiszabadítom.

7. sz. ábra Példa a betűtanulást támogató multi-szenzoros tanulásra  
(Kép forrása: Saját készítésű kép Waldorf-iskolai kézműves alkotásról)

Ha a kettős elvonatkoztatási folyamatot kisebb lépésekre bontjuk, segítjük a gyermekeket a betű-beszédhang közvetlen egymáshoz rendelésében.

A betűtanítás folyamatának egy lehetséges algoritmusa:

- Bemutatom a betűt és a hangot is magába foglaló hívóképet, választok hozzá egy alliterációs verset, mondatot.
- A mondatot közösen többször elmondva felismerjük és kiemeljük az alliteráló hangot. Megbeszéljük ejtésének legfontosabb mozzanatait.
- A kép főbb vonalait testünkkel kirakva vagy ujjunkkal követve felismerjük a betűformát. Megbeszéljük annak arányait, verbalizáljuk formáját.
- A kiemelt hangzóval szavakat gyűjtünk.

- A betűformát (itt hangsúlyosan a nyomtatott forma taktomotoros érzékeléséről van szó) homokba rajzoljuk vagy gyurmába vessük, zsinórból vagy drótos zseníliaból kirakjuk, lábbal rajzoljuk, egymás hátára rajzoljuk, addig, míg csukott szemmel minden gyermek a levegőben biztosan, helyes arányokkal képes azt lerajzolni.
- Ezt a levegőbe rajzolást szintén több fokozatban tehetjük. Általa az írásmozgást is hatékonyan készíthetjük elő. Előbb vállból teljes karral, majd könyökből alkarral, később csuklóból kézzel, végül ujjal, akár minden ujjal külön-külön rajzoljuk a nyomtatott betűformát a levegőbe. Ezt követi a csukott szemmel való levegőbe rajzolás.

Ezt az algoritmust követve a gyermek négy különböző csatornáról származó észleletet tud egymásnak megfeleltetni:

1. a beszédhangzó auditív jellemzőit,
2. a beszédhangzó kiejtési (artikulációs) jellemzőit (artikulációs-motoros reprezentáció),
3. a betű formáját,
4. a betű grafomotoros mintáját.

Tehát olyan érzékelési csatornákat, mint a kevésbé megfogható vizuális és auditív-fonológiai csatorna, olyan, a gyermek számára már ismert és nagy tapasztalattal bíró érzéketi csatornákkal kapcsoljuk össze, mint a mozgás és a tapintás. Ha ezek szorosan egymáshoz kapcsolódtak, a vizuális és fonológiai készségek között kiegyenlített lesz a betű-beszédhang egyeztetési folyamat (Sósné Pintye, 2013; és kompetenciaalapú programok, lásd az ajánlott irodalomjegyzék internetes hivatkozásai), és biztos lesz a betűfelismerés. A betűtanítás ilyen preventív, aktív módjának felépítésekor még érdemes a következőkre tekintettel lenni:

1. Az írott formát csak késleltetve, a nyomtatott forma biztos felismerése után tanítsuk!
2. Mindig hagyjunk legalább két órát egy-egy betű gyakorlására!
3. Vizuálisan vagy hangzásban hasonló betűket (beszédhangzókat) ne tanítsunk egymás utáni héten!
4. A lassabb betűtanítás biztosabb alapokat teremti, időt hagy a nyelvi készség fejlődésére, gördülékenyebbé teszi az olvasást, ezért később kevesebb

időt igényel az olvasástechnika gyakorlása, több lehetőséget kap a szövegértés fejlesztése.

5. Az alliteráló mondatok, versek kitalálásakor nem az irodalmi értékteremtés, hanem a pregnáns, alliteráló hangzás a lényeg. Pl. a Zengő ÁBÉCÉ-ben van olyan mondat, ami ennek megfelel: „Gyom között gyors gyík szalad” (ehhez gy-formában rajzolhatunk kövön sütkérező gyíkokat). „Füsti fecske ficsereg” (rajzolhatunk dróton vagy faágon ülő fecskét, kiemelve a fekete sziluettet). Ha nem találunk ilyen pregnáns irodalmi szöveget, bátran rakjunk össze alliteráló mondatokat! Pl. az „Itt van már a zivatar” nem tükrözi az i alliterációt, ehelyett érdemes mondjuk az „Ici-pici ibolyácska illatozva integet a fa alatt, Iván, Ildi megleli, iskolába beviszi.” mondatot használni. Ez esetben a táblára egy ibolya kerül egyenes szárral, a pötty a virág porzós, kerek közepe lesz. Magukat a gyerekeket is megkérhetjük, hogy a hangzóhoz gyűjtött szavakból rakjanak össze mondatokat, verseket.
6. Az így kapott képek – melyek a betűformát tartalmazzák, és a velük tartalmilag is összefüggő mondatok – olyan biztos pontot, egyben örömteli ismétlési, felidézési lehetőséget jelentenek a gyerekeknek, ami élővé teszi a betűtanulást. A belső képek által a tanulónak közük lesz a betűhöz, így adunk az elvonatkoztatáshoz a belső kép által köztes segítséget.

Az összeolvasás tanításakor hatékonyan használhatjuk azt az elvet, hogy a hasonló szó szerkezetű szósorok olvasása fejleszti az olvasástechnikát, és a nehézkesen induló összeolvasást kis lépésekre bontja. Először két szótagú, nyílt szótagokból (mássalhangzó–magánhangzó) épülő szavakat olvassunk, majd fokozatosan egyre hosszabb és egyre több zárt szótagból álló szót is használjunk a szótáblánál! Ugyanakkor arra is ügyelnünk kell a nyelvfejlődési zavart mutató tanulók esetében, hogy az olvasott szavakat mindig valamilyen nyelvi transzformációnak vessük alá. Pl. egészítsünk ki vele hiányos mondatot, foglaljuk mondatba, ismerjük fel a meghatározását, keressünk ellentétet, szinonimát, alkossunk vele jelzős szerkezetet, illesszük a megfelelő toldalékkal igék mellé, képezzünk belőle összetett szót! Ez a nyelvi megértés fejlesztését, a rugalmas előhívást és nyelvhasználatot segíti minden tanuló esetében, nem csak nyelvi zavarban. Hiszen a tipikus nyelvi fejlődésű tanulók nyelvhasználatát is erodálja a vizuális, képi túlterhelés és az ennek következtében visszaszoruló aktív nyelvhasználat.






## A szövegértés fejlesztésének változatos lehetőségei

Az életkor növekedésével a sikeres szövegértés háttérében fokozatosan csökken az egyéni nyelvi képességek befolyása, és nő a szövegfeldolgozási stratégiák, az egyéni megküzdési képesség és a kognitív kompenzációs technikák hatékony használatának szerepe. A szövegértés fejlesztésére sok különböző kiindulási pont kínálkozik. A nyelvfejlődési zavart mutató tanulók esetében, ha csak lehet, kerüljük el a hagyományos, sokszor mechanikus, az olvasmány elolvasása után kérdésekre válaszoló módszert! Az érintett tanulókat kisebb lépésekben, sok változatos nyelvi feldolgozási technikát használva kell megtanítanunk a szövegfeldolgozás különböző lehetőségeire, csak így érhetjük el a rugalmas nyelvi értést és nyelvhasználatot. Pressley és Matsu (1992)<sup>1</sup> kimutatták, hogy azok a tanárok értek el nagyobb sikereket a szövegértés fejlesztése terén, akik egyszerre csak kevés technikát tanítottak meg, és azt több gyakorlati példán keresztül értették meg tanítványaikkal. Arra is lehetőséget adtak nekik, hogy bemutassák egymásnak, szövegolvasás közben hogyan alkalmazzák ezeket. Ezzel stratégiahasználatuk is rugalmasabbá vált, és szókincsük is szignifikánsan nagyobb gyarapodást mutatott. A sikerhez az is hozzájárult, hogy a tanárok folyamatosan pozitív visszajelzést adtak tanulóiknak, hogy gondolataik, észrevételeik fontosak.

A teljesség igénye nélkül a szövegfeldolgozásban kínáló kiindulási pontok:

*Az olvasástechnika tökéletesítésén keresztül vezető út:* szintézisgyakorlat, amellyel a nagyobb egységek összekapcsolását segítjük. Ezek az úgynevezett olvasási szintézisgyakorlatok azért hasznosak, mert a gyengébb olvasási technika miatt még hamar elfáradó gyermeknek mindig a fejlettségének megfelelő hosszúságú olvasnivalót biztosíthatunk, fokozatosan növelve a terjedelmet. Ugyanakkor az olvasmányt aktív munkával szintetizálják, kisebb elemekből. Kezdetben

<sup>1</sup> Steklács János (é.n): Olvasási stratégiák, szövegértő olvasás. Az olvasásértés tanítása és fejlesztése a stratégiai olvasásra épülő kísérleti fejlesztőprogramban Szóvatai Bolyai Nyári Akadémián elhangzott előadásában szereplő hivatkozás



szótagokból egyre hosszabb szavakat, majd szavakból szószerkezeteket, ezután egyszerű bővített mondatokat illeszt össze. Ezt követően összetett mondatokat szintetizál tagmondatokból. Később két egymással ok-okozati kapcsolatban lévő mondatot, majd rövid, 4-5 mondatos történetet. Ez a munka történhet önállóan, párosan vagy kiscsoportban. Használhatunk szó- és mondatcsíkokat, de bármilyen digitális technikát is. Mire eljutunk a 8-10 mondat hosszúságú történet mondatokból való összeillesztéséig, a tanulók figyelme már kiélesedik a szövegben fellelhető egyszerű összefüggésekre. Ez a mondatszintézis-feladat főként az ok-okozati kapcsolatok felismerését segíti, a gyerekek figyelmét a – többnyire sok kognitív energiát lekötő – olvasástechnikáról az értő olvasás felé irányítja. Később is használható, amikor lineáris időrendben leírt szöveget szeretnénk feldolgozni. Ha már az elemi íráskészség is a birtokukban van, akkor néhány képből álló összefüggő sorozathoz maguk is alkothatnak néhány mondatos történetet.


A különböző típusú szövegfajták olvasásán át vezető út: Alapvetően négy szövegfajtát különböztethetünk meg a tanulás során megjelenő olvasmányok között. A legkönnyebben érthetőek az „én-te-mi” típusú szövegek. Ezek egyszerű mondatokkal beszélnek el olyan történeteket, melyek az életben is rendszeresen előfordulnak tanítványainkkal. Az „én-te-mi” típusú szövegek a fiatal, szövegolvasásban és -feldolgozásban még gyakorlatlan diákokat segítik leginkább. Gyakran nemcsak első olvasmányaik, hanem első fogalmazásaik témája is ilyen. A szövegértést segítik a saját életéhez kapcsolható emlékek, jellemző szituációk. Felidézésükben erős, részletes emléknymokra támaszkodhatnak. Sokféle, a mindennapi életből vett téma tartozhat ide, pl. „mikor nagyot fékezett a busz”, „amikor először mentem egyedül az iskolába” stb. Ezt követik általában nehézségi fokozat szerint a képeket, más segítő eszközöket, ábrákat tartalmazó dokumentum jellegű szövegek. Az ábrák, képek hatékonyan támogatják a még gyenge – illetve az esetleg gyengébb olvasástechnika mellett elinduló – szövegértést. A tanuló ellenőrizheti, hogy a nyelvi feldolgozáshoz hasonló eredményt mutatnak-e az ábrák, grafikonok. Segítségükkel könnyebben tájékozódik a szövegben is. Ezt követik nehézségi fokban az olyan, már tudományos tényeket, összefüggéseket is tartalmazó ismeretterjesztő szövegek, melyek kevés képet tartalmaznak. A folyamatos szövegben nehezebb a tájékozódás, ezért az alább ismertetett gondolkodási műveletek szerinti haladás lesz a célszerű. A nehezebb feldolgozási úthoz motivációként kezdetben olyan témát választunk, mely a tanulót legjobban érdekli, foglalkoztatja! Végül legnehezebben

feldolgozhatók az irodalmi művek (verses vagy prózai), melyek összetett, sokszor implicit tartalmakat hordoznak, nyelvezetük komplexebb, esetleg archaikus. Sok képes beszédet, költői, írói eszközt tartalmaznak. Ezek feldolgozását nemcsak az nehezíti, hogy a tanulóknak nincsenek kontextuális ismereteik, hanem az is, hogy még ha lennének is, a nyelvi zavarral küzdő gyermek a legkritikább esetekben tudja az olvasottakat nem átélt, csak korábban olvasott dolgokkal összefüggésbe hozni. Az ilyen olvasmányok feldolgozására a nyelvi fejlődési zavart mutató tanulóknak többféle technika fokozatos alkalmazására és jóval hosszabb időre van szükségük, a kontextuális pontok megtalálásához gyakran a felnőttek nyújtanak számukra segítséget. Erre jó példa az Egri csillagok feldolgozása. A tipikus nyelvi fejlődésű tanulók az órán és otthon is a Gárdonyi-féle szövegváltozattal dolgoznak, a nyelvfejlődési zavart mutató diákok pedig a Nógrádi Gergely tollából származó átdolgozásból (*Gárdonyi, 2014*). Ez utóbbi ugyanúgy, a fejezeteknek megfelelő, de rövidebb, egyszerűbb formában tartalmazza az eseményeket. Az eredeti szövegből csak egy-egy rövid szemelvényt mutat be „ízlelgetésre”. A szerző már több kötelező vagy ajánlott olvasmányt is feldolgozott hasonló formában.

Az alább bemutatandó, gondolkodási műveletekre épülő szövegfeldolgozási technikával tartós és eléggé részletes belső képet alakíthatnak ki a művekről a nyelvi zavart mutató tanulók is.

A szövegértés során megjelenő gondolkodási műveletek gyakorlásán át vezető út: A fent felsorolt szövegfajták mindegyikét érdemes négy, egymásra épülő, egyre mélyebb megértést biztosító gondolkodási művelet segítségével is feldolgozni.

1. Lényegkiemelés – egyszerű információk összegyűjtése, csokorba szedése. Ez lehet aláhúzással, kulcsszókereséssel, kulcsmondatkereséssel, címadással.
2. Összefüggések felismerése, következtetések levonása. Ehhez jó szolgálatot tesz pl. a pókhálóábra, az idővonal, a bejósolás technika (a történet bizonyos pontjain megállva a folytatást vagy a befejezést kell megjósolni).
3. A szövegben megbújó implicit összefüggések, vélekedések felismerése, magyarázatok, értelmezések keresése. Ilyenek bemutatására alkalmas lehet a gondolattérkép.
4. Reflexiók, érzelmek önálló megfogalmazása az olvasmány alapján. Aszociációk, korábbi élményekhez kapcsolás, saját befejezés, folytatás írása.



A nyelvfejlődési zavarral küzdő tanuló is mind a négy lépést képes megtenni, de a nyelvi kifejezés akadályozottsága miatt érdemes a szövegértés különböző útjaihoz a lehető legtöbb esetben a verbalitástól csak részben függő vagy attól független kifejezési módokat, számonkérési lehetőségeket választani. Tapasztalataink szerint a tanulók hálásan fogadják ezeket a lehetőségeket, képesek akár a kötelezőnél sokkal több munkát belefektetni. Ha megfelelően pontos, átlátható szempontokat és instrukciókat kapnak, remek alkotások születhetnek, melyek azután az ismétlésnél, de a koncentrikus ismeretbővítés során is tovább hasznosíthatók. Ilyen órai vagy otthoni, egyénileg vagy csoportban megvalósítható feladatokra igyekszünk a továbbiakban konkrét példákat adni.

• **Képregény, fázisrajzok vagy storyboard** készítése ideális verses vagy pózaírodalmi művek feldolgozásához. Nemcsak a fontosabb eseményeket tudjuk általa megjeleníteni, hanem a rövid képaláírások segítségével összefüggéseket, a szöveg és gondolatbuborékok használatával vélekedések, implicit tartalmak is felszínre kerülhetnek. A részletesebb feldolgozást tartalmazó storyboardot célszerű kooperatív munkában megvalósítani. Jó példa lehet erre Arany János Toldi c. műve, ahol a tanulók énekenként a legfontosabb 4-6 történést jelenítik meg egyénileg vagy csoportosan. Mind-egyik képhez kapcsolódjon egy cím, egy beszéd- és egy gondolatbuborék. De történelmi események feldolgozásánál is jól használható ez a technika. Különleges storyboard készülhet pl. a kémiai, fizikai kísérletek egyes fázisairól (pontos szín- és állagábrázolással és leírással). Ezzel váltható ki a törvények pontos idézése, de akár a témazáró dolgozat is.

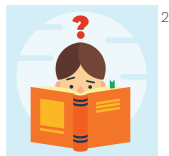
• **Stop motion** technikával is dolgozhatunk, ahol az apró változásokat tárggyal beállított képkockánként rögzítjük, majd ezeket rövid mozgóképből egyesítjük. Ez kíván némi képszerkesztési ismeretet, de ma már szinte minden okostelefon rendelkezhet ilyen applikációval. Ilyen pillanatfelvételeket rögzíthetünk fizikai-kémiai kísérletek fázisairól, növények növekedési, virágzási folyamatairól is – kísérleteknél akár másodperces vagy 10 másodperces gyakorisággal, növények esetében 2-3 óránként néhány napon keresztül, vagy a fák évszakon belüli változásairól minden héten egy-egy képpel jelezve. Ehhez is pontos instrukciókkal szükséges megadni a megfigyelési szempontokat. A kész alkotások bemutatásakor a tanulók azt is elmondják, milyen változásokat tapasztaltak, a többiek pedig kiegészíthetik a látottak alapján. Így az érzékelést is iskolázzuk, de a nyelvi készségeket, főként a mondatalkotást is fejlesztjük.

- **Tablókészítés**, amikor az interneten található képek vagy saját rajzok segítségével elevenednek meg a mű szereplői. Az elrendezéssel a szereplők közötti kapcsolatokra is utalhatunk, pl. az Egri csillagokban a főszereplők elhelyezésével. A történelemtanításhoz is kapcsolódva a tanuló ilyen módon bemutathatja a török sereg különböző típusú harcosait, hozzátéve, hogy mi volt azok feladata a csata során. Hasonló tablók készülhetnek pl. a felfedezések koráról, az egyes felfedezők indulási és érkezési pontjaival és a kutatás céljaival kiegészítve.
- **Rajzos térképek**et készíthetnek a tanulók az egyes országokhoz, éghajlati övekhez, kontinensekhez a flóra vagy a fauna bemutatására, vagy egy-egy irodalmi hős vándorlásának színhelyeiről. Bemutathatják így a Kincskereső kisködmön vagy a Vuk helyszíneit.
- A tanulók homok vagy papírmásé alapú **terevasztalt** készíthetnek Magyarországot vagy Európa domborzatának ábrázolásához. Egy otthoni és osztálytermi elemeket is tartalmazó projektmunkában minden csoport egy-egy tájegységért felelős. Az arról kapott olvasmányokat feldolgozza, kiemeli a lényeges elemeket és a méreteket. Ezután arról egyszerű, rajzos vázlatot készít, ahol feltünteti a magassági és domborzati viszonyokat, majd közösen megbeszéljük a kicsinyítés arányait, ahhoz képest pedig ki-ki kiszámolja a terep méreteit, majd megépíti azokat. Összegzésképpen minden csoport elmondja az épített tájak nevét és legfontosabb jellemzőit. A többiek megpróbálják kitalálni, hogy az adott domborzati viszonyokhoz milyen állat- és növényvilág tartozik.
- **Árnyképek** készítése kooperatív csoportmunkában. Mesék, de fontos történelmi vagy irodalmi műben leírt események is megjeleníthetők (pl. Szegény Dzsoni és Árnika), néhány szereplő sziluettjét elkészítve egyszerű fehér lepedő és zseblámpák segítségével, állóképekkel. Kémiai kísérletek megfigyelését követően, azok rajzos, fázisokat ábrázoló lejegyzése alapján minden pár vagy csoport egy-egy kísérlet árnyképét készíti el és mutatja be. A többiek igyekeznek kitalálni, melyikre gondoltak.
- **Élőkép technikával** történelmi események, irodalmi művek feldolgozása. Minden csoport megkapja az ábrázolandó jelenet leírását az adott műből vagy történelmi korból (pl. János vitéz, a reneszánsz kor története vagy az 1848. március 15-i események). A tanulók egy-egy jellemző mozzanatot tartalmazó élő állóképet alakítanak a csoport tagjaiból, de nem beszélhet-

nek. A többiek igyekeznek kitalálni, melyik eseményt jelenítik meg. Ha ez nem sikerül, akkor egy cselekvést is bemutatathat minden szereplő. A nézők újra próbálkozhatnak a felismeréssel. Ha így sem megy, egy-két szót is mond minden szereplő.

- **Metaforaképzés:** Milyen alakot kapna egy-egy történelmi vagy irodalmi alak állatként, természeti jelenséggé, növényként ábrázolva? Ez a játék inkább felső tagozattól használható. Fontos, hogy a választ meg is kell indokolni az illető tulajdonságaival, történelmi szerepével, tetteivel. Ez tipikusan házi feladatnak adható, gondolkodtató kérdés, esetleg csoportmunkában az órán is elvégezhető. Eredményét az órán mutatják be a tanulók.

A felsorolt feldolgozási, számonkérési módok előnye, hogy fenntartják és fokozzák a tanulási motivációt. Aktív, problémamegoldó és alkotó jellegű, a tanultakat egyúttal alkalmazó tanulást tesznek lehetővé. Az összefüggések felismerését tovább segíthetjük, ha az egyes csoportok egymással is összevethető eseményeket dolgoznak fel (pl. 1848. március idusa, 1956 októbere; A János vitéz elején és a tündérorságban történt események párhuzamba állítása). A tanár/tanító feladata, hogy pontos, jól körülhatárolt legyen a feladatkijelölés, adjon néhány követhető szempontot a feldolgozáshoz. Ezáltal a nyelvfejlődési zavart mutató tanuló is bekapcsolódhat a munkába. A csoportmunkában a képességeknek megfelelő feladatelosztás differenciáltan lehetséges. Bár a fent részletezett feldolgozási módok kevesebb verbális megnyilvánulással járnak, jól nyomon lehet általuk követni a tanulás folyamatát, a tanulókat pedig az egymással való kommunikációra és együttműködésre – aktív tanulásra – serkentik. Érdemes mindig változó csoportokat kijelölni, mivel ez erősíti az osztály koherenciáját. Fontos a bemutatásokat követően a szerzett tapasztalatok összegzésekor az egyéni véleményeket, hozzáfűzéseket is meghallgatni. A legmélyebb, a tanulót a tananyaggal összekötő összefüggések általában itt bukkannak fel. Azonban nem a saját érzelmi-indulati vonatkozásokat, hanem inkább az eseményhez kapcsolódó hangulati elemek kiemelését és az összefüggések, szándékok tulajdonítását (pl. irodalmi művek esetén), valamint a közben felmerült kérdéseket érdemes kihangosítani és azokra közös válaszokat keresni.



## Tanulásmódszertani ajánlások

A felső tagozat kezdetétől a középiskola végéig a rehabilitációs-rehabilitációs órakeret egyre növekvő részét a tanulásmódszertani fejlesztésre szükséges fordítanunk, különösen a nyelvfejlődési zavart mutató diákok esetében, mivel csak így segíthetjük elő a megfelelő megküzdési technikák kialakulását, távlatilag pedig a hatékony önálló tanulást. Fontos, hogy a tanuló sokszor élje át segítségünkkel a megfelelő algoritmusban a tanulási folyamatot, segítsünk a folyamat meghatározott pontjain előre- és visszatekinteni, az erősségeit felismerni, a hibáiból tanulni. Akár egy anyagrész összefoglalásában, akár egy záróvizsgára készülés esetében a reális célok kijelölése és az időbeosztás kialakítása jelentik a tanulási folyamat első lépéseit. Az időbeosztás terén meg kell tanulniuk a diákoknak, hogy idegrendszerük általában nagyobb terhelést kap tipikus fejlődésű társaiknál, ezért körültekintően kell meghatározni az időbeosztást, hogy elegendő idő jusson a pihenésre, a tanulásra és a mozgásra (1/3-1/3-1/3 arány az ideális). A túlfeszített tempójú tanulás során a koncentrációs képesség akár 30-40%-kal is csökkenhet. Kíváncsok továbbá, hogy az alvás megkezdése előtt legalább 1-1,5 órával már ne nézzen képernyőt a tanuló, ilyenkor az idegrendszer már ne fogadjon be új anyagot, inkább a korábbiak feldolgozását kezdje meg. Az első két lépést követően a források felkutatása, összegyűjtése a következő elem. Ezt követően meg kell találnunk a tananyaghoz legjobban alkalmazható tanulási technikákat. A számonkérés fajtájának megfelelően igyekezzünk megtalálni a megfelelő megküzdési és stressz-kezelő technikákat!

Segítsünk, hogy a tanulók megismerhessék, melyik tanulási stílus(ok)ban működnek a legeredményesebben (*Vorderman, 2017*). Az alábbi tanulási stílusokat lehet egyedül vagy csoportban is művelni, ebben is különböznek tanulóink. Érdemes egymás után több stílust kipróbálni vagy egyszerre több stílus kombinációját alkalmazni:

<sup>2</sup> [DavidRockDesign from Pixabay](#)



**Vizuális** – Általában jó térlátással és rajzkészséggel rendelkező tanulók részesítik előnyben, akik szívesen használnak képeket, színeket, ábrákat, elmetérképeket. Általában a vizuális memóriájuk működik hatékonyabban.

**Auditív** – Általában aktív hallgatóságként tanulnak leghatékonyabban az ilyen tanulók, a tanuláshoz előszeretettel használnak zenét, ritmust, rímeket, hangokat.



**Mozgásos** – Aktív, általában a problémamegoldás során is mozgásban van az ilyen tanuló. Előbb szed szét, vizsgál meg gyakorlatban is valamit, mint elolvasson egy-egy használati utasítást.

**Verbális** – Ez a diák mindent beszéd vagy írás útján közelít meg. Gazdag a szókincse, falja a könyveket. Tanuláskor hangosan beszél, foglal össze, ritmusosan, rímekben jegyzi meg a dolgokat.



**Logikus** – Ez a tanuló általában jó a matematikában és a logikus gondolkodásban. Az összefüggések által kapcsolja össze a különböző helyeken megjelenő információkat. Teendői listáját is logikusan építi fel.

A különböző olvasási stratégiák mellett (lásd fentebb) érdemes a különböző jegyzetelési technikákat is megtanítani diákjainknak. Ilyen pl. a lapfelező stílusú jegyzet, melyben egyik oldalon a kérdések, másik oldalon a válaszok kapnak helyet. A hagyományos stílusban a kulcsszavakat jegyzeteljük le sorban, és néha nyilakkal jelöljük az azok közötti kapcsolatokat. Érdemes kipróbálni az elmetérképet, mely több összefüggés felfedeztetésére is alkalmas. Ez a módszer a kulcsszavakat és a belőlük kinyúló ágakat jelenti. Minél gazdagabb ágrendszert tudunk felvázolni, annál szélesebb körű megértés fakad belőle.

Hasonlóan hasznos több memorizáló technikát is megtanítani a nyelvi zavarral küzdő diákoknak, mivel a nyelvi megjegyzés és/vagy a felidézés általában nehézséget okoz számukra, vagy sokkal hosszabb időt vesz igénybe a tananyag elsajátítása. Ilyen mnemotechnikák lehetnek:

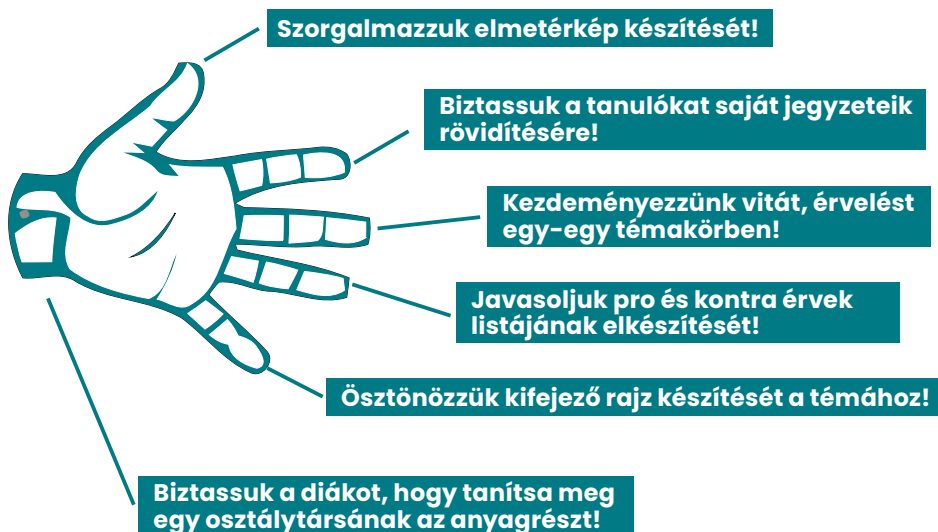


- A testrészek jó memorizáló segítséget adnak, pl. az öt ujj, ha öt elemből álló rendszert memorizálunk (pl. az atom részei: atommag, elektronburok, proton, neutron, elektron).
- Vizuális megjelenítés segítségével memorizáljunk (pl. a csigolya részeit legjobban rajz alapján az ahhoz kapcsolódó nyilakra írt szavak segítségével tanuljuk meg)!
- Kitalálhatunk az anyaghoz egy történetet (pl. „Hogyan kapja el a fehérvérsejt rendőr a károsító kórokozókat”).
- Asszociációs úton is segíthetjük a megjegyzést. Ilyenkor a már meglévő „fogasra” helyezzük az új anyagot (pl. a görög istenek neveihez egy-egy emoji-t rendelünk hozzá). Ezekből egész memóriapalotát is építhetünk, pl. a szoba tárgyaihoz rendeljük asszociációs alapon a fotoszintézis részterületeit).
- A több elemű megjegyzendőhöz betűszót rendelünk (pl. a megjegyzendő alkotórészek kezdőbetűiből vagy szótagjaiból összeállított szó: fehérvérsejt, vörösvérsejt, plazma, lemezkék, FEVÖPLALE).
- Folyamatábrákat készítünk, kis rajzokkal és az összefüggéseket vagy sorrendet jelölő nyilakkal.
- Nyelvtanulásnál a tárgyak neveinek megjegyzésére használhatunk post-it technikát. Ilyenkor először kitesszük a kis cédulákat, aztán behajtogatjuk azokat, melyeket már megtanultunk.

Igyekezünk a tanulókat az aktív tanulásra ösztönözni! Ezt a következő attitűdök erősítésével érhetjük el (*Vorderman, 2017*):

1. Lépésenként egyre önállóbb tanulásra készítessük a diákat!
2. Biztassuk a tanulót, hogy tudatosan gondolkodjon a tanulási folyamatairól! Ezáltal erősítjük a metakogníciót, vele együtt a megküzdési stratégiákat.
3. Igyekezünk a mechanikus tanulás helyett mindig a megértést és az összefüggéslátást erősíteni!
4. Segítsünk az adott anyagot minél több gondolkodási művelet által feldolgozni!
5. Igyekezünk az új ismereteket a korábbiakkal mindig összekapcsolni vagy a gyakorlatban próbára tenni!

A következő tanulási technikák támogatják hatékonyan az aktív tanulást:



Végül, de nem utolsósorban az életkor növekedésével a saját tanulásért való felelősségvállalás erősítése a cél. Ennek feltétele az önbizalom és önértékelés megfelelő fejlődése. A tanuló minden nehéz feladatnál emlékezzen a korábban már elért sikereire!

Fontos, hogy a tanuló ismerje meg erősségeit és kompenzációs lehetőségeit, tanuljon a hibáiból, ne bénuljon le tőlük, képes legyen ezeken átlépve egyre erősebben irányítani saját távlati és rövid távú céljai elérését!

### **Felhasznált szakirodalom**

- Gárdonyi, G. (2014) Egri Csillagok. Nógrádi Gergely tollából, Budapest: Manó Könyvek Kiadó.
- Pressley, M., Ghatala, El-Dinary, P., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J., Almasi, J., Brown, R. (1992) Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *Elementary School Journal*, 92, 513-555.
- Sósné Pintye Mária (2013): Mit tudott Gönczy Pál a kompetenciafejlesztésről? *Danubius Noster* 2013. 3-4. 77-96.
- Vorderman, Carol (2017): Segíts a gyermekednek! Tanulási technikák. Lépésről lépésre. HVG Könyvek.



## **További ajánlott szakirodalom, módszertani segédletek, segítséget nyújtó szakmai szervezetek**

### **Ajánlott szakirodalom**

- Bittera Tiborné – Montágh Imre – Montágh Imréné (2006): *Gyermekszínjátékok beszédnevelő könyve*. Logopédia Kiadó, Budapest
- Borsosné Horváth Eszter – Vígvári Józsefné (2013): *Hang – Játék – Tár. Komplex beszéd- és nyelvfejlesztő program 3-7 éveseknek*. Novum Kiadó, Budapest
- Brügge, Walburga – Richter, Erwin – Mohs, Katharina (1998): *Dadog a gyerek?* Akkord Kiadó, Budapest
- Demeter Lázár Katalin – Szűcs Imre (2013): *Aranyelme Képességtár – Nyelv és kommunikáció*. Napvilág Kiadó, Budapest
- Gádor Zsuzsanna – Nagy Fruzsina (2002): *A beszédhibákról*. Világ Világossága Alapítvány, Pécs
- Gál Edina – Jordanidisz Ágnes (2018): *Nyelvi amőba. Játékos feladatok a szótag-, rím- és beszédhang-tudatosság fejlesztéséhez*. Hátszág Kiadó, NILD

Gósy Mária (szerk.) (2007): Beszédeszlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv elsajátításban. Nikol Kiadó, Budapest

Grétsy László (1974): *Anyanyelvünk Játékai*. Gondolat Kiadó

Hernádi Sándor (2014): *Elmemoztató nyelvi játékok*. Móra Kiadó, Budapest

Illés Györgyi (2014): *Beszédutca – Kreatív kommunikáció gyerekeknek*. Naphegy Kiadó, Budapest

Imre Angéla – Gósy Mária (2006): *Beszédpercepció fejlesztőmodulok*. NIKOL kiadó, Budapest

Jenei Gábor (é.n.): *A Hangok birodalma*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Kiss Andrea (é.n.): Szöveggyűjtemény beszédtechnikát tanulóknak. Gábor Beszédstúdió

Kiss Gábor – Ruff Kiss Ágnes (2018): Beszédhősképző. Mondókák és versek óvodásoknak és kisiskolásoknak. Roland Toys Kiadó, Budapest

Kovács Tünde (2019) *Nyelvi Játékok*. Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó, Budapest

Lajos Péter (2009): *Dadogásról mindenkinek*. Pont Kiadó

László M. Ágnes (2009): *Beszédértés letölthető hanganyaggal*. FIMOTA füzetek, Budapest

László M. Ágnes (2011): *Beszédeszlelés (CD melléklettel)*. FIMOTA füzetek, Budapest

László M. Ágnes (2013): *Auditív észlelés letölthető hanganyaggal*. FIMOTA füzetek, Budapest

Logico Piccolo (é.n.): *Szótagoló szótagolló*. Babilon Kiadó

Logico Piccolo (é.n.): *Hangoló hangolló*. Babilon Kiadó

Logico Piccolo (é.n.): *Rímelő*. Babilon Kiadó

Meixner Ildikó (2004): *Játékház*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Montágh Imre (2009): *Mondjam vagy mutassam?! Szó-hang-gesztus*. Holnap Kiadó, Budapest

Montágh Imre (2015): *Mondd ki szépen!* Holnap Kiadó, Budapest

Montágh Imre (2018): *Tiszta beszéd*. Holnap Kiadó, Budapest

Németh Dezső (2006): A nyelvi folyamatok és az emlékezeti rendszerek kapcsolata. Akadémiai Kiadó, Budapest

- Schnell Zsuzsanna (2016): *Az elme nyelve*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Szántó Anna (2016): Beszédfeldolgozási folyamatok változásai a fejlesztés függvényében. ELTE Eötvös Kiadó
- Ványi Ágnes (2012): *Hangfestő mesék*. Herman Ottó Általános Iskola és Budaörsi Logopédiai Intézet
- Ványi Ágnes (2014): *Hangulatmesék*. Mobil Logopédiai Stúdió, Budapest
- Ványi Ágnes – Schwalmné Navratil Katalin (2015): *Írd föl! Műszaki Könyvkiadó, Budapest*

### **Kötelezőolvasmány-átdolgozások**

- Nógrádi Gergely (2014): *A kőszívű ember fiai*. Manó könyvek, Budapest
- Nógrádi Gergely (2015): *Szent Péter esernyője – Különös házasság*. Manó könyvek, Budapest
- Nógrádi Gergely (2016): *Egri Csillagok*. Manó könyvek, Budapest
- Nógrádi Gergely (2016): *Odüsszeia*. Manó könyvek, Budapest
- Nógrádi Gergely (2016): *Aranyember*. Manó könyvek, Budapest
- Nógrádi Gergely (2017): *Szigeti veszedelem*. Manó könyvek, Budapest
- Nógrádi Gergely (2018): *Légy jó mindhalálig*. Manó könyvek, Budapest
- Nógrádi Gergely (2018): *Toldi-trilógia*. Manó könyvek, Budapest

### **Tanulásmódszertani támogatás**

- Demeter Lázár Katalin (2008): Tanulótárs – Játékos, kreatív tanulásmódszertan. Feladatgyűjtemény 1-2. osztály. Geobook
- Demeter Lázár Katalin (2013): Tanulótárs – Játékos, kreatív tanulásmódszertan. Feladatgyűjtemény 3-4. osztály. Geobook
- Oroszlány Péter (2013): Tanulásmódszertan általános iskolásoknak 10 éves kortól. Metódus-Tan BT.
- Rabi Ferencné – Perényi Szilvia (é.n.): [Tanulni tanulok. Tanulásmódszertan 10-12 éves tanulók számára.](#)
- Szautner Jánosné Szigeti Gizella (2017): *Tanulásmódszertan tanítóknak*

Vorderman, Carol (2017): Segíts a gyermekednek! Tanulási technikák. Lépésről lépésre. HVG Könyvek.

### **Online hivatkozások, tanári és tanulói eszközök**

*Kompetenciaalapú fejlesztés alapképességek:*

Andóné Nagy Katalin – Petrik Ágota – Ruzsa Ágnes (é.n.): [Alapozás – játékgyűjtemény 1-2. évfolyam, óvoda-iskola átmenet.](#)

Bakonyi Katalin – Kulcsár Gábor – Papp Zita – Szendrődi Szilvia (én.): [Alapképes-ségek fejlesztése 1-2. évfolyam](#) (nagymozgás, testtudat, térészlelés, taktilis észlelés, szemmel követés, finommotorika, vizuális és auditív észlelés).

Sósné Pintye Mária – Papp Zita (é.n.): [Alapozás 3. évfolyam](#) (testtudat, egyensúly, térészlelés, ritmus-szerialitás, hallási észlelés).

Sósné Pintye Mária (é.n.): [Alapozás 4. évfolyam](#) (testtudat, egyensúly, ritmus, összetett képességfejlesztő modulok).

Sósné Pintye Mária (é.n.): [Feladatbank 1. Az olvasástanítás előkészítéséhez, a betűtanításhoz és a betűtevesztések kiküszöböléséhez.](#)

*Írás-olvasás tanítás:*

Andóné Nagy Katalin – Ruzsa Ágnes (2006): [Jártunkban-keltünkben szöveggyűjtemény 1-2. osztály.](#)

Beszédhangok, zörejek 1-2. osztály. Sósné Pintye Mária (é.n.) [Feladatbank 1. Hallási figyelem, hallási differenciálás és hallási emlékezet fejlesztése c. részek.](#)

Csájjiné Knézics Anikó – Gerle Edit – Kolláth Erzsébet – Montay Beáta – Szilvássy-né Thurzó Ágnes (é.n.): [Beszéd és nyelvi fejlesztés módszertani leírások 1-2. évfolyam.](#)

Eszterágh Ildikó – Kerepeczki Attiláné – Pálinskainé Sebők Zsuzsanna – Rózsa Vincéné (2006): [Én te, mi.](#)

[Differenciáló változat: Olvasólapok](#)

Fonyódi Gábor – Szabó Éva (2006): [Állatok közelről és távolról.](#)

[Differenciáló változat: Olvasólapok](#)

Kereszthy Zsuzsa, Szilágyi Imréné (é.n.): [Tanítói kézikönyv a szövegértés-szövegalkotás kompetenciaalapú tanításához.](#)

Komaság Margit – Hirt Henriett (é.n.): [Nyomtatott nagybetűs írás. Író-olvasó környezet megteremtése az osztályban.](#)

Papp Zita (é.n.): [Beszéd-nyelvi fejlesztés feladatbank 2.](#)

### ***Online helyesírás gyakorlók***

<https://irjhelyesen.hu/>

<http://www.okosdoboz.hu/gyakorlas/osszes-osztaly/magyar nyelv/osszes-temakor>

<https://magyarora.wordpress.com/2010/01/07/helyesirasi-tesztek/>

### ***Szakmai szervezetek***

[Magyar Logopédusok Szakmai Szövetsége.](#)

[Demosztenész Egyesület. Beszédhibások érdekvédelmi egyesülete](#)

[Meixner Alapítvány](#)