

# Nyelvi hátrányok – iskolai kudarcok II.

## Olvasási készség, képesség, szövegértés

Az iskolába kerülő gyerekek előzetes dyslexiaszűrése 33%-nál jelzett veszélyeztetettséget. A második mérésnél (a beiskolázás évében) 28%-ra csökkent. Az első két osztályt végző tanulók 12%-a bizonyult valódi dyslexiásnak, 12%-a áldyslexiásnak, a maradék 2% sokféle olvasási nehézséggel, problémával küszködött ugyan, de egyik kategóriába se tartozott.

Folyamatos vizsgálataink, méréseink, megfigyeléseink eredményei a tünetek fajtáit mutatják:

A 12% dyslexiás (halmozott olvasási zavar) mindegyikének hangképzési hibái voltak, logopédiai képzésbe kellett volna bekapcsolni őket, folyamatosan. A kisiskolák ritkán alkalmaznak fejlesztő pedagógust, logopédus vagy jár, vagy nem az intézménybe (inkább az utóbbi). A szülők nem viszik el gyermekeiket a Nevelési Tanácsadóba, a Beszédjavító Központba. Ha az intézmény meg tudja oldani a rendszeres foglalkoztatásokat, a gyerekek járnak a képzésre, ha a családra hárul a feladat, nem. Hivatkoznak időhiányra, pénzhiányra egyaránt. A valóság az, hogy hiányzik a kellő motiváltság is.

A beszédhibák több hangcsoportra is kiterjedtek egy-egy tanulónál. Leggyakoribb a sziszegő hangoknál. A selypesség, a pöszeség azonos arányban fordul elő. Gyakori a zöngés hangok zöngétlenítése.

A fentiek (l. 1. rész) az olvasástechnika helyes kialakulásának gátjai. Ugyanúgy előfordultak az olvasásnál, mint a beszédben.

A leggyakoribb olvasási hiba a *betűfelismerés hiánya vagy hibás hang–betű azonosítás*, közismertebb nevén betűtévesztés.

A minden fokon dyslexiásnak bizonyuló az összes klasszikus hibafajtát elkövették: *b–d, b–p, b–n, t–f, n–u, t–j, a–á, e–é, u–ü, o–ö, ...*

A *betűcsere* is igen előkelő helyezést kapott: az inverz-szavaknál *lő–ól, tél–lét, tál–lát*, de hosszabb szavaknál is, értelmetlenséget okozva: *dobta–obdta, mókus–kumó, manó–nóma*, A *betű- és szótagkihagyás* sokkal gyakoribb hibatípusként szerepel, mint a *betoldás*: *felvesz–felesz, felesleges–felesges, könyvtár–könyvár, ...* de előfordult: *felség–feleség, hasztalan–haszontalan, bögre–bögere, ...*

A *mást olvasás* értelmetlen szóroncsokat eredményezett, vagy téves azonosítással más szóalak került a helyére: *seregélyek–segélye, folytán–folyó, talán–halál, gyümölcs–gyüncs, uborka–upka, ...*

Az *újrakezdés* hibáit szinte már nem is számoltuk, olyan gyakran fordult elő.

A jobb fogalom híján, áldyslexiásoknak nevezettek ugyanezeket a tüneteket mutatták, de náluk organikus okok nem voltak kimutathatók. További pályájukat tekintve; egy részüknél erőteljesen csökkentek a hibák a későbbi iskolaévek alatt, egy részüknél zömmel a hiányzások nagy száma, a rendszeres gyakorlás hiánya stagnáló állapotot eredményezett.

Akadtt olyan tanuló, aki 4. osztályra sem sajátította el az elfogadható olvasástechnikát.

Vizsgálati helyeink közül egyben foglalkoztattak fejlesztő pedagógust. A legjobb eredményeket itt kaptuk. Az 1–2. osztály végére a gyerekek fele technikailag jól olvasott, 35% hibásan, de a hibák zöme nem értelemzavaró hiba volt.

Elfogadható eredmény született azokon a helyeken, ahol rendszeresen logopédus foglalkozott a gyerekekkel, 42%-uk jól olvasott, 40% hibásan, de nem értelmetlenül. Ahol a pedagógus egyedül küszködött, a gyerekek 25%-a jutott el a jól olvasó szintre, a hibásan, de értelmesen olvasók aránya is 25 volt, a többiek „olvasását” nem lehetett olvasásnak nevezni.

A leszakadás első köre itt dőlt el, aki az első két osztályban (1–2. o.) nem jutott el az elfogadható technikai szintre, alig volt esélye a 3–4. osztályban előbbre jutni. A 3. osztálytól a túlméretezett tananyag, a sokféle anyanyelvi terület (nyelvtan, szövegalkotás) mellett nincs már idő, tanórai keretben olvasástechnikai komoly és mély fejlesztő munkára.

A négy és fél év tapasztalatai bebizonyították, hogy az a gyerek, aki 2. osztály végére nem képes elolvasni egy egyszerű szöveget, 3. osztály, de 4. osztály végére sem jut el idáig egyéni fejlesztés nélkül.

Tragikusnak tartom, hogy olvasni nem tudó gyerek továbbhaladhat, olvasni nem tudását „kompenzálja” másfajta anyanyelvi tevékenységgel; szépen mesél, verset mond, kiegészíti a mondatokat. Az olvasástechnika hiánya nem helyettesíthető semmivel!

Minden gyereket meg lehet tanítani az „olvasás tudományára”, de lehet, hogy másként mint a többit, lehet, hogy hosszabb idő alatt.

Megjegyzést érdemel az 1–2. osztályos tankönyvek szóanyaga is. Amit a gyerek nem ismer, nem tud, nem tudja elolvasni sem. Ez az átlagos nyelvi szinttel bíró gyerekekre is igaz, hát még a sokszoros nyelvi hátránnyal iskolába kerülőkre!

Nem vagyok meggyőződve arról, hogy minden 6–8 éves aktív szókinccsében előfordul a *dzsim*, a *xilofon*, a *Quasimodó*, a *karát*, a *yard* és még hosszasan sorolhatnám.

Az általunk vizsgált gyerekeknek az is súlyos problémát jelentett, hogy melyik a *zsiráf* és melyik a *zebra* – mivel mindkettő hívókép is egyben, további bonyodalmak kiváltójává vált (hangleválasztás, fonémaejtés). Minden olyan esetben, ha a hívóképhez nem társul mozdulat is (fonomimika), a kép nem cselekvést, hanem tárgynevet indukál, tehát nem *épít*, hanem *báz*, nem *önt*, hanem *kanna*, nem *olvas*, hanem *könyv* vagy *újság*, ...

Az olvasási készség, a pusztán olvasástechnika még nem jelent olvasástudást, hiszen az olvasás jelazonosító funkciója nemcsak a hang–betű azonosítást jelenti, hanem a szókép–jelentés megfeleltetést is, nem szólva a bonyolult szó szerkezetről, mondatokról, ezek kapcsolódási módjáról és akkor még hol vannak a különböző gondolkodási műveletek; a lényegkiemelés, a csoportosítás, az összehasonlítás, a következtetés, az írói szándék megértése, az összefüggések feltárása, az ítéletalkotás.

Szembesültünk azzal, hogy tanulóink olvasási nehézségei, párosulva a szókinccshiánnyal, olyan megértési gátat alkotnak, amelyen alig lehet túljutni. Az még csak megdöbbenett, amikor a mesék Üveghegye borosüveggé, illetve üvegek halmazaként jelent meg a rajzokon (mint az üveg visszaváltónál). Érthető, de el nem fogadható, hogy ahol a tárgyi világ hiányos, a verbalitás a tényekre szorítkozik, ott a fantázia sem lehet gazdagon szárnyaló. A leggyorsabb meséket véve alapul, a szavak jelentésének átlagosan 50–70%-át nem ismerték. Hiányos volt a tárgynevek ismerete is, de az elvont fogalmaké még inkább. A kötőszavak, viszonyító szavak, utalószavak hiánya súlyos értelmezési gondokat okozott.

Magyarázatot igényelt ki a *kukta*, a *kondás*, a *buszár*, a *vitéz*, a *csizmadia*, a *foldműves*, mit csinál a *köcsögös*, a *köszörűs*, a *molnár*, a *mészáros*, a *vándorlegény*. Bonyolultabb terület az elvont fogalmak köre; a *tisztességes*, a *szorgalmas*, a *rest*, a *ravasz*, a *bugyuta*, a *hiszékeny*, a *bátor*, a *hős*. A „*hát uramfia*” kifejezésből a hát a testrészt testesítve meg „hátat fordított az úrnak a fia” „fordítást” kapta. Az „*az, aki*”, „*olyan, amilyen*”, „*onnan, ahonnan*”, „*az, amelyik*” típusú szerkezetek teljes káoszt okoztak.

Az átvitt értelmű kifejezések, szólások, hasonlóak ugyancsak „fordítást” igényeltek; „*fülön csípték a ravaszdit*”, „*várta, míg meg nem unta*”, „*egyik szavamat a másikba ne öltsem*”, ...

Amikor az egyszerű, egy szálon futó meséket kellett reprodukálni, kiderültek a félreértések, vagy inkább meg nem értések.

Egy mesét egy-két órán nem lehetett értelmezni. Hiába készítette elő a pedagógus a szövegértést tartalmi és technikai szempontból egyaránt, a „csapdák” működtek.

A mesékkel sem igazán boldogultak, a mondák, elbeszélések még több nehézséget jelentettek. A történelmi témájú szépirodalmi olvasmányok veretes szövegei nehezen kódolhatónak bizonyultak. Egy-egy olvasmányban szinte mondatról mondatra kellett haladni, minden 4–5. szót magyarázni, értelmezni. A szövegösszefüggések kihámozása lassú, aprólékos, több órai munkát igényelt. 4 órán át jutottak el a nándorfehérvári győzelem „megfejtéséhez”; ki volt a várban, ki honnét támadott, ki kit kerített be, ki győzött? Tévedések elkerülésére, ez nem történelemtanítás, hanem szövegértési feladatsor. Lerajzolva, jelölve érthetőbb, mint a munkafüzet „látszafeladatain” keresztül.

Különösen nehéz dió volt az emberi cselekedetek értelmezése, ki miért cselekedett úgy, ahogy. A Fizetés az étel szagáért című mesében a pecsenyesütőt okosnak, leleményesnek tartották, amiért a pecsenye illatáért pénzt kért. Dugovics Titusz buta volt, amiért nem engedte a zászlót kitűzni. A furulya című mondában a vak koldus balek volt, amiért a kenyérkeresetet jelentő „eszközeit” felajánlotta a legendás hírű Damjanich tábornoknak.

Természetesen ebben benne van napjaink önző világa, a hiányzó érzelmi nevelés fehér foltja, de akkor is szörnyű, hogy a szövegből áradó emberség ennyire nem jut át, a hősiesség, az önfeláldozás, a tisztesség nem jelent értéket.

A természettudományos olvasmányok másfajta nehézséget jelentettek. Az információ-túlterheltség miatt alig rögzült belőlük valami. Az elefántról szóló olvasmányból csak annyi, hogy hatalmas és szürke, az óriáskengururól az erszényben lakó kiskenguru.

Sajátos gyakorlat, a munkafüzetek is ezt sugallják, hogy minden szöveg azonos módon kezelhető meg. Ennek következménye a felületesség, a felszín súrolása.

A szépirodalmi szövegek mélyebb rétegeihez el sem jutnak.

Az ismeretközlő szövegek szigorú logikai felépítését, az információk egymás melletti és egymásra épülését nem is vizsgálják. A szaknyelv, a szakszavak elsikkadnak. A nyelvi hátránnyal küszködő gyerekeke sem kapják meg a mentőöveket, a segítő technikákat.

Elképesztő, nem minősíthető azon feladatok sora, amelyek arra adnak utasítást, hogy mondják el az ismeretközlő olvasmányok „tartalmát”, ahelyett, hogy az elsajátított információkra, tényekre kérdeznének. A vizsgált tanulóréteg egyébként is hajlamos a felületességre, a könnyebb megoldások keresésére.

Érthető, nem könnyű a megfelelő szavak, kifejezések megjegyzése, alkalmazása – de e nélkül nincs értelmes tanulás, végiggondolás, értelmező olvasás.

Itt folytatódik a leszakadás második köre; a tanuló nem rendelkezik olyan ismeretekkel, amelyek a szövegértést lehetővé tennék. A taneszközök (tankönyv, munkafüzet) nem tartalmaznak segítő technikákat!

Néhány program, mint a Lépésről lépésre segít ugyan kisiskolás korban, de nincs folytatása. A gondolkodásra nevelés, mint a Kritikai gondolkodás fejlesztése című program, nem elég közismert.

Az a gyerek, aki olvasástudás (technika és szövegértés) nélkül jut el a felső tagozatig eleve kudarcra van ítélve. A nyelvi hátrányok itt hólabda elv alapján lavinaszerűen zúdulnak alá, és menthetetlenül betemetik.

A négy és fél év utáni kép:

- a dyslexiások egynegyede megtanult olvasni,
- az áldyslexiások fele szintén
  - a szövegértésük azonban nagyon gyenge maradt
- a technikailag sok hibával olvasók egyharmada visszaesett a 3–4. osztályban
  - szövegértésük hiányosnak bizonyult
- a jól olvasók 5–7%-a különböző okok miatt nem fejlődött tovább, megrekedt az „el tudom olvasni, de nem igazán értem” szintjén.

*Összegezve:* A nyelvi hátránnyal küszködő gyerekek 32–38%-a nem jutott el az alsó tagozat végére a kívánatos és szükséges olvasástechnika birtoklásáig. 45–55%-uk nem értette az olvasottakat (szövegtípustól függően) olyan szinten, amely az önálló tanuláshoz alapot adna. 10%-uk enyhe fokú értelmi fogyatékosnak minősült.

## Szövegalkotás szóban és írásban

### AZ ÉPÍTŐELEMENKRŐL

Az óvodáskorúaknál és az 1–2. osztályosoknál a szókincs szűk volta meghatározónak bizonyult. Vizsgáltuk a szóhasználatot és a gyakorisági mutatókat.

A szókincs összetétele a következőképpen alakult: leggyakrabban használt a határozott névelő, követi az és, a hogy kötőszó, csak ezután szerepeltek a gyakoribb főnevek, majd az igék, nagyon kevés a melléknév, a számnév, az egyéb szófajok elvétve fordultak elő.

A toldalékok használata nagyon bizonytalan, sokszor hibás, ez a képzők, a jelek és a ragok alkalmazására egyaránt igaz.

A mondatalkotások szintjét a fentiek alakították. A leggyakoribb mondatfajta a tömondat volt, általában egyszerű állításokat fogalmaztak meg. A spontán beszéd elemzését rejtett magnetofon segítségével rögzített anyagon végeztük. A hatalmas anyag összegzése figyelemreméltó eredményeket hozott.

#### ÁTLAGEREDMÉNYEK:

	FŐNÉV	IGE	MELLÉKNÉV	SZÁMNÉV	KÖTŐSZÓ
4–5 évesek	40	21	4	4	2
6–7 évesek	56	24	9	13	5

Ennyi önálló lexémát használtak beszédük során.

A szóródás a két legnagyobb szófajnál 10–150.

Egy egyetlen alkalommal használt lexémák száma nem volt túl magas, nem haladta meg a 10%-ot, a 2–10 alkalommal használtak 32%-os arányt mutattak, a többi az élőbeszédben leggyakrabban forgók köréből került ki.

A főnevek közül az *ember*, a *lány*, az igék közül a *volt* szerepelt a legtöbbször. Nagyon sokszor az *izé* töltelékszó helyettesítette a megnevezendőt, de a *vagyis* szintén magas arányban került elő.

A fentiekből következik a szóismétlés gyakorisága.

## A SZÖVEGALKOTÁS, A SZÓBELI FOGALMAZÁS

A képolvasás általában kimerült pusztá felsorolásban, mi van a képen? Kérdésekre egy-egy mondatos válaszok születtek. Az 1–2. osztályosok 2–3 összefüggő mondata ritkán mutatott tartalmi összefüggést, inkább csak az *és* kötőszó kötötte őket össze.

A leggyakoribb forma: *A képen van a postás. Táskája van. És a néni áll a kapuba.*

A cselekvések egymásutánja, a szereplők térbeli elhelyezkedése, a jellegzetességek megfigyelése, a színek, formák az önálló megfogalmazás során alig fordultak elő.

A képsor segítségével történő szövegalkotás szintjét a képek száma határozza meg. A gyerekek 70%-a egy-egy képről 1-1 mondatot mondott, 17%-uk egy-egy képről 1–2 mondatot, 13%-uk 2–3 mondatot. A mondatok 65% volt tömmondat, 30%-a egyszerű bővített mondat. A mondatoknak csupán 33% volt tartalmilag és formailag is helyes, a többi vagy egyik, vagy mindkét szempontból hibás.

Jellemzően alig fordultak elő a relációs szókincs nagyon szükséges anyagának elemei. Nem azt mondták, hogy mellette, előtte hanem azt, hogy *ott van*. Az időbeli relációban egyeduralkodó volt az *akkor*, sem az *előbb*, *később*, sem a *majd* nem szerepelt.

Az összehasonlítást nem a magasabb, alacsonyabb, ugyanakkora képviselte, hanem a *kisebb* és a *nagyobb*. A történetek befejezését is általában egy mondattal oldották meg. A gyerekeknek közel fele ezt sem tartalmi összefüggéssel kapcsolta, hanem meseformulával: *Itt a vége, fuss el véle! Most is élnek, ha meg nem haltak*. A történeteket is így fejezték be, holott ez nem volt a történethez kapcsolható.

A kérdésre, hogy mi történhetett ezután (az utolsó kép után vagy az elhangzott történet után), ilyen válaszok fordultak elő nagy számban: *És elmentek baza*.

A 6–7 évesek mindössze 10%-a képzelte el csupán a történet logikai folytatását és fejezte be 2–3 mondattal.

A mesék, történetek reprodukálása sokkal sikeresebbnek bizonyult. Használták a szófordulatokat, az állandó elemeket. A cselekmény egy-egy eleménél leragadtak, Hófehérke történetében a legérdekesebb elem az volt, hogy bement a törpék házába (lakásába), mert azt hitte, hogy nem lakik ott senki. A cselekmény 1–2 eleme fordulata kimaradt. A kevésbé ismert mesék szereplőinek nevére nem emlékeztek, helyette a *lány*, az *asszony*, az az ember szerepelt, mostoha helyett boszorkány, előfordult átköltés is Holle anyó helyett *Holló anyó*, Mirkó királyfi helyett *Mikro királyfi*. A lényegyet mintegy 40%-uk visszaadta.

A 9–10 évesek, a 3–4. osztályosok szó- és írásbeli szövegalkotását, fogalmazását egyaránt vizsgáltuk. A mesék, történetek reprodukálása volt a legsikeresebb itt is. A történetek cselekményszövését többé-kevésbé követték, a lényegkiemelés azonban itt is esetleges volt.

A tanulóknak valamivel több mint 10%-a idegen elemeket szőtt bele a történetbe, mesébe. Holle anyó meséjében a lusta lány nyakára kobrát tettek, Hófehérke mostoháját lelőtte a királyfi, Piroska nagymamája pörköltöt főzött a farkasból.

Használták a kezdő és befejező nyelvi formulákat, az állandó elemeket.

A mondák kicsit nehezebbnek bizonyultak, a nevek, az adatok gyakran elsikkadtak, a meg nem értett kifejezéseket hibásan használták; Hunyadi János kétélű karja helyett *kétélű kardjával* vágott utat a törökök között.

A képsorokról történő szövegalkotás a tanulók felénél nem lépett túl a képolvasáson. 1–2 mondattal leírták mit látnak, de nem sikerült végiggondolni mi történik. Előzmény, következmény nem szerepelt náluk.

Egynegyedük, egyötödük birkózott meg sikeresebben a feladattal, ők 4–6 mondatos fogalmazást készítettek. Sajnos, ennek a fele is hézagos, hiányos volt. Csupán 10%-uk képzelt el és írt le történetet, amely logikus és követhető volt.

Az élményen alapuló szövegalkotás sikerült a leggyengébben. Több témából lehetett választani:

- Egy kellemesen eltöltött délután (vagy vasárnap)
- Amire szívesen emlékszem vissza
- Velem történt

Nem váratlanul, azonnal kellett megfogalmazniuk, egy héttel előbb kapták a feladatot, gondolják végig, miről beszélnének, írnának, készíthettek emlékeztetőt, vázlatot, jegyzetet. Alig mérhető arányban készítettek csak ilyent.

A produktumok 4–8 mondatosak voltak, a szélső pólusok 3 ill. 14 mondat. Furcsa történetek kerekedtek, volt, aki Ricsi káposzta-lopását, volt, aki játékos „eltévedését”, volt, aki a lányok öltözködésének kilesését mutatta be. Egységesek abban voltak, hogy az élmény hiányzott belőlük. Száraz bemutatás, megjegyzés arról, hogy jól nevettek, de hogy mi volt a vídamság forrása, mi volt belőle maradandó, arról nem esett szó.

A jellemző forma a szóbeli szövegalkotásnál:

1. „*Akkor délután... amikor jól tö. töttük el, ... akkor, izé, e. mentek a gyerekek... én is a káposztás kertbe. Figyé. tiünk, a Ricsi meg lopta a káposztát, ... jó sokat. Annyit, izé röbögünk. Jó egy délután vó. t.*” (3. osztályos K. A.)

2. „*Mi meg akkor ... e. gondú. tuk, hogy meglessünk a lányokat... izé, a tornaóra előtt, amikor fő. húzzák a tornarubát... vagyis amikor vetközköttek. E. kez. tiünk röbögni, észrevették, megkergettek, ... meg még vizet is locsú. tak utánunk. A tanár bácsinak is beárú. tak, ku... vagyis jó nagy balbé vó. t.*” (4. osztályos O. M.)

A szókincsbázis túl szűk, ezt forgatják. A mondatalkotás nehézkes, sok a szünet, a hézagpótló szavak használata. A szófajok közül az főnevek, az igék, az időhatározó szavak, a névelők, a kötőszavak szerepelnek. Melléknév nem is fordul elő.

A cím és a tartalom nincs igazi összefüggésben.

Elemi műfaji ismeret kimutatható az elbeszélésre vonatkozóan. A helyszín szerepel, az időt a jellegtelen akkor helyettesíti, a szereplők megnevezése hiányos, bemutatásuk nem szerepel. Párbeszédet nem alkalmaztak. A szereplők beszédét olyan szinten sem mutatták be, hogy mondta XY.

Az elemi szerkesztés ismeretelemei megtalálhatók, bár hiányos az alkalmazás. Az első fogalmazásban megtalálható

az előzmény: *kimentek a káposztáskertbe*

az esemény: *a káposztalopás*

a következmény: hiányzik.

A másodiknál

ok: *leskelődni akartak*

okozat: *észrevették, megtorolták*

befejező gondolat: tulajdonképpen nincs.

A 4. osztályos szövegalkotásában a logikai tagolás, a makroszerkezeti elemek; bevezetés–tárgyalás–befejezés hármasa ugyancsak hiányos, csak a tárgyalás fedezhető fel, a bevezetés elemei hiányosak, a befejezést egy „értékelő” mondat pótolja.

Szerkesztési alapelvként mindkettőben az időrend szerepel, ez megfelel az elbeszélés egyik rendező elveként.

A 3. osztályosnál az eseménysor két mozzanatból áll, a 4. osztályosnál háromból. Mindkettőnél az események kapcsolódnak, az előzőből következik az újabb esemény. Egyik sem fogalmaz meg a történetből tanulságot, nem alakít ki véleményt arról, ami történt, csak annyit, hogy *jó volt*, ill. hogy *balbé volt*. Következtetés nincs.

A nyelvi megformálás, a stílus sok kívánnivalót tartalmaz.

Helyességét vizsgálva csak a tömörségük jó, a magyarosság, a világosság, a szabatoság nem jellemző rájuk.

A szép stílus jellemző jegyeit is nélkülözik, a természetesség az egyetlen, amely megtalálható bennük, sem a szemléletesség, sem az élénkség, sem a választékosság, sem a változatoság nyelvi eszközei nincsenek jelen. Nem használnak hangutánzó, hangulatfestő, se rokon értelmű szavakat sem.

Az írásbeli szövegalkotást is vizsgáltuk a szóbelinél bemutatott formában is:

3. osztályban mese reprodukálása

(10 fő) – elbeszélés képsor segítségével

– elbeszélés élmény alapján

4. osztályban történet reprodukálása

(10 fő) – elbeszélés képsor alapján

– elbeszélés élmény alapján

– új műfajként: játéktárgy leírása

A szóbeli szövegalkotásnál végzett elemzéstől markáns eltéréseket nem tapasztaltunk. Csúpan a hézagpótló szavak és a szünetek különböztetik meg a két nyelvi szint eltéréseit. A terjedelem nem bővebb, sok esetben inkább szűkebb, pedig több idő állt rendelkezésre. A szerkesztés hasonló, a szövegfoltok csak néhány tanulónál jeleznek legalább formai tagolási kísérletet. Alapelvként csúpan az időrendi felépítés fordult elő (sem a helyszínek, sem a szereplők szerinti nem). A makroszerkezeti jellemzők ugyanúgy hiányoztak. Sajnos, a stílus sem bizonyult jobbnak.

3. és 4. osztályban egyaránt valamennyi fogalmazást előkészítették a pedagógusok. Valamennyi anyaggyűjtési módot alkalmazták (megfigyelés, olvasás, visszaemlékezés, fantázia). Új feladathelyzetként a címadást a tanulók végezték, önállóan.

Az elemzést a következő szempontok alapján végeztük.

		3. OSZTÁLY	4. OSZTÁLY
1. A cím:	érdeklődést keltő, találó	1	2
	elfogadható	4	4
	rossz, hiányos	5	4
2. A mondatok száma:	3–5:	7	2
	6–8:	2	2
	9–12:	1	3
	<i>ebből</i> értelmes	55%	60%
	értelmetlen	45%	40%
	tőmondat	74%	68%
	bővített mondat	23%	28%
	összetett mondat	3%	4%
3. A mondatok viszonya:	hibátlanul kapcsolódnak	10%	15%
	hézagos	50%	50%
	nem kapcsolódnak	40%	35%
4. A fogalmazás felépítése:	jól szerkesztett	10%	18%
	kevés hibával	55%	55%
	rossz	35%	27%
5. Az anyag elrendezése:	logikus (időrend, térbeli)	10%	16%
	kevés hibával	48%	50%
	zavaros	42%	34%
6. Szóhasználat, stílus:	gazdag, egyéni, találó	2%	4%
	változatos, gördülékeny	2%	6%
	hétköznapi, száraz	60%	60%
	szegényes	60%	52%
	bőbeszédű, dagályos	8%	10%
	túl tömör	50%	50%
	használ rokon értelmű, ellentétes jelentésű szavakat	2%	4%
	hasonlatot, megszemélyesítést	1%	4%
7. Szóismétlés:	nincs	3%	5%
	(indokolatlan) előfordul	11%	12%
	gyakori	86%	83%

Egy-egy jellemző szerint az elbeszélés élményen alapuló műfajából:

„A horgászati élmény

*Elmentünk az Olivérel a halas tóra horgászni. Az Oli kuk-kacot rakot a botyára. Beis kapta egy kis hal nemis kelet nekünk viszadoptuk. Azután még eset az Oli töb kishalt de kető nagygyobat is. Evitük haza, a mama megsütöte abalt jóvót azőszes.*” (3. osztályos H. A.)

„Moziba vótunk

*Szombaton meknéztünk egy filmet, a cimre a nyavaja tugya de a Szilvesztersztalonn jácott bene. Akora pofonokat osztogattott, hogy nem győsztiünk röhögni. Mindenkit jókiosztot ő let a nyertes sok pénzt nyert. Nagyon tecet a film, jószórakosztunk. Vasárnap is moziba megyünk, ha lesz pénz mega dáridó.*” (4. osztályos H. L.)

A 4. osztály új műfajából, a leírásból legkedvesebb játékukat kellett bemutatni. A jellemző szint:

„A játékom

*A legkedvesebb játékom a kékjátékmackó. Má nem tudom kitűis kaptam régen van. Nemnagy de lehet vele jáccani. Kék színe kétkeze és kétlába van. A szeme gombol van, ruha nincs rajta. A keze a lába kifelé vanával. Jó jáccani van kiis lehet mosni mer piszkos.”*

A megfigyelés pontos, a bemutatás kicsit kevésbe sikeres, egyértelműen a nyelvi eszköztár szegényessége miatt. Formai tagolása nincs, de tartalmi szempontból az első két mondat a bevezetés. A leírás sorrendje az anyag térbeli elrendezését mutatja; globális, majd részletező a leírás. Fentről halad lefelé. A téma kifejtése hiányos, de láttat, el lehet képzelni a játékot. A befejezés kicsit suta, nem is igazi lezárás.

Az értelmező olvasást a dolgozatok zöménél megnehezíti a rettenetes helyesírás. Sokszor inkább sejteni lehet, mit akart írni a tanuló. Előfordult, hogy némán olvasva sem értettük, amikor hangosan felolvastuk, valaki megértette közülünk, esetleg maga a felolvasó is.

Ilyen volt a mackó lába, amelyik „*kifelé van állva*”, tehát kedvesen kétoldali csámpás.

Volt olyan is, amivel nem tudtunk mit kezdeni; Oli halat „*eset*” – mi lehet?, vagy miért kell a vasárnapi mozihoz „*dáridó*”?

Nem könnyítette munkánkat az sem, hogy a vizsgált tanulóréteg közel 2/3-a nagyon csúnya, esetenként alig olvasható külalakkal ír. Pontatlan, hanyag a betűformálás, a betűkötés. Az írástechnika hiányosságai halmozottan sok, figyelmetlenségből fakadó hibát okoztak még a fentiek mellett (ékezetek, kihagyások).

## ÖSSZEGEZVE:

A szövegalkotás az az anyanyelvi terület, amelyen az összes többi terület hiányosságai megjelennek.

Kiindulópontunk, a beszédtechnika, az élőbeszéd és az olvasás hiányosságain át a szóbeli szövegalkotásra hat negatív módon. A szókincs hiány mindkét nyelvi szinten gyenge eredményeket hozott. A relációs szókincs hiánya a szövegértési problémákon keresztül a szövegalkotásban is megmutatkozott. A toldalékok helytelen használata értelmetlenségi hibák forrása. A mondatok elemei a fentiek, ezek hiányosságai lehetetlenné teszik a mondatalkotást, a mondatfűzést megfelelő formában.

A nagyon gyenge nyelvi ismerettel iskolába kerülő gyerekek 4–6 év alatt sem tudtak elfogadható nyelvi tudásig eljutni. Tízszeres hátrányokat nem lehet ennyi idő alatt semmissé tenni. Lemaradásuk 10 éves korra is többszörös marad. A következetes fejlesztő munka hatása is csak egynegyede, szerencsés esetben egyharmada az elvártnak.

A nyelvi ismeretek hiánya a kifejezőképesség elégtelensége mellett a helyesírási, nyelvhelyességi problémák tömkelegét halmozza fel hólabdaszerűen.

A családi és mikrokörnyezeti hatásokat az iskola tompítani képes, de felszámolni nem.

Összegzés, ténymegállapítás, tanulságok leszűrése,  
a tapasztalatok alapján a fejlesztési lehetőségekre utalások

5 éves tényfeltáró munkánk első fejezete lezárult, a folyamatos mérések adatait összesítettük. Településenként, intézményenként és gyerekenként önálló összesítő anyagaink vannak.

Az általánosítható megállapítások az elsődlegesek, de minden esetben fontosnak tartjuk a szélső pólusok megemlítését is.

Kutatási területünk olyan településekre korlátozódott, amelyek zártak; nincs munka, nincsenek kitörési pontok, nincs fejlődés, nincs húzóerő, nincs kulturális élet, nincsenek lehetőségek.

A szülők aluliskolázottak, szakképzetlenek, zömmel munkanélküliek. Az anyagi lét korlátozott, segélyekből, járadékokból élnek. A város peremén élőknek csak annyi az „előnyük” a falun élőkkel szemben, hogy a város húzóereje, a plázák, a kirakatok világa mágnesként vonzza őket. Amíg az utóbbiak csak ritka ajándékként látnak ilyet, az előbbiek gyakrabban láthatják.

Az információk forrása, a tanintézményeken túl, a TV, a kisbolt és az utca, az otthon falain kívül.

A nyelvi hátrányok elsődleges oka a családi környezet, a mikrokörnyezet. A kisgyermek anatólgiás úton sajátítja el a szókinccs alapvető készletét, a nyelvi struktúrákat, a mondatalkotás alapjait (a toldalékok használatával), a mondatfűzés jártasságát. Az alapvető kommunikációs képességeket megalapozó szokások; a köszönés, a közlés, az információkérés és -adás, a kérdés, a megbeszélés formulái is így jutnak birtokába.

Az általunk vizsgált gyermekek az óvodába a fentiek hiányával, alig értékelhető szinttel kerültek. Változó korban kezdték az óvodai életet, 3–4–5 éves korban. A megkésett beszédfejlődés szinte valamennyiükénél jól érzékelhető volt. A hangképzés hibái miatt minden harmadik gyerek beszéde csaknem érthetetlen volt, inkább sejthető mint érthető. A tárgyi világ ismerete is hiányosnak bizonyult, a megnevezések helyett mutogatással próbálkoztak. A játékok közül a bohóc, a hintó, a babaház, a mosógép, a bölcső, a tollaslabda – de volt olyan, aki babán és labdán kívül egyetlen játékot sem tudott megnevezni. A bútorok, az edények, a ruhadarabok közül is csak néhánynak tudták a nevét. A környezet tárgyait, élőlényeit hasonló módon nem tudták megnevezni. A gyűjtőfogalmak szinte teljesen hiányoztak a nyelvi eszköztárból.

A kanálon kívül nem ismerték az evőeszközök nevét, az ételek nevét sem. Minden húsetel csak hús megnevezést kapott, a főzeléket egyáltalán nem ismerték, a szót nem használták. A gépek, szerszámok ismerete is ugyanilyen volt, a legtöbbször nem tudták a nevét, de néhányan tudták mire való, amivel ásnak – ásó, kapa, gereblye, amivel kicsavarik a szöveget – csavarhúzó, fogó.

A funkció ismerete dominált az ágynemű, a lakástextil terén is; függöny helyett, amit az ablakra raknak, az asztalterítő helyett, ezt takarik a ágyra vagy a asztalra.

A tisztálkodási eszközök, higiénés tárgyak, eszközök esetében a szappant, a törülközőt, a fogkefét kevésbé ismerték mint a rúzt és a kölnit.

Az állandó nyelvi szerkezeteket szinte egyáltalán nem ismerték, nem értették: elment szerencsét próbálni, lefűlelte a csalót, elszalasztotta a szerencséjét, rámosolygott a szerencse. Mondatalkotásuk több hibátípust mutatott: hiányos, befejezetlen mondatokat; hibás, helytelen toldalékolás miatt nem értékelhetőket; egyeztetési, nyelvhelyességi hibásakat.

Gyakorik az egyszavas és a tömönatos válaszok.

A szókinccshiány minden nyelvi megnyilatkozásra rányomta bélyegét, hiszen ezen alap nélkül nem működőképes a nyelv.

A közlés, a szándéknyilvánítás elemi normái nélkül kezdtek az óvodai életet. Csak néhány százaléka ismerte a kérem, a kérem szépen, szeretném, legyen szíves formulát, kicsit több a köszönöm kifejezést.

A gyerekek felénél tapasztaltunk erőszakos, agresszív magatartást, elvenni a másiktól valamit, fellökni, megütni – mindezt durva, nyomdafestéket nem tűrő nyelvi megnyilvánulással kísérve. Döbbenetes szavak, kifejezések hangzottak el a kicsik szájából, amelyeknek a jelentésével, a tartalmával sem lehetnek tisztában (jó esetben)!

A beszéd formai oldalára visszatérve jellemző a zöngés–zöngétlen mássalhangzók keverése, inkább a zöngétlenítés felé: búza – pusza, gomb – komp, elvitte – elfitte, gyerek – tyerek.

A cigány származásúaknál a másik nyelv (pl. a beás vagy az oláh) hangképzési mechanizmusa, fonémarendszere is jelentkezett: tyúk – csuk, gyík – dzsik, gyerek – dzserek. A magánhangzóknál az é, az ő, az ű hiánya: kér – kír, öreg – ereg, füle – file.

A múlt idő képzését, a feltételes mód jelének használatát egyáltalán nem tapasztaltuk: az apa el van menve, odamennének helyett odamennék.

A hiányzó szavak helyettesítésére leggyakoribb az az névelő: és akkor az ott áll, az meg odamegy.

A nyelvhelyességi hibák állandóak: -suk, sükülés; meglássuk, tudhassa, levehessük.

Szövegalkotásuk nem igazán nevezhető szövegnek. A mondatok egymás mellettisége nem tükröz kapcsolódást. 2–3 mondaton túli szöveget spontán beszédükben is ritkán alkotnak. Szövegreprodukálásra alig hallottunk példát, nem ismernek meséket, filmeket a tv-ből. Mindent néznek show-műsorokat, vetélkedőket, reklámokat, akciófilmeket – ezekről beszélnek is, amit megértettek vagy csak azt, ami tetszett.

Az óvodai anyanyelvi nevelés hatására a szókincs bővülése tapasztalható, elsősorban a tárgyi világ megnevezése terén. Sokkal kisebb mértékben, de megjelennek az elvont fogalmak is; jóság, jószívűség, bátorság, okosság.

A mesék, történetek hallgatása során a nyelvi szerkezetek is rögzülnek kisebb-nagyobb mértékben az emlékezetben. Sajnálatos, hogy többségének jelentésével nincsenek tisztában. A 6 évesek is ugyanazt ugyanazzal magyarázták: megtalálta a szerencséjét; kereste a szerencséjét és meg is találta. Mi az a szerencse? – azt nem tudom, lehet, hogy pénzt talált. Fülön csipték – azt jelenti, hogy megfogták a fülénél fogva és húzták.

A mesék kezdő és befejező formulái ill. egyéb kifejezése meg-megjelennek a szövegreprodukálásban. Egyszer volt hol nem volt. Boldogan éltek, míg meg nem haltak. A meséknél jellemző az egy-egy mozzanat kiragadása, a cselekmény követése, a fordulatok visszaadása csupán 8–10%-uknál jelent meg.

A beszéd tartalmát vizsgálva a szituativitás jellemző, nehezen követhető, hogy miről van szó egyáltalán.

A beszéd formai oldalán a hangképzésben megjelennek a hiányzó hangok, de a tévesztések továbbra is jellemzőek. A hiányzó magánhangzók beépülnek, de a szokás révén visszatérnek a helytelenül használt szavak. A mássalhangzóknál a zöngétlenítés jellemző maradt.

A legproblémásabb terület, a reláció-szavak ismeretének szinte teljes hiánya, az óvodai évek alatt megjelenik; a helyre vonatkozóak: alatt, mellett, fölé; az időre vonatkozóak; előbb, később, majd; mennyiségiak; sok, kevés, néhány, tömérdek; hasonlóságiak: ugyanakkora, kisebb, ugyanolyan, hasonló.

Használtuk kis mértékben épült be a gyerekek beszédébe.

Az óvodai anyanyelvi nevelés hatása azoknál a gyerekeknél vált kimutathatóvá, akik legalább 3 évig jártak óvodába. A rugalmas beiskolázás lehetőségének köszönhetően sok az olyan gyerek, aki 3–4 évig volt óvodás, arányuk 34%-os. A 2 évet óvodában töltőek eredményessége jelentősen kisebb mértékű az anyanyelvi területeken, az 1 évig járóknál pedig értelem-szerűen még szerényebb. Akik alkalmasszerűen vagy nem jártak óvodába olyan nyelvi szintet mutattak, amely 2–3 éves gyerek szintjének felelne meg.

A fenti képet árnyékolja, hogy a fejlődési szintet a kiindulási ponttól kell számítani. Mivel az óvodába kerüléskor szókincsük pár tíztől a másfélszázig terjedt, az óvodai évek alatt meg-ötszöröződve, meghatszorozódva is nem terjedt túl az egyezer szó ismeretén. Tehát a beiskolázáskor jó esetben is öt-hatszoros a lemaradás, a nyelvi hátrány, a többi gyerekekkel összehasonlítva, de előfordult a tízszeres is.

### MELY TERÜLETEKEN TUDNA EREDMÉNYESEBBEN SEGÍTENI AZ ÓVODA?

- Képek segítségével a szókincs bővítésével tárgykörösen: pl. *báziállatok: tyúk, kakas, kacska, liba, tehén, borjú, ló, csikó, kecske, gida, birka bárány, ... bútorok: asztal, szék, fotel, ágy, heverő, szekrény, komód, puff, ...* A mesék kapcsán vissza lehetne utalni ezekre: *Hogy nevezzük a kecskemama kicsinyeit?*
- A képek alapján mondatok alkotásával: pl. *Milyen szárnyasokat látunk a baromfiudvarban? Hova hajtják be a tehenet? Hol szaladgál a kicsikó?* Így lehetne gyakoroltatni a toldalékok helyes használatát, a helyes mondatalkotást.
- Az állandó nyelvi szerkezeteket a mesékből kiemelve értelmezni lehetne; pl. *rámosolygott a szerencse, végre valahára neki is szerencséje lett, sikerül az, amire vágyott, amit szeretett volna.* Ismeretüket úgy lehetne megerősíteni, hogy rákérdezni az idő múltával.
- Egy-egy mesét huzamosabb időn keresztül újra és újra változatlan formában mesélve, a mesékről beszélgetve, a reprodukálás képessége fejleszthető.
- Képsor segítségével vagy applikációs képekkel segíthető az emlékezet pontossága. Így lehet a csomópontokat követni vagy az eseményeket előbbre vinni. Pl. : *A kismalac és a farkasok című mesénél fokozatosan felrakni a kismalac házát, a kopogtató farkast, a beengedés fokozatait, a forró vizes fazekat, ...*
- Sok-sok ritmusos vers megtanulásával a pontos szövegmondáshoz tapsolást, kopogást, tánc lépéseket kapcsolni. A memoriterek rohamosan bővítik a nyelvi eszköztárat. A ritmusérzék fejlesztésével a hallás, a beszédritmus (szótagok) is fejlődik. Ez még bővíthető a versek éneklésével ill. dalok éneklésével. Alkalmasak mindkét terület fejlesztésére a kiszámolók, a körjátékok, a fogócskák, a felelgetők.
- Mindennapi beszélgetés tárgyai lehetnek az évszakok, a hónapok, a hét napjai, a napszakok. A játékok elrakásánál, rendezésénél a helyük megnevezése; *a babát a mackó mellé, a babakocsit a polc alá, a pillangót a méhecske mögé* – segítené a reláció-szókincs kialakulását, fejlődését. Vissza is lehetne kérdezni: *hol van a mackó helye?* A labdajátékoknál is be lehetne építeni ezt a szókészletet: *Tedd a labdát a lábad elé, a jobb oldalra, a bal oldalra, emeld a fejed fölé!*
- A manuális képességek fejlesztése érdekében az író- és festőeszközök helyes fogásával kellene megismertetni őket. (Sok gyerek úgy kerül iskolába, hogy görcsösen marokra fogja

őket, túl lent vagy túl fent fogja.) A színezés technikáját kifestő könyveken lehetne gyakoroltatni. A rajzolás során mindez jól fejleszthető, jó beidegződések alakíthatók ki, a hibák még korrigálhatók. A rajzolás során is fejleszthető a szókincs; *rajzolj a ház fölé napot, elé kerítést, mellé almafát!* Meséld el, mit rajzoltál!

- A színek ismerete is fejleszthető; *legyen piros a háztető, sárga a nap, kék az ibolya...* A kéz ügyességét fejleszti a homokozás, a gyurmázás, az ollóval való vágás, a ragasztás, a gyöngyfűzés, a kirakós játékok is.

Sok időt töltöttünk az óvodákban. Láttunk példát a felsorolt tevékenységekre is, de egyrészt keveset, másrészt hiányoltuk az egymásra épülést, a tevékenység kapcsolását.

Nagyon kevés volt a beszélgetés, a kérdés, a tudatos beszédfejlesztés. A beszédművelés szintje teljesen hiányzott.

Természetesen nem gondoljuk, hogy az óvoda iskolát játszó intézménnyé kellene, hogy váljon, csupán a meglévő foglalkozások kicsit másként alakításával segíthetne a nyelvi hátrányok tompításában, a család ilyen irányú hiányos tevékenységének pótlásában.

## MELY TERÜLETEKEN TUDNA EREDMÉNYESEBBEN ALAPOZNI AZ ISKOLA?

- Az óvodával közösen minden 5–6 éves gyerek iskolakészültségének pontos és alapos feltérképezésére építve tervezni a bevezető időszak feladatköreit. A PREFER-teszt tekinthető a legteljesebbnek, hiszen kimutathatók a fonémahallás, fonémaejtés sajátosságai, esetleges hibái, a szókincs mennyisége és minősége, a reláció-szókincs ismerete, használata, a verbális és vizuális memória, a gondolkodás nyelvi szintje és mechanizmusa. Képet ad a kötőszavak és módosító szavak ismeretéről, használatáról is.

A bevezető időszakban a beszélgetés és beszéltetés minden módját felhasználva a fehér foltok további feltárására törekedve kellene szervezni a tevékenységet. A jelen gyakorlatától eltérve, változtatni kellene a tevékenységi formákat 15–20 percenként.

- Ének- és verstanulás ritmusjátékkal; kopogás, tapsolás, kéz-, láb-, testmozgás.
- Mesehallgatás, beszélgetés; a verbális memória és a kifejezőképesség fejlesztésére.
- Képekről szógyűjtés, mondatalkotás, történet kitalálása; a vizuális és a verbális memória együttes fejlesztése és a kifejezőképesség fejlesztése érdekében.
- Hangvélásztás, hangokra bontás; az analízáló képesség fejlesztésével a betűtanulás előkészítése. A hívóképek nevének gyakorlása összeköthető a kezdőhang hangoztatásával: üveg – ü, virág – v. Célszerű a mássalhangzók leválasztását pattintással végeztetni, hogy véletlenül se kapcsoljanak hozzá magánhangzót.
- Fonémahallás, fonémaejtés fejlesztésével az olvasástanulás (betűtanulás) előkészítése; utánmondással, hangutánzó gyakorlatokkal, artikulációs gyakorlatokkal (ajakmozgás, tüdő kör használata). Különösen segíti a fenti terület fejlődését a minden hanghoz kapcsolódó rövidke versek megtanulása, a nyelvtörők mondogatása.
- Szokások kialakítása: minden nap másik tanuló mondja el milyen évszak, milyen hónap, hányadika, a hét melyik napja van, milyen az időjárás előrejelzése, milyen névnap van. Célszerű a bevezető időszakot úgy nyújtani, ahogy az adott nyelvi szint megkívánja. Nincs értelme addig a betűtanítást elkezdeni, amíg a hangok pontos ismerete, ejtése, más hangoktól való megkülönböztetése ki nem alakul. Érdemes erre a területre 6–8 hetet rászánni.

## MILYEN TANKÖNYVET, PROGRAMOT ÉRDEMES VÁLASZTANI?

Kizárólag olyan program hozhat eredményt, amelynek a betűtanítása pontos hangtanuláson alapszik, amelyik lassú ütemű, amelyik maximálisan ügyel a homogén gátlás elkerülésére (nem tanít egymáshoz közel hasonló képzési helyű hangot vagy formai szempontból hasonló betűt). Célzerű olyan tankönyvet keresni, amelyik következetesen építkezik az olvasás folyamatában, hang–betű, szótag, szó. A hangokra bontást képek nevéen végezteti; csak az üres szókeret adott, jelölni kell a szótagok határát, szótagonként a hangok számát, színezni a tanulandó hangot.

Meg kell jegyeznem, hogy vannak olyan tankönyvek, amelynek a hangtanítási gyakorlata téves, összekeveri a hangot a betűvel: pl.: a *száll* szó szerintük négy hangból áll: oooo. Ez a szó 3 hangból, 4 betűből áll! Segítenek azok a tankönyvek az összeolvasás tanulásában, amelyek jelekkel dolgoznak: toll – tar – tó

$$\begin{array}{c} \text{toll} - \text{tar} - \text{tó} \\ \text{u} \quad \text{u} \quad \text{u} \end{array}$$

Érdeemes olyan tankönyvet keresni, amelyikben egyaránt következetesen szerepelnek hang- és betű-felismerési gyakorlatok, szósorok, szóoszlopok, mondatok, szövegek.

Ez utóbbiakat nemcsak elolvasni kell, hanem értelmezni is. A szavak jelentését meg lehet magyaráztatni, mondatba lehet foglaltatni. A mondatok minden szavára rá lehet kérdezni, le lehet rajzoltatni a jelentését. A szövegek minden mondatára rá lehet kérdezni, a tartalmát el lehet mondani, lehet róla beszélgetni, el lehet játszani. A párbeszéd megértését a bábozás, a dramatizált olvasás megkönnyíti.

Nem szabad olyan tankönyvcsaládot választani, amely 5–8 darabból áll, túl súlyos, túl terjedelmes. Fennáll annak a veszélye, hogy lóversenyszerűen végigvágtnak az anyagon, begyakorlásra nem jut idő. A mennyiség hajszolása a minőség, az eredményesség rovására megy.

A nyelvi hátrányok tompítása, a biztos olvasás tudás megalapozása érdekében célszerű az 1–2. osztályt egy egységnek tekinteni. Az olvasás–írás tanítása, tanulása, gyakorlása elnyújtható.

## MIT LEHET TENNI AZ OLVASÁS–SZÖVEGÉRTÉS JAVÍTÁSÁÉRT?

Elengedhetetlen, a biztos olvasástechnika kialakítása, aki betű-felismerési, összeolvasási problémákkal küszködik, aligha képes az olvasás tartalmára figyelni.

Minden olvasási tevékenységnek funkcionálisnak kell lennie, össze kell kapcsolódnia az értéssel, értelmezéssel.

A hova indult, merre mentek, honnan jöttek, kinek mondta? típusú kérdésekre adandó válaszokkal a helyes toldalék-használat is gyakoroltatható, ezáltal is javul a szövegek értése.

A várhatóan nem ismerős szavaknak azt a mennyiségét célszerű olvasás előtt megmagyarázni, értelmezni, amelyek az elsődleges szövegértést biztosítják, a többit lehet szövegolvasás közben, egységenként, a megbeszélés során. Ha felmerül a gyanú, hogy nem ismerik a szó jelentését vagy a kifejezés értelmét, feltétlenül rá kell kérdezni. Arra kell szoktatni a tanulókat is, hogy kérdezzenek, keressék az ismeretlen szavakat. Ezt a tevékenységet nem szabad összekapcsolni a néma, értő olvasással, a tartalomra való figyelemmel. Az első olvasat mindig a tartalomra irányuljon, a technikai megfigyelés egy második áttekintéséhez kapcsolódjon.

A szövegelemzésnél kapjanak olyan kérdéseket, amelyekre a szövegből kell kikeresni a választmondásokat (válogató olvasás). Arra kell szoktatni a tanulókat, hogy dolgozzanak a szöveggel; aláhúzni, megszámozni, jelölni.

Meg kell tanítani a gyerekeket kérdezni: milyen kérdéseket tennének fel a szöveggel kapcsolatban?

Olyan kérdéseket is szükséges feltenni, amelyek a sorok mögé láttatnak, értelmezést kívánnak: miért így cselekedett, miért győzhetett, mit gondolhatott?

Szükséges a véleményformálás is: mi a véleményed a szereplőkről, a történésről, az eseményről, a befejezésről?

Szerepet kell kapnia a fantáziának is: hogyan lehetne befejezni másként? miként alakulhatott volna másként a helyzet, a sorsa?

A munkafüzetek egy része alkalmatlan erre a fejlesztő munkára. Feladataik egyrészt nem lépnek túl az elemi szövegértés szintjén, másrészt sok felesleges elem keveredik ide, amelyeknek semmi köze az olvasmányokhoz.

Kérdéseik sablonosak, rutinszerűen ismétlődik ugyanaz.

Mindegyik olvasókönyv túlméretezett a vizsgált gyerekanyag szintjéhez mérten. Egy-egy olvasmány megértéséhez, a nyelvi fejlesztéshez nem elegendő egy-egy óra. A szöveg megértéséhez, az értelmezéshez egy feldolgozó és egy-két fejlesztő, gyakorló óra szükséges. A megértést követően lehet csak elmondani a tartalmat, eljátszatni a történetet.

Külön figyelmet érdemelnek a természettudományos vagy egyéb ismeretközlő szövegtípusok. Más a feladatuk, más a funkciójuk mint a szépirodalmi szövegeknek; a tanulás mechanizmusát, a tanuló tanulását kellene szolgálniuk. Némely olvasókönyvben túl sok a kevert típusú szöveg, nehezen feldolgozhatóak.

A jó szövegen gyakoroltatható az információk kiemelése, csoportosítása, összefüggések feltárása (ok-okozat, előzmény-következmény). Az információk feldolgozása a tanulás alapja. Ezekhez alig nyújtanak segítséget, mintát a munkafüzetek.

A különböző szövegtípusok nyelvezetének, stílusának elemzése hozzátartozna a szövegértéshez. A jelen gyakorlatában nem igazán szerepel. Célszerű lenne a régies szavak, kifejezések szerepét megfigyeltetni, a beszédformulák szerepét vizsgálni, a szakszavak funkcióját kiemelni. A szinonimák keresése fejlesztené a kifejezés képességét.

Mit lehetne tenni a szó- és írásbeli szövegalkotás fejlesztése érdekében?

A nyelvtanítás funkcionálisabbá tételével a mondatalakítás, mondatfűzés tudatos gyakorlatát kellene kialakítani. A spontán beszéd szintjéről indulva a beszéltetés különböző formáit kellene tervezni és gyakoroltatni. A képről, képsorról való szövegalkotás már 1–2. osztályban is szerepet kaphat. Célszerű ezt kollektív munkává tenni; ki tudná kiegészíteni, másként mondani, ki gondolja másként?

A 3. osztálytól a szóban megalkotott történet felkerülhet a táblára, aztán elkezdődhet a törlés, a javítás, a korrigálás, a kiegészítés. Felfedezhetők a hézagok, az ismétlődések. A kész mű lemásolható, ez lesz a minta. A következő lépésként ennek analógiájára hasonlót alkotni önállóan.

Minden műfajnál tanácsos ezt a sorrendet megismételni; az elbeszélésnél, a leírásnál, a levélírás tanításánál. Keveset írni, sok előkészítéssel, részletes anyaggyűjtéssel, mintaadással. A kész írásművek javítását hosszas javíttatás, újraírás kövesse.

Az önálló fogalmazásoknál is maradjon meg a közös előkészítés az anyaggyűjtésben, a felépítésben, a nyelvi megformáláshoz is kapjanak segítséget.

Az általunk vizsgált gyerekek a tanulásban akadályozottaknak tekinthetők. A szintet hihetetlenül alacsony nyelvi szintről indulva fejlődésük nem kielégítő, iskolai teljesítményük korlátozott, a tanulási tartalmak felvétele, tárolása, feldolgozása 2–4 évvel marad el az életkoruknak megfelelő szinttől. Kis százalékuk (18–20%) bizonyult egy részképességben sérültnek vagy hiányosan neveltnek, a többségnél halmozott rendellenességek mutatkoztak.

Az iskolai elvárásoktól való jelentős elmaradásuk oka:

#### 1. Az ismerethiány

A gyerekek zöme hátrányos szociokulturális környezetben él. Szókincsük szegényes, fogalmaik kialakulatlanok, rosszul strukturálódnak. Gyakran nem is hallottak a többiek által ismert tárgyakról, jelenségekről. Nem ismerik a nyelvi (és iskolai) normákat. Az iskolai ismeretek távol állnak tőlük, tanulásra való késztetésük alacsony.

#### 2. Részképesség-gyengesség

Ezeknek a gyerekeknek a lemaradása egy területen mutatkozik erőteljesen. Ebbe a csoportba tartoznak az olvasászavarral küszködők (dyslexiások), az írászavarral küszködők (dysgráfiások), a beszédhibások.

Ők csak szakember segítségével képesek eredményesen fejlődni.

#### 3. Motivációhiány

Nem ismerik fel a tanulásban, tudásban rejlő érdekességet, hiányzik belőlük az intellektuális kíváncsiság. Az elvont, elméleti területek nem vonzzák őket.

Lassú, fokozatos terheléssel lehet próbálkozni.

#### 4. Éretlenség, infantilizmus

Feladattudatuk még nem alakult ki. Nem érettek a kitartó munkára, a szellemi erőfeszítésre. Számukra minden csak játék. Nem kitartóak, felületeseek.

Játékos, mozgásos ismeretszerzéssel fokozatosan képesek fejlődni.

#### 5. A tanulásban akadályozott gyermek

Tudásszintjük nagyon alacsony, ismereteik hiányosak. Ez a szint sem kiváló módszerekkel, sem különleges törődéssel nem fejleszhető gyorsan. Nem érdeklődőek, nincs bennük a környezet megismerésének vágya, intellektuális kíváncsiság. Figyelmük könnyen elkalandozik, állandóan izegnek–mozognak, matatnak valamivel. Mivel a feladatokat nem értik meg, nem tudják megoldani sem. Nehezen fedezik fel a hasonlóságokat és különbségeket, sokat tévesztenek. Az egyéni foglalkozások sem növelik jelentősen a teljesítményüket. Nagyon lassan, nehezen, önállótlanul, rossz hatásfokkal tanulnak, gyakran csak magolnak. A konkrétumoktól nem tudnak elvonatkoztatni.

Számukra segítő terápiát csak a Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői Bizottság tud javasolni.