

PINTÉR HENRIETT – GÁL FRANCISKA

Anyanyelvi nevelés a konstruktív pedagógiában

A tanulmány alapozó szakaszban tanuló mozgássérült diákok számára tervezett szövegértési és szövegalkotási feladatokból mutat be példákat. Elméleti részében áttekinti a szövegértés és szövegalkotás tanításának jelenlegi tendenciáit: a konstruktív szemléletű anyanyelvi nevelést és a folyamatközpontú szövegértés- és szövegalkotás-tanítást az eredményközpontú szemlélet helyett. Röviden felvázolja a mozgássérült tanulók szövegértésének és szövegalkotásának jellemző vonásait, amelyet a konstruktív pedagógia anyanyelvi nevelési elveibe ágyazva közelít meg. A második részében széles körben mutat be olyan szövegértési és szövegalkotási feladatpéldákat, amelyeket a mozgássérült tanulók körében alkalmaznak eredményesen a szakemberek, végül az elvégzett feladatokból tanulói példákat válogat.

Számos nemzetközi és hazai tanulmány foglalkozik szövegértés és az írásbeli szövegalkotás konstruktív jellemzőjével, az olvasás és az írásbeli szövegalkotás jelentésteremtő folyamatával, amelyek során az olvasási és a szövegalkotási folyamatok támogatják a gondolatok szervezését, megőrzését és kifejezését, azaz a korábbi ismeretek előhívását, a gondolatok tárolását, a korábbi szövegre való visszatekintést, a lényeges gondolatok kiválasztását és ezek grafikus kifejezését (Tóth 2008). A szövegértés és az írásbeli szövegalkotás konstruktív koncepciója kiindulási alapként szolgál jó néhány szövegértés- és fogalmazástanítási stratégiában is, amely épít egyrészt az olvasás-szövegértés, másrészt a szövegalkotás alfolyamataira (Molnár 1996; Flower–Hayes 1980), azaz segíti a tanuló minden leírt gondolatát, ezáltal a születendő szövege, formálódása is láthatóvá válik.

Ez a szövegértés- és szövegalkotás-tanítási koncepció a folyamatközpontúságra épül, amelynek során lehetőség nyílik arra, hogy a tanulók apró, töredékes, formálódó szövegeit is értékelje, sőt jutalmazza a pedagógus (Cs. Czachesz 2001). Különösen azoknál a sajátos nevelési igényű tanulóknál érvényes a szövegértési és szövegalkotási folyamatot figyelembe venni, akiknél a mozgásuk rendellenességéből adódóan a szövegírás nehézségekbe ütközik. Éppen ezért ez a szemléletmód nagymértékben hozzájárul ahhoz, hogy minden általuk leírt gondolat fokozatosan épüljön fel, és alakuljon teljes szöveggé. Ezekhez a szövegekhez a fogalmazónak ugyanis vissza-vissza lehet térni, és folytatni lehet a megkezdett gondolatmenetet, vagy éppen javítani a szöveg alakuló tartalmán.

A folyamatközpontú szövegértés- és szövegalkotás-tanítás kiszélesítette a fogalmazásfeladatok típusait is, amely figyelembe veszi a szövegalkotás kommunikatív, társas és kognitív funkcióját (Tóth 2008). A fogalmazás fejlesztéséhez számtalan ötlet, megoldási mód született az utóbbi időben, amelyek elsősorban produktív szövegalkotás, (Tóth 2006), közös írás, a szabad írás és a különböző közösségi műfajok (osztályújság, osztálynapló-írás, írósarok) gya-

korlására szolgálnak (Tóth 2008). Szélesebb körben elterjedtebb stratégia a kreatív írás, amelyben a szövegalkotás változatos, élményszerű és szabad alkotás, amely fontosnak véli az írás folyamatjellegét, tehát a tanulónak lehetősége van a szövegét újragondolnia és javítania (Scrivener 2005; Samu 2004; Raácz 2008).

A mozgássérült tanulók szövegértésének és szövegalkotásának gyakorlása tanítása egyelőre még követi a hagyományos elveket (Kernya 1988; Adamikné 2006), tehát nagymértékben a szövegtani ismeretek tanulását várja el a tanulóktól, és a szövegre a pedagógus mint kész, teljes végeredményre tekint. A mozgássérült tanulók fogalmazástanítására vonatkozó módszertani leírásokat, stratégiákat, megoldásmódokat bemutató elemzéseket nem lelhetünk fel a hazai szakirodalomban. A külföldi tanulmányok (Peterson–Kaplan, Hourcade és Parette 2008), viszont széles körben foglalkoznak a mozgássérült tanulók körében alkalmazott, írásbeli kommunikációt segítő technológiák bemutatásával. Ez a tanulmány olyan írásbeli szövegértési és szövegalkotási feladatokat ismertet, amelyet mozgássérült tanulók számára terveztek és valósítottak meg eredményesen.

Kiindulási alapok a tervezéshez: a mozgássérült tanulók képességének jellemzői és fejlesztésük a konduktív nevelésben

A mozgássérült tanulók anyanyelvi nevelése komoly kihívást jelent a pedagógus számára, egyrészt a nyelvi hátrányokból adódó fejlődési lemaradások, másrészt pedig a mozgássérültségből adódó motorikus nehézségek miatt. Ezek a hátrányok nagy megterhelést jelentenek a mozgássérült tanulók számára is, mivel jóval nehezebben sajátítják el azokat az alapvető – kommunikációjuk feltételét képező – nyelvi tevékenységeket, amelyek a különböző tantárgyak tanuláshoz szükségesek, mint pl. a szövegértő és -értelmező olvasás, lényegkiemelés, illetve a gondolatok írásbeli megformálása. A konduktív pedagógiában az anyanyelvi nevelés kiemelt fejlesztendő terület; különösen a beszédtechnika (a beszédleghzés, az artikuláció és az intonáció), valamint az összefüggő beszéd intenzív fejlesztése a domináns. Néhány tanuló számára külön feladatként jelenik meg az adekvát válaszadás is. A mozgásfejlesztésben a konduktív pedagógia egyik módszere a járástanulás egyes fázisainak hangos közvetítése, azaz a ritmikus intendálás (Hári, Horváth, Kozma és Kőkúti 1991). Ez a módszer folyamatosan stimulálja az agyi folyamatokat, ami erősíti a beszédmotoros funkciókat is, és ezáltal a kontextusos beszéd fejlődésére is kedvezően hathat.

A szövegértés és az írásbeli szövegalkotás tehát a mozgássérült tanulók számára igen fontos fejlesztendő terület, ugyanis a mozgáskorlátozottságuk miatt nem adódik túl sok lehetőség

arra, hogy kifejezhessék a gondolataikat, viszont az információs technológiai eszközök széles körben kínálkoznak arra, hogy mindezekon keresztül írásban is lehetőségük legyen arra, hogy ilyen módon kommunikálhassanak. A bemutatott feladatokat egy mozgássérült tanulói csoport körében alkalmaztuk egy éven keresztül. A csoportban minden tanuló megoldotta a feladatokat. A fogalmazásfeladatok ismertetése előtt bemutatjuk néhány jellemzőjét azoknak a tanulóknak, akik a fogalmazásfejlesztésben részt vettek. A tanulók a Pető Intézetben tanulnak, és valamennyien a központi idegrendszeri sérülésük következtében váltak mozgássérültté, akikre általánosan jellemző a mentális, a motoros és a kommunikációs retardáció.

A mentális képességek elmaradása abban jelentkezik, hogy a gyermekek tempója lassúbb, a manipulációjuk akadályozott, az érzékelés és az észlelés zavart, a figyelmük rövid idejű; a mozgás kivitelezése, a rendes ülés, a ceruzafogás, a számítógép-egér kezelése a gyermekek figyelmét a feladatról gyakran elvonja. Sokszor kényszerülnek megállásra, és ilyenkor kizökkennek a feladatvégzés folyamatából. Az észlelés–mozgás–gondolkodás nem épülnek egymásra, ami gyakran úgy jelenik meg, hogy bizonyos szavak észleleti képe nem épült be a tanuló tudatába, ezért már a szó leírása is lassabb, mert több tanuló erre csak két-három lépésben képes: elolvassák a szót, kibetűzik, majd lassan leírják. Ennek következtében általában az aktív figyelmükben is zavar keletkezik. Vannak olyan mozgássérült tanulók, akik az ülésben hamar elfáradnak, így a figyelmük tartósságára a rövid időtartam a jellemző, ami az információ felvételét, a feldolgozást és a bevésést rendkívül gátolja. Mindezen fejlődési hátrányok figyelembevételével a pedagógusnak tekintettel kell lennie a mozgássérült tanuló egyéni tempójára, a feladatvégzés minőségére és a személyre szabott fejlesztés minőségére.

A motoros funkciók zavara következtében a nagy- és kismozgásokban is jelentős eltérés mutatkozik a többségi iskolák tanulóihoz képest, amely a tanórai feladatvégzésük menetében is sajátos vonásokat tükröz. Néhány tanulónál a nagymozgásokban túlmozgásos tünetek figyelhetők meg, ami miatt az ilyen problémával küzdő tanulók számára a kézírás komoly nehézséget okoz. Éppen ezért ezeknél a tanulóknál a fogalmazásórákon a számítógép használata jelentősen hozzájárul a tanulók szövegalkotási sikeréhez, ugyanis a számítógépen írás meggyorsítja a sebességet. Néhány tanulónál nem jelentkezik ez a probléma, ezért a kézírás fejlesztése kiemelt cél. Sok problémát okoz a szem-kéz koordináció nem megfelelő összehangolt működése, pl. a szövegben vagy az írásfüzetben a soroknál.

A mozgássérült tanulók kommunikációjában gyakoriak a beszédmotoros funkciók zavarai, amelyek úgy jelennek meg, hogy bizonyos hangok és szavak kiejtésére nem képes néhány gyermek. Ezek a zavarok társulhatnak fonémahallási zavarokkal, amelyek a sikeres olvasást is akadályozhatják. Az olvasás és az írás nem megfelelő eszközszintű használatának az

elsajátítása a tanulás és a tudás lehetőségeit képes elzárni a mozgássérült gyermekek elől. Mindezekből következik tehát, hogy ez a nyelvi terület (a beszéd és az olvasás) különösen fontos fejlesztést igényel. A mozgássérült osztályokban a sokféle rendellenességet tekintetbe véve kis létszámban tanulnak a gyerekek, általában 6–8 fővel.

A szövegértési és szövegalkotási feladatok tervezésének szempontjai

Az anyanyelvi nevelésen belül a szövegértés és a szövegalkotás fejlesztésének első lépéseként a tanulók nyelvi tevékenységének a fejlettségét mértük föl, amely a tanulók olvasási tempójára, a szövegértésre, a helyesírásukra és a grafomotoros tevékenységükre terjedt ki. A szövegértés- és szövegalkotás-fejlesztésben az egyéni képességek fejlődésére is külön kidolgoztunk egy ütemtervet, amely személyre szabottan követte nyomon, hol tart a szövegértésben és a szövegalkotásban a tanuló.

A mozgássérült tanulók mentális, kommunikációs és motoros retardációját tekintetbe véve a fogalmazásfejlesztés 1. évében két szempontot vettünk figyelembe. Az egyik az azonos téma köré szervezett írásbeli szövegalkotás, ami elősegíti az anyanyelvi tevékenységek (a szövegértő olvasás, beszélgetés az olvasottakról, filmről, képről) átjárhatóságát. Az azonos téma továbbá a feladatok sikeres megoldásához is hozzájárulhatnak, mivel

- (1) az ismert témában a tanulók az ismeretlen feladathelyzetben is könnyebben el tudnak igazodni, pl. nem kell az ismert szöveget értelmezni, a szavait megbeszélni, elég csak említés szintjén beszélni róla röviden, így az új feladathelyzetre fordított tanulási idő is rövidebb;
- (2) az ismert témában variált feladatokat képesek megoldani a tanulók, pl. a mondatalkotási gyakorlatok különböző szintjeit is képesek megoldani (történet folytatása egy mondattal, a megkezdett mondat második, majd első tagjának folytatása, mondatok átalakítása);
- (3) a tanulók által jól ismert téma motiváló hatású is, mivel az érdekes feladatokon keresztül más megvilágításba kerül egy-egy ismert elem, pl. olvasott szövegből ismert szavak és kifejezések, szereplők, címek vagy ismert szövegekben található mondatok.

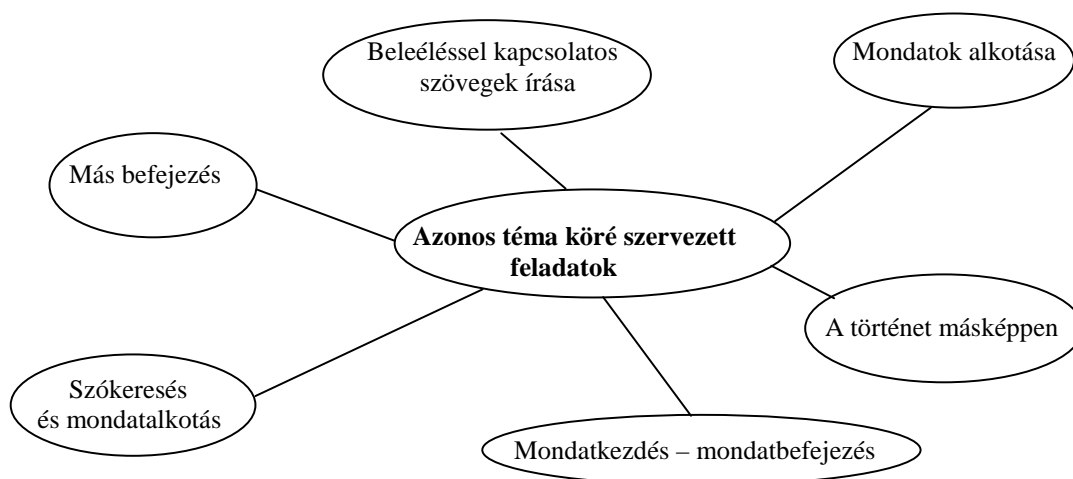
A feladatok szerkesztésének másik szempontjaként a tanulók egyéni és sajátos, de mindenképpen átlagostól eltérő fejlődési ütemét tartottuk szem előtt, ezért a tanulók minden önállóan leírt gondolatát szövegnek minősítettük. Ez több okból volt indokolt: egyrészt a tanulók között voltak néhányan, akik képesek voltak már a fejlesztés kezdetén rövid szöveget alkotni,

viszont néhányan súlyos szövegértési problémákkal küzdöttek, viszont a szöveg önálló létrehozásának csírája (egy-egy szó, egy-egy mondat vagy éppen 2–3 mondatos szöveg önálló alkotásával) elkezdődhet náluk is. Másrészt viszont a kutatások is felhívják a figyelmet arra, hogy a tanulók különböző spontán szövegei is részét képezik az írásfolyamatnak, amelyből egy nagyobb szövegegység is létrejöhet. Ezért tehát oda kell figyelni a tanulók ezen írásaira is, és értékelni kell őket (Cs. Czachesz 2001). A feladatokat minden fogalmazásórára egyénre szabottan terveztük, amelyben a minőségi differenciálás kritériumainak tettünk eleget azzal, hogy a tanulók saját munkáját vettük alapul a szövegalkotásuk javulásához.

A szövegalkotási feladatokban megjelenő alapelv: „Amit tudok, leírom”

A fogalmazásfejlesztés tanmenetét kifejezetten a mozgássérült tanulókra szabtuk, amely követte a Nemzeti alaptanterv szerinti fogalmazásórák számát, az évi 33 órát, de a fogalmazás ismereteire vonatkozó 3. osztályos anyagot elhagytuk. Nem terveztünk feladatokat a hármas tagolásra, a bevezetések, a bekezdések szerepére, az elbeszélések műfaji ismereteire, a hármas tagolásra vonatkozóan. A fogalmazásfeladatokban elsősorban a szövegalkotási folyamatra és a különböző nyelvi tevékenységek összehangolt fejlesztésére koncentráltunk, tehát az ismert olvasmányok felhasználásával a szavak, kifejezések előhívására, új szövegek környezetbe való beillesztésére, a mondatok generálására, a beleéléssel kapcsolatos szövegalkotási feladatokra vonatkozóan. A szövegalkotás fejlesztése az alábbi feladatokon keresztül történt:

- (1) mondatok generálása: annak elősegítése, hogy a szavakat össze tudják kapcsolni és képesek legyenek alkalmazni a szavak mondatbeli funkciójában;
- (2) a történet másképpen: a ismert szereplők, ismert helyszínek áthelyezése más szituációba, más megoldásmód alkalmazása, fantáziafejlesztés;
- (3) beleélés egy szereplő helyébe: a belehelyezkedés gyakorlása, a gondolatok mozgósítása;
- (4) szókeresés: a hosszú távú memória fejlesztése a szavak előhívásával;
- (5) más befejezés: a gondolatok átalakítása, fantáziafejlesztés;
- (6) mondatkezdés–mondatbefejezés: az előzmény – következmény fejlesztése (1. ábra).



1. ábra: A fogalmazásfeladatok típusa

Tehát a tanmenetben az alábbi folyamatban épült fel a fogalmazásórák tartalma: 1–4 óra: intenzív szóbeli fejlesztés, egy-két mondatos leírással; 5–16. óráig 3–4 mondatos szövegalkotás önállóan, szabadon az ismert olvasmányok és a házi olvasmány témájában; a 17–32-ig önálló szabad fogalmazások folyamatos gyakorlással; év végére önálló fogalmazások írása szabadon. Ezt rendszereztük az *1. táblázatban*.

Óraszám	Tartalom	A feladatok típusai	Módszerek
1–4. óra	Intenzív szóbeli fejlesztés	Beszélgetés olvasókönyvi szövegekről: a cím felismerése, történet alkotása, befejezése másképpen, házi olvasmány szövegével kapcsolatos feladatok, kérdések megfogalmazása egymásnak. <i>Differenciálás:</i> történetalkotás irányított kérdések segítségével.	Beszélgetés, magyarázat
5–16. óra	3–4 mondatos szövegalkotás önállóan, szabadon, az ismert házi olvasmányok témájában	Elkezdett szöveg folytatása, önálló szöveg írása, összetett mondat második, majd első tagjának befejezése, kérdések alapján történetmondás házi olvasmánnyal kapcsolatban. <i>Differenciálás:</i> összefüggő mondatok írása önállóan.	Beszélgetés, feladatmegoldás, szemléltetés
17. óra	Fogalmazásfelmérés	6–8 mondatos szöveg önálló megírása	17. órától: önértékelés
18–31. óra	Önálló, szabad fogalmazások írása, 3–10 mondatban.	Szövegalkotás ismert olvasmányokkal, filmmel kapcsolatban.	„Amit mondok, leírom.”
32–33. óra	Fogalmazásfelmérés	8–10 mondatos szöveg önálló megírása.	

1. táblázat: A fogalmazásfeladatok helye a fogalmazásfejlesztésben

A fogalmazásfejlesztés módszereit természetesen személyre szabottan választottuk. Ezek közül a legfontosabbak voltak: a kialakult megoldási sémák gyakorlása, szemléltetés, munkáltatás és házi feladat. A 16. órától pedig külön figyelmet fordítottunk a tanulói önértékelésre,

amely a feladatok iránti attitűdre, a fogalmazásfeladat minőségére (könnyű vagy nehéz), valamint a metakognícióra terjedt ki. A fejlesztés 1. évének legfontosabb mottója a tanulók számára: amit tudok, leírom. Tehát a hibajavításra, a helyesírásra egyelőre még nem figyeltek a gyerekek, csak arra, hogy a gondolataikat önállóan le tudják írni.

Mozgássérült tanulók szövegalkotási feladatainak példái

A feladatokat a 2. héttől kezdtük el alkalmazni, ahol differenciálni kellett a feladatokat. A lassan haladó, súlyos szövegértési problémákkal küzdő tanulók nehezebben tudták összekapcsolni a feladatot az ismert olvasmányokkal, ezért a feladatokat több lépésre bontottuk le. A jól haladó tanulóknak variált formában is alkalmaztuk a feladatokat. Az olvasmányok szövegeit az olvasókönyvből és ismertebb mesékből válogattuk, amelyek közül A. A. Milne *Micimackó* című meseregényéhez kapcsolódnak feladatok.

A mondatalkotással kapcsolatos feladatokat azoknál a tanulóknál alkalmaztuk, akik lassan haladnak az olvasástanulásban, az olvasott szöveget lassan, betűzve olvassák, emiatt a benne található információk felfogása sokkal hosszabb ideig tart, ami természetesen hatással van a szövegalkotásuk folyamatára is. Éppen ezért ezeknél a tanulóknál az itemekre lebontott, elsősorban a szövegértés fejlesztésére épülő mondatalkotási feladatokra építettük a szövegalkotás kezdeti lépéseit. Az alábbiakban ezekből válogattunk néhányat. A feladatok céljai voltak: (1) a gyermek a saját feladatát megértse; (2) az olvasott szövegben található információ felfogása; (3) a feladat elvégzése; (4) bekapcsolódás az órába; (5) a gyermek számára tervezett feladat időtartamának betartása.

Mondatok alkotása szóban és írásban lassan haladó, valamint olvasási nehézségekkel küzdő tanulóknál

A mondatok alkotása mint feladattípus a mozgássérült tanulóknál harmadik osztályban nem okozott nehézséget. A feladatok az osztály házi olvasmánya, A. A. Milne *Micimackó* című meseregénye köré szerveződtek. Viszonylag gyorsan alkotott minden tanuló az osztályban teljes mondatot. Két tanuló haladt nagyon lassan a mondatalkotási feladattal, mivel nekik a feladatot is meg kellett érteniük. Ebből kifolyólag kellett adaptálni kellett ezeknek a tanulóknak a feladatot: a megértést lépésekre, további itemekre bontottuk le. Ezeket két részre osztottuk fel: (1) a feladat megértése és (2) a feladat megoldása közösen, majd önállóan. Erre példaként két feladatot mutatunk be: az 1. feladatban egyszerű mondatokba kell a megfelelő szót beilleszteni, a 2. feladatban több lépésre bontott kérdésre kellett megadni a választ. Mindkét

feladat egyszerre fejleszti a szóbeli és az írásbeli szövegértést. Az említett két, nagyon lassan haladó tanulónak a szövegértési problémái az olvasás lassú tempójából adódnak, például a szavak összeolvasása is – becslést adatok szerint – kb. 55 másodpercet vesz igénybe. Fokozottan indokolt tehát az ilyen jellegű, kis lépésekre bontott feladatadás. A feladatok célja a gondolatok előhívása és alkotó továbbfejlesztése szóban majd írásban. A két mondatalkotási feladat tehát a következő volt:

1. feladat: Szöveg kiegészítése egy szóval

Instrukciók:

1. Olvasd el a mondatot!

2. Melyik szót kell betenni a mondatba, hogy jó legyen?

Karikázd be a következő mondatban azt a szót, ami helyessé teszi a mondatot!

- | | |
|-------------------------|--------------------|
| 1. Micimackó az erdőben | sétált/biciklizett |
| 2. Meglátta/Számolta | Malackát. |
| 3. Hova | reggelizel /mész? |
| 4. Olvasok/megyek, | mert megéheztem. |
| 5. Gyere /Táncolj | velem! |

2. feladat: Mondatok olvasása, majd válaszadás megadott kérdésekre

Instrukciók:

1. Olvasd el a mondatot!

2. Ismételd meg, amit olvastál!

3. Olvasd el a kérdést!

4. Ismételd meg a kérdést!

5. Válaszolj a kérdésre!

a) Egy mondat – több kérdés (Minden információra)

Micimackó sétált az erdőben.

Ki sétált az erdőben?

Hol sétált Micimackó?

Mit csinált Micimackó?

b) Több mondat – ugyanaz a kérdés (A kérdés megértésére)

Micimackó sétált az erdőben.

Ki sétált az erdőben?

Találkozott Malackával.

Ki találkozott Malackával?

A két tanuló az 1. feladatot könnyen megoldotta, ami azt a visszajelzést adja a szakember számára, hogy továbbléphet magasabb szintre: következhet több szóból álló egyszerű mondatokba szavak beillesztése, majd a helyes mondat leírása a füzetbe. A második feladatban a fejlesztési cél elsősorban a feladat megértésének gyakorlására irányult, különösen a feladat szóban (meg)ismételt tudatosításával. A 2. feladat *a*) része az egyszerű mondat minden szavára rákérdez; a *b*) része a kérdés megértésére vonatkozik, azaz azt megérteni: a *Ki sétált...?/Ki találkozott ...?* kérdés valakire vonatkozik, tehát személyt/szereplőt kell keresni a mondatban. E feladat következő szintje az önálló kérdések megfogalmazása, amelyben a tanuló az egyszerűmondat szavaira önállóan teszi fel a kérdéseket.

Beleéléssel kapcsolatos fogalmazásfeladatok

A fogalmazásórák egyik jól bevált feladata a beleélő fogalmazások készítése. Ennek egyik ismert változata a mesék alkotása szóban, majd írásban. Ahhoz, hogy ezt a feladatot sikeresen megoldják a tanulók, a feladatot meg kell, hogy előzze a tanulók mesékkal kapcsolatos ismereteinek felidézése, amilyenek például mesekezdő/ -záró formulák, mesei számok, szereplők, tárgyak stb. A mozgássérült osztályban több eszköz alkalmazásával kiviteleztek a szövegalkotási feladatot, amelyet először szóbeli szinten oldottak meg a tanulók. A következő feladatokat több fogalmazásórán keresztül oldották meg tanulók: mese alkotása szóban (Mesék a dobozból); mesemondás közösen (Mesék egymást hallgatva) és mesék kezdése és befejezése (Mondatkezdés – mondatbefejezés); illetve mese folytatása önállóan, írásban. Az alábbiakban ezeket a feladatokat mutatjuk be részletesen.

1. Mesék a dobozból

Történetek és mesék szóbeli és írásbeli alkotását elősegítő módszer a képzelet mozgósításával (Tóth, 2006). A mesemondás befejezése után a tanulók vagy szöveghűen, vagy tetszés szerint átalakítják a gondolataikat és leírják a hallottakat.

A szükséges anyagok és eszközök: csoportonként egy-egy doboz, amelyet a konduktor-tanítóhoz (esetleg a gyerekek is készíthetnek).

A dobozba a következők kerülnek: kavics, érme, olló, gomb, ruhadarab stb. Bármilyen, ami ott hon van, és nem használják már semmire.

a) Minden gyerek egy-egy „szerző”. Egyikük elkezd a mesét, és egy fontos mozzanathoz megáll. A soron következő újabb tárgyat vesz ki a dobozból és folytat. Ez addig tart, amíg a csoport minden tagja sorra nem került.

Differenciálás: az a gyerek, akinek nehezen jönnek elő a gondolatai, húz egy tárgyat a dobozból, és azzal a tárggyal mondatot alkot, majd felolvassa; a tanulók megpróbálják a történetükbe beilleszteni. (Ez komoly kihívás lesz a tanulóknak.)

b) Kijelölünk egy „jó” mesemondót, vagy a csoport kijelöl egyet. Mielőtt hozzákezdenek, tisztázzuk a helyzetet: egy tárgy kihúzása, időkerete, esetleg több tárgy kihúzása. Mindkét változatban a mese elmondását a mese leírása követi. Az első néhány alkalommal a táblára lehet írni segítségképpen a mese lényeges mozzanatait. Egy javaslat az órához:

1. tanuló: kihúz egy követ:

Erről a kőről eszembe jut az a folyó, ahol ezt a követ találtam. Ott álltam a folyóparton, és valami csillogott. Hát láttam, hogy ez a kő volt az. Egyszer csak csoda történt, megszólított ez a kő. Mély és egy kicsit zord hangja volt, és ezt mondta: De régen vártam erre a pillanatra, hogy valaki megtaláljon! Nagy szerencse ért téged, egy fontos varázsszerszög ifjú vándor, csak meg kell találnod egy fontos varázsszerszöget.

A konduktor-tanító fölírja a táblára: *csoda történt, megszólított.*

2. tanuló: kihúz egy rozsdás ollót:

Ez az eszköz már régen nincs használatban, de valaha nagyon sok emberen segített. Ez elvágta minden ember szomorúságát. Stb.

A gyerekek értékelése : egymás és önmaguk értékelése.

2. Mesék egymást hallgatva

Az előző változata: kihúznak a gyerekek egy-egy tárgyat, és diktafonra fölveszi őket a konduktor-óvodapedagógus. A meseszöveget a felvételtől újra meghallgatják a gyerekek és a történetet leírják.

Differenciálás: az a tanuló, akinek nem megy a leírás, egy mondatot hallás után leír.

3. Mondatkezdés – mondatbefejezés, a történet folytatása írásban

Az írásbeli szövegalkotással jól haladó tanulók számára szerkesztett feladat, amelynek célja a megkezdett fogalmazások folytatása, a gondolatok előhívása, képzeletfejlesztés, metakogníció.

1. feladat: Mese folytatása több lépés megoldásán keresztül

Olvasd el a szöveget, majd oldd meg a hozzá tartozó feladatokat!

Egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy tündér, aki olyan szép volt, hogy aki ránézett, senki nem tudta levenni róla a szemét. Sajnos az emberek nyelvét nem értette, de a növényekét annál inkább. Minden fa, bokor, fűszál bol-

dogan köszöntötte, amikor találkozott vele. A tündérnek mindig csak zöld ruhája volt. Egyszer szerette volna kipróbálni, milyen érzés lehet más színű ruhában lenni. Gondolta, keres magának más színeket is...

2. feladat: Feladatok a szövegértéssel kapcsolatban

1. Húzd alá, mire ismersz rá a szövegben

- a) elbeszélésre,
- b) mesére,
- c) egy süteményreceptre,
- d) ismeretterjesztő szövegre!

A helyes válasz: b).

2. Mi az, ami segített abban, hogy eldöntsd, miféle szövegről olvastál? Húzd alá a szövegben azt a kifejezést! „*Egyszer volt...*”

3. Egyetlen szóval fejezd ki, miféle szöveget olvastál! *Mesét.*

4. Karikázd be, kiről szólhat a szöveg! *Tündér.*

5. Ha folytatod a szöveget, ki nem szerepelhetne benne? Karikázd be a szövegbe nem illő szereplőt!

- a) Erdei manó zöld sapkában.
- b) Varázsló csúcsos, fekete süveggel.
- c) Icipici törpe, aki elfér a tenyeredben.
- d) Egy fiú a Petőből, aki elesett a járókerettel.
- e) Egy hórihorgas vándor, aki nagyon éhes.
- f) Egy vasorrú bába, akinek bibircsók van az orrán.
- g) Egy jószágos tündér, aki a szivárvány minden színébe át tud változni.
- h) A szomszéd néni, aki a közértben tejfölt vásárol.
- i) Egy leveli béka, aki unja már a zöld színét.
- h) Egy harmadikos lány, aki megnyerte a szavalóversenyt.

6. Szerinted ki szerepelhetne még a szövegben? Találj ki Te is egy szereplőt!

7. Igaz-e a szövegre az alábbi állítás?

Ez a szöveg nincs befejezve.

8. Karikázd be, hogy szerinted melyik a helyes válasz!

- a) Ez a szöveg be van fejezve, mert megtudtuk, hogy mi lett a szereplő sorsa / mi lett a szereplővel.

- b) Ez a szöveg nincs befejezve, mert nem tudjuk, mi a történet vége.
- c) A szöveg befejezéséhez szükség van egy olyan mondatra, amely utal a végső megoldásra a történetben.
- d) Csak egy szereplővel ismerkedtünk meg, és megtudtuk az ő nagy problémáját.
- e) Megtudtuk, hogy mi lett a szereplővel.
- f) Folytatni kellene a szöveget ahhoz, hogy megtudjuk, mi lesz a szereplővel.
- g) Ahogy elolvastam a szöveget, megismertem egy történetet.

Ez a mondatkezdés–mondatbefejezés típusú feladat alkalmas diagnosztikus értékelésre is: feltárja azt, hol tart a tanuló az önálló írásbeli szövegalkotásban: (1) a tanuló nem tudja elkezdni a történet folytatását; (2) folytatja, de elakad; (3) néha eltér a szöveg tartalmától, amit ír, és vissza kell „terelni” a szövegében; (4) önállóan írja a szövegét. A szövegükben elakadó tanulók számára segítő gondolatokat állítottunk össze. Ezek illusztrálására szolgálnak az alábbi példák:

- a) *Fölrepült az égbe, talán majd talál valamilyen színt. A felhők adtak neki egy kis darabkát a kékből, de ezt sajnos nem tudta megtartani, mert a kék felhődarab hamar elillant. Kis idő múlva újra a zöld ruhájában tündökölt.*
- b) *Ekkor beúszott a tengerbe, a halak közé. Az egyik hal adott neki ezüstösen csillogó pikkelyeket, amelyek ragyogóan tündököltek rajta. De a pikkelyek gyorsan megszáradtak, s azon nyomban lepotyogtak a tündérről. Ismét a zöld ruha került rá. Most aztán mitévő legyen?*
- c) *Szomorúan sétált az erdőben. Hát amint ott bandukolt, megpillantott az erdőben egy apró, kis manót. Kunyhója előtt ültette a színpompás virágokat. Aranyló sárga, piros, kék színben virítottak a manó kertjében. Megtetszettek a tündérnek a virágok színei. Azon nyomban odasietett, és megszagolta a virágokat. Amint meglátta a manó, elállt a lélegzete a csodálkozástól. Egy színpompás tündér állt ott előtte. Elhatározta, hogy mostantól ő lesz a virágok tündére. A manóval együtt vigyázni és óvni fogják az erdőt.*

4. Mese folytatása önállóan

Ennek a típusú feladatnak a célja a gondolatok (mint például előzmény-következmény, bevezetés-befejezés) előhívása szabadon. A feladatmegoldás során az önállóság fokozását kell elérni, azaz a tanuló minél több gondolatot önállóan hívjon elő, és az írásbeli nyelvi kifejezőeszközöknek megfelelően írja le (például a nagy kezdőbetű írása és a mondatvégi írásjel alkalmazása, a mondatokban a szavak különírása). Ezek illusztrálására három feladatot mutatunk be, amely a szövegírás folyamatjellegét is próbálja érzékeltetni: az első feladatban a bevezetés után a történetet kell folytatni, a második feladatban a történet előzményét kell megalkotni, a harmadik feladatban pedig önálló szöveget kell írni. Ezekben a feladatokban érvényesül a fokozatosság elve is, továbbá diagnosztikus értékelésre is alkalmasak: hol tart a tanuló a szövegalkotási folyamatban, és mennyire képes szöveget önállóan létrehozni.

1. Folytasd a mesét, amely így kezdődik!

Egy szép őszi napon, amikor malacka sétált...

2. Így végződik a meséd, Te írd meg az elejét és a közepét!

Nagyon boldog volt a királyfi, hogy a csúf varangyos béka gyönyörű királylánnyá változott. Azon nyomban nagy lakodalmat csaptak, még máig is éltek, amíg meg nem haltak.

3. Az alábbi mondatok közül válassz egyet, és írd meg egy történetet! Ha szeretnéd, építsd be az általad választott mondatot a történetedbe!

a) *Azt kívántam, bár csak én is vele mehetnék az ő országába.*

b) *Ugye, Te is szeretnél egy ilyen aranyos lényt, mint az enyém?*

c) *Az volt a legeslegboldogabb pillanat, amit valaha érzett.*

A mozgássérült csoport számára tervezett fogalmazásfeladatok – melyek szövegalkotási és szövegértési feladatok egyaránt – egyik fontos alapelve, hogy a tanuló a kis lépések megoldásán keresztül jusson el az önálló feladatmegoldásig. Az előzőekben ezekből állítottunk össze néhányat. Lényeges, hogy a tanuló megértse a saját feladatát, képes legyen arra, hogy a feladatokban szereplő információk alapján elvégezze önállóan a feladatot. A későbbiekben a feladatmegoldási időt is kell szabályozni. A fejlesztő programnak ebben a szakaszában még nem volt időkeret megszabva a tanulók számára. A program további szakaszában ezt a tényezőt is be kell építenünk. A következőkben a csoportban tanuló diákok feladatmegoldásait elemezzük.

Válogatás mozgássérült tanulók fogalmazásfeladatainak megoldásaiból

A tanuló megoldása a szövegalkotási feladatban

A tanulók megoldása a mondalakotási feladatban – amint azt korábban említettük – sikeres volt, könnyen megértették a feladatot, és önállóan tudták a mondatokat megalkotni. Az egyik feladatban egy címet adtunk meg, és erre kellett egy-két mondatot alkotniuk a tanulóknak. Instrukcióként azt kapták a tanulók, hogy mi jut eszükbe a címről: *Baleset*. A feladatot beszélgetés előzte meg, amely be- és felvezette a témát, például arról, volt-e ilyen jellegű élményük, és ezt hogyan élték meg. Az egyik tanuló számítógépes szövegszerkesztővel készített szövege: *Az apa állt az út egyik oldalán, az ötéves fia meg a másikon. /Az ötéves gyerek lelépett az útra. /Egy autó csikorgó fékezéssel állt meg a rémült gyermek előtt. A tanuló olvasása folyamatos, szövegértése is a többségi iskolák harmadik osztályos szintjének megfelelő; képes volt három összefüggő mondatot készíteni önállóan a beszélgetés alapján.*

A tanuló megoldása a szövegalkotási feladatokban

A szövegalkotási feladatokban jelennek meg elsősorban azok a problémák, amelyek a központi idegrendszeri sérülés következtében mozgássérültekké vált tanulókra gyakran jellemzőek, és e problémák miatt a fogalmazásukban is jelen vannak a nyelvi és helyesírási hibák. Az írásbeli szövegalkotásban a beszéd működési problémái is leképeződnek, amelyek elsősorban a beszédkifejezéssel vannak szoros összefüggésben. A tanuló fogalmazásában az egyes nyelvi hibák visszavezethetők az akusztikai, a fonetikai, a fonológiai, a szeriális észlelés zavaraira. A tanuló – kisebb, két-három mondatos kognitív egységnek felfogható – szövegeiben felbukkannak a beszéd feldolgozásának a nehézségei is, például a beszédhang-differenciális problémája. A szövegekben jelen van a vizuális észlelés és a transzformációs észlelés zavara is. A mentális lexikon aktivizálásának nehézségei hatással vannak a szövegalkotás kognitív folyamatira, például a rövidtávú memóriából nehezen hívja elő a szavakat a tanuló (*Bánréti*, 1999).

Az alábbi feladatban a tanuló tartalmilag képes volt fogalmazást írni: a szövege bevezetéssel kezdődik, és spontán módon párbeszédes formában alkotta meg szövegét. A tanuló számítógépes szövegszerkesztővel készített szövegében megjelennek a beszédhang-differenciálás zavarai: *egy pert (egy perc)*, *Ássunk egy börtöt (Ássunk egy gödröt!)*, *ássunt (ás-sunk)*. Gyakoriak a betűkihagyások is: *kitalátam (kitaláltam)*, *kapju el (kapjuk el)*, *kérzete (kérdzte)*. A tanuló a következő szöveget készítette az alábbi feladatra:

A felsorolt szavak segítségével írd meg az elefántfogás történetéről!

kószált, csapda, csupor, bömböl, verem, mély

Micimackó és Malacka elhatározták, hogy fognak egy elefántot.

egy pert múlva megszólalt Malacka.

-Mackó mackó –kérzete malacka.

-igen mivan?

.-kitalátam valamit.

-Mit?

-Hogy hogy kapju el a elefántot

-És hogyan?

-Hát ugy hogy ássunt egy bőröt.

A tanuló szövege a szakember számára visszajelzést adhat a fejlesztés irányára vonatkozóan: intenzív beszédfejlesztésen – különösen a kiejtésgyakorlatokon – keresztül célszerű a tanuló fogalmazásának folyamatát irányítani. Például azzal, hogy mielőtt leírja a mondatát, először hangosan, majd némán artikulálva mondja el. Ezzel motorikusan (beszéd) és akusztikusan (hallás) is megtámogatja a vizuális folyamatot (szövegalkotás – fogalmazás).

Ugyancsak megfigyelhető egy másik tanulónál a mondatkezdés-mondatbefejezés típusú feladatban a beszédhang-differenciálás zavara, például a *piczilni (pisilni)* szó írásakor. A mondatalkotások tekintetében viszont az tapasztalható, hogy a tanuló szövegalkotási szintje még elég gyenge, mivel egyszerű, két-három szavas, több hibát is tartalmazó mondatokat volt képes megalkotni, például „*nagyon örült, hogy a barátaitól kapta...*”.

Fejezd be a mondatot!

a) *Reggel amikor felébredtem... nagyon kelet piczilni*

b) *Amikor Füles megkapta az ajándékot....(folytasd) nagyon örült hogy a barátaitól kapta. Megnézta öke és egy poharat talált benne.*

c) *Amikor Malacka lufija kidurrant....Folytasd!*

akkor nagyon sírt és azt monta.

-Jaj motts mit csinájak?

Megkérdezem M cimackót-és futot micimackóhoz és megkérdetek

-Mackó-monta Malacka.

-Szia malacka miben segithetek

d) *Az apa állt az út egyik oldalán , az ötéves fia meg a másikon.*

Az ötéves gyerek nem figyelt az autóra .

Egy autó csikorgó fékezéssel állt meg a rémült gyermek előtt.

A nagyon lassan haladó tanuló intenzív fejlesztésre szorul, és további kisebb lépéseken keresztül kell alulról fölfelé építkezve – a szavaktól az összefüggő mondatokig – hozzásegíteni az eredményes megoldásig.

A tanulók a folyamatközpontú fogalmazásórák koncepciója elvén haladva képesek elkészíteni egy ismert olvasmány témája köré 6–8 mondatos szöveget is. Egy jól haladó tanuló tartalmilag megfelelő fogalmazást alkotott; a szövegét tekintve egy-két helyen fejlesztésre szorul, például a bevezetés megfelelő, viszont a befejezést már pontosítani kell. Javítani szükséges a helyesírási hibákat is, például *izgatot (izgatott)*, illetve az írásban nem jelölt zöngétlen hasonulási hibákat is, például *csabdába (csapdába)*. A fogalmazás témáját A. A. Milne *Micimackó* című regényéből vettük:

A felsorolt szavak segítségével írd mesét az elefántfogás történetéről!

kószált, csapda, csupor, bömből, verem, mély,

Micimackó és Malacka elhatározták, hogy fognak egy elefántot.

Micimackó és Malacka csabdát álítanak Micimackó csuprot tesz a csabdába. Malacka nem tudta miaz elefánt. Micimackó a fejére huzta a mézes csuprot. Malacka nem tudta kimondani hogy elefánt

Mimackó izgatot volt.

Ugyancsak ugyanez a jól haladó tanuló oldotta meg az alábbi fogalmazásfeladatot, amelyben megjelenik a törekvés a tartalmilag teljes szövegre:

Fejezd be a mondatot!

a) *Amikor Füles megkapta az ajándékot....Folytasd!*

Nagyon örült neki. Amikor érezte hogy menyire szeretik őt a barátai.

b) *Amikor Malacka lufija kidurrant.....(Folytasd!)*

Malacka elesett És azt hitte hogy a holdon van. Egy nyálkás rongydarabot talált a földön. Füles nagyon örült az ajándéknak. Füles nagyon hadart.

Az alábbi tanulói szövegben szintén megfigyelhető a fonológiai észlelés zavara: *gyünyürü (gyönyörű)*; az tapasztalható, hogy a tanuló a szót így ejti, és ezért írja így. Ebben az esetben is a kiejtésgyakorlatok segíthetnek.

Írj mesét!

Volt egyszer egy szegény legény.egyszer elment szerencsét próbálni.Meghallotta hogy lakik itt egy Király.Enek a Királynak van egy gyönyörű szép lánya.

Az alábbi fogalmazásfeladat komplex, mivel egy előre megadott tartalmat kell folytatnia a tanulónak: egy mese bevezető gondolatait kell önállóan folytatnia. Az alábbi fogalmazásfeladatban két tanuló szövege illusztrálja, hogy a mesék erősen motiváló hatása elősegíti a szöveg létrehozását, mivel az ismert – mesékre jellemző – nyelvi és tartalmi elemekkel könnyebben alkot szöveget. A helyesírási és nyelvhelyességi hibák javítása a következő feladata lesz a tanulónak. A két tanuló szövege a következő:

A tanuló megoldása a mesefolytatás típusú feladatban

A Te hősőd, akit úgy hívnak, hogy bátor teknős _____, elindult világot látni. Megy, mendegél, egyszer csak egy olyan út elé ér, ami kétfelé ágazik. megy _____ (a mesehősőd) elindul a

Az 1. tanuló szövege:

.....vízesúton talál kozik a békával a béka kiszeretet volna meni a part ra a teknös kivitte a békát a béka adot valami varázs szert.a teknös átváltozott király fivá.ez a királyfi elérkezett a király palotájába. Feleségül vette a királylányt és boldogan éltek még meg nem haltak.

A 2. tanuló szövege:

*Elindult a királyfi világot látni. Találkozik a boszorkánnyal.a boszorkány elrabolta a királylányt.a boszorkány nagyon gonosz volt és megakarta ölni a királylányt .A királyfi a királylány segítségére siet.
A királyfi legyözi a boszorkányt kiszabadította a királylányt és boldogan éltek még meg nem haltak*

A mozgássérült tanulók számára kifejlesztett fogalmazásfeladatok a tapasztalatok szerint feltételezhetően intenzív szövegalkotásra készítetik a tanulókat. Az anyanyelvi nevelésben tehát kiemelten fontos fejlesztési terület az írásbeli szövegalkotás a mozgássérült tanulóknál. Az előzőekben fogalmazásfeladatokat mutattunk be és tanulói példákat elemeztünk.

A tanulók szövegértés- és szövegalkotás-feladatainak megoldásában két lényeges sajátosságot vélhetünk fölfedezni. Az egyik a fogalmazásokban rejlő meglehetősen sok íráshibában, a másik pedig a mondatok, szövegek töredezettségében jelentkezik. Ennek oka, hogy a fogalmazásfejlesztésben részt vevő tanulók nagy részének olvasási és helyesírási nehézségei

vannak, ezért nyilvánvaló, hogy a szöveg létrehozására terjedt ki a figyelmük, és a helyesírásra, valamint a szavak pontos leírására nem. A számítógépben található helyesírásellenőrző – az akkori fejlettségi állapotukban – viszont zavarta a tanulókat gondolataik alakulásában, így ezt a programot kihagytuk. A mondatok és a szöveg töredezettsége a fogalmazástanítás folyamatközponitú koncepciójában értékelendő és elfogadott munka a tanuló alakulandó szövegében.

BIBLIOGRÁFIA

- Adamikné Jászó Anna (2006): Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig. Budapest : Trezor Kiadó, 2006. 329 p.
- Bánréti Zoltán (szerk.) (1999): Nyelvi struktúrák és az agy : neurolingvisztikai tanulmányok. Corvina Kiadó, Budapest, 1999. 467 p.
- Cs. Czachesz Erzsébet (2001): Írásbeliség és tanítás. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.) Neveléstudomány az ezredfordulón. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2001. 235–240. p.
- Flower, L. –Hayes, John R. (1980): Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, L. W. – Steinberg, E. R. (szerk.) Cognitive processes in writing. Erlbaum Associates. Hillsdale, 1980. 3–30. p.
- Hári Mária – Horváth Júlia – Kozma Ildikó – Kőkúti Márta (1991): A konduktív pedagógiai rendszer. Budapest: Nemzetközi Pető Intézet, 1991. 232 p.
- Kernya Róza (2001): A szöveg néhány sajátossága kisiskolások fogalmazásaiban. Budapest: Tankönyvkiadó, 2001. 237 p.
- Molnár Edit Katalin: A kognitív pszichológia három fogalmazás-modellje. In: *Magyar Pedagógia*, 1996. 96. évf. 2. sz. 139–156. p.
- Tóth Betarix: Ötletek a fogalmazás tanításához. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Őszi szakmai nap, 2006. október 14. [online] [2009.03.14.] < URL: <http://magyartanar.mnyt.hu> [2009. 03. 14.]
- Tóth László (2006): Az írásbeli szövegalkotás pszichológiai alapjai : módszerek a fejlesztéshez. Pedellus Kiadó, Debrecen, 2006. 100 p.
- Raátz Judit: A kreatív írás gyakorlatai. *Anyanyelv-pedagógia* [online], 2008. 1. évf. 3-4. sz. [2010.01.21.] < URL: <http://www.anyp.hu/cikkek.php?id=128>
- Samu Ágnes (2004): A kreatív írás: az ötlettől a kész írásműig : a fogalmazás tanítása más-képp.. Budapest: Holnap Kiadó, 2004. 141 p.

- Peterson-Kaplan, G.-Hourcade, J.J.-Parette, P. (2008): A review of assistive technology and writing skills for students with physical and educational disabilities. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 2008. 26. évf. 2. sz. 13–32. p.
- Scrivener, J. (2005): *Learning Teaching: A guidebook for English language teachers*. 2nd edition. Oxford : Macmillan ELT, 2005. 432 p.

PINTÉR, HENRIETT – GÁL, FRANCISKA

MOTHER-TONGUE EDUCATION IN CONDUCTIVE PEDAGOGY

The study presents text comprehension and writing composition tasks, which designed for learning primary schools students with motor disorders. The theoretical part of this study reviews current trends of text comprehension and writing composition teaching: constructive approach to mother-tongue education and comprehension of the process-oriented and text-teaching instead of results-oriented teaching. Briefly outline the students with motor disorders' comprehension and text production of characteristic features, which is mother tongue educational principles of conductive education approach embedded in it. The second part presents a broad reading comprehension and writing tasks sample that learners are used successfully by conductors, and finally the selection of examples of students from the tasks performed.