

**Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Nyelvtudományi Doktori Iskola
Alkalmazott Nyelvészeti Program**

Demeter Gáborné

**„Ablak a világra”
Egy moduláris, komplex szemléletű prevenciós olvasási
képességfejlesztő program elméleti háttere és modellje**

Doktori (PhD) értekezés

Témavezető:

dr. habil. Steklács János

egyetemi tanár

Pécs

2017

Témavezetői nyilatkozat a dolgozat benyújtásához

Alulírott **Dr. habil. Steklács János egyetemi tanár** nyilatkozom, hogy **Demeter Gáborné doktorjelölt** „*Ablak a világra*” - *Egy moduláris, komplex szemléletű prevenciósi olvasási képességfejlesztő program elméleti háttere és modellje* című doktori értekezését megismertem, nyilvános vitára bocsátását támogatom.

Dátum: Kecskemét, 2017. 08. 27.



.....
témavezető aláírása

Doktori értekezés benyújtása és nyilatkozat a dolgozat eredetiségéről

Alulírott
név: DEMETER GÁBORNÉ

születési név: RÖDER ÉVA

anyja neve: LÁSZLÓ ERZSÉBET

születési hely, idő: BARCS, 1966. 06. 21.

„ABLAK A VILÁGRA” - EGY MODULÁRIS, KOMPLEX
SZEMLÉLETŰ PREVENCIÓS OLVASÁSI KÉPESSÉG-
FEJLESZTŐ PROGRAM ELHÉLETI HÁTTERE ÉS MODELLJE

című doktori értekezésemet a mai napon benyújtom a(z)

PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM, NYELVTUDOMÁNYI

Doktori Iskola

ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI

Programjához.

Témavezető neve: DR. HABIL. STEKLÁCS JÁNOS

Egyúttal nyilatkozom, hogy jelen eljárás során benyújtott doktori értekezésemet

- korábban más doktori iskolába (sem hazai, sem külföldi egyetemen) nem nyújtottam be,
- fokozatszerzési eljárásra jelentkezésemet két éven belül nem utasították el,
- az elmúlt két esztendőben nem volt sikertelen doktori eljárásom,
- öt éven belül doktori fokozatom visszavonására nem került sor,
- értekezésem önálló munka, más szellemi alkotását sajátomként nem mutattam be, az irodalmi hivatkozások egyértelműek és teljesek, az értekezés elkészítésénél hamis vagy hamisított adatokat nem használtam.

Dátum: 2017. 08. 31.

doktorjelölt aláírása

Tartalomjegyzék

1. BEVEZETÉS	5
2. PROBLÉMAFELVETÉS	6
2.1 Kutatási koncepció	6
2.2 A dolgozat felépítésének bemutatása	7
3. A PROBLÉMAFELVETÉS INDOKLÁSA, SZÜKSÉGLETI TENDENCIÁK	10
3.1 Szükségletek a köznevelési rendszer törvényi változásai és statisztikai mutatói alapján	10
3.2 Szükségletek a hazai és nemzetközi mérések alapján	12
3.3 Szükségletek a társadalmi érvényesülés szempontjából	15
3.4 Szükségletek kapcsolódása az európai értékekhez	16
4. AZ ELMÉLETI HÁTTÉR ÁTTEKINTÉSE	17
4.1 A téma elhelyezése a tudományágak rendszerében	17
4.2 Az olvasás fogalmának értelmezési keretei	18
4.3 Az olvasási képesség terminológiai változása	19
4.4 Olvasási modellek	21
4.4.1 Az olvasás hazai útmodellje	21
4.4.2 Az olvasási képesség mint pszichikus rendszer	22
4.4.3 Az olvasás pszichológiai modellje	22
4.4.4 Az olvasási képesség hierarchikus modellje	24
4.5 Az olvasástanítás eredményességét befolyásoló tényezők	25
4.5.1 Pszicholingvisztikai megközelítések	26
4.5.1.1 Az olvasás elsajátítására közvetlenül ható részkészségek	27
4.5.1.2 Általános részkészségek	34
4.5.2 Pedagógiai-idegtudományi megközelítések	40
4.5.3 Szociolingvisztikai megközelítések	42
4.5.4 Anyanyelv-pedagógia és olvasástanítás	44
4.6 Az elméleti keretek összefoglalása	49
5. AZ OLVASÁSI NEHÉZSÉG ÉRTELMEZÉSI KERETEI	51
5.1 Az olvasási nehézség meghatározásának kérdései	51
5.1.1 A tanulási korlátok rendszere	51
5.1.2 A hazai diagnosztikus rendszer fejlődése	58
5.1.3 A pedagógiai szakszolgálati protokoll	59
5.1.4 A beavatkozás lehetőségei	64
5.2. Empirikus tapasztalatok a tanulási korlátok körében	66
5.2.1 Kismintás előkészítő vizsgálatok	66
5.2.1.1 Tanulásban akadályozott gyermekek anyanyelvi fejlesztésében alkalmazott módszerek vizsgálata a nyelv jelrendszerének hozzáférhetősége szempontjából	67

5.2.1.2. Beszédfejlesztésbe épített, intermodalitást erősítő asszociációk alkalmazása az olvasástanítás előkészítő és betűtanítást célzó szakaszában	72
5.2.1.3. Kognitív nyelvészeti szempontok adaptív értelmezése tanulásban akadályozott gyermekek anyanyelvi fejlesztésében	75
5.2.1.4. Az elírás jelenségének vizsgálata általános iskolás tanulók írásmunkáiban - eltérő olvasástanítási módszerek tükrében	78
5.3 A speciálpedagógiai szempontok összefoglalása	84
5.4 A speciálpedagógiai ismeretek és tapasztalatok kutatási vonatkozásai	88
6. AZ EMPIRIKUS KUTATÁS BEMUTATÁSA	90
6.1 Kutatási cél	90
6.2 Kutatási kérdések és hipotézisek	91
6.3 Célcsoport, mintaválasztás, a minta bemutatása	92
6.3.1 Célcsoportok	92
6.3.2 Mintaválasztás	92
6.3.3 A vizsgálati minta lehatárolása és a mintaválasztás	93
6.3.4 A vizsgálati minta helyzetének áttekintése	93
6.4 A kutatás megvalósítása	94
6.4.1 Előkészítés	94
6.4.2 A kutatási módszerek kiválasztása	95
6.4.2.1 Feltáró módszerek	95
6.4.2.2 Feldolgozó módszerek:	95
6.4.3 Változók meghatározása és csoportjai	96
6.4.3.1 Kategorikus változók	96
6.4.3.2 Függő változók	96
6.4.3.3 Független változók	97
6.4.4 A kutatás lebonyolítása	98
6.4.5 A kutatás eredményeinek elemzése	99
6.4.6 A kutatási eredmények összefoglalása	130
7. JAVASLATOK AZ OLVASÁSI NEHÉZSÉG KIALAKULÁSÁNAK MEGELŐZÉSÉHEZ	133
7.1 Hazai fejlesztési lehetőségek	133
7.1.1 Fejlesztő programok, terápiák	133
7.1.2 Ajánlott fejlesztő kiadványok	133
7.1.3 Diszlexia-prevenációs olvasástanítási program	134
7.2 Javaslatok egy preventív olvasásfejlesztő program kialakításához	134
8. REFLEXIÓK ÉS ÖSSZEGÉS	156
Szakirodalom	160
Mellékletek	168
KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS	206

*„Olvasni gondolkodás nélkül zavarossá tehet,
gondolkodni olvasás nélkül tévútra vezethet.”
/Bernard de Clairvaux/*

1. BEVEZETÉS

A gondolatok grafikus nyelvi jelekkel történő rögzítése lehetővé teszi a világról alkotott ismeretek elsajátítását, átörökítését. Az információ- és a tudásszerzés biztos alapokon álló olvasási tevékenység nélkül elképzelhetetlen. Olvasástechnikai és szövegértő képesség birtokában hozzáférhetővé válik a tudás, amely már felhalmozódott az emberi megismerés során. E készségek összehangolt működésének pontossága, gyorsasága, automatizmusa, valamint motivált és tudatos alkalmazása jelentős mértékben befolyásolja az emberi életút minőségét: elérhetővé teszi a betűk, szavak, gondolatok világát vagy elzárhatja a reális esélyt a társadalmi beilleszkedésre.

A világ látható, hallható, tapintható körülöttünk: az érzékszervi, észlelési élmények alapjaiban határozzák meg a fejlődő ember motivációját, odafordulását közvetlen környezete felé. A megismerés folyamata olyan ablakot nyit a világra, amely semmi mással nem helyettesíthető: mentális képek, fogalmak, emléknymok formálódnak, viszonyulások, attitűdök alakulnak ki. A vizuális úton megjelenített, esetünkben az írott nyelv által közvetített információ befogadása és feldolgozása – mint a tudatos emberi megismerés egyik alapköve – a tanulás, a fejlődés hajtóerejévé válhat, ellenkező esetben azonban egész életre kiható szakadékot is képezhet az egyén számára. Ideális tanulási folyamat során a kinyíló ablak egyre nagyobb részt mutat meg a megismerhető valóságból: kitágul a látókör a tudás egyre magasabb szintjei felé. Az olvasási problémákkal küzdő gyermekek, tanulók életében ez a folyamat céltudatos pedagógiai támogatást igényel. Pedagógusaik számára nagy felelősség, hogy nyelvünk jelrendszerének elsajátítását kompetens módon és türelmesen segítsék, szemléletükben és módszertanilag is felkészültek legyenek egyik legfontosabb készségünk megalapozásában és megerősítésében. E tudatos pedagógiai munka eredménye élethosszig kamatozik, ha az olvasástanításra nem célként, hanem eszközként tekintünk, amely áthatja életünk szinte valamennyi területét.

2. PROBLÉMAFELVETÉS

A tanulási problémákkal küzdő gyermekek körében gyógypedagógusként végzett munkám során biológiai, szociális és pszichés eredetű tanulási korlátokkal is találkoztam, ugyanakkor a segítségre szoruló gyerekek pedagógusainak, szüleinek jelentős hányada olyan tanulási kudarcok miatt fordul a hazai pedagógiai szakszolgálathoz, amelyek háttérben ki nem mutatható okok húzódnak. Tapasztalataim alapján a többségi közoktatás színterein és a szülők körében is egyre nagyobb igény mutatkozik arra, hogy a speciálpedagógiai szemlélet és módszertan¹ rendszerszinten beépüljön az oktatás eredményességéért felelős intézmények életébe, köztük a köznevelésben dolgozó pedagógusok napi gyakorlatába és a pedagógusképzésbe. Mivel a tanulási eredményesség kialakulásában kiemelt szerepet játszik az eszközszintű olvasási készség, dolgozatom fő célja, hogy szemléleti és módszertani szempontból is hozzájáruljak a hazai olvasástanítás eredményességéhez egyrészt elméleti, másrészt empirikus alapokon nyugvó támpontok segítségével. Várakozásom szerint ezek a támpontok az olvasási kudarcok egy részének megelőzését is szolgálják, ha azokat szakmailag megalapozott sorrendben, egy koncentrikusan bővülő olvasásfejlesztési folyamat részeként alkalmazzuk. Dolgozatomban tehát egy olyan preventív fejlesztő program elméleti háttérét, koncepcióját és interdiszciplináris dimenzióit mutatom be theoretikus és empirikus alapokra helyezve, amely a mostani programokhoz képest vélhetően eredményesebben képes megelőzni az olvasási problémákat, fejleszteni az olvasási képességet.

2.1 Kutatási koncepció

A családi szocializáció és a világ megismerését elősegítő pszichés funkciók fejlődése a társadalmi sikeresség megalapozásának két döntő és kölcsönösen egymásra ható folyamata. Jelentőségük abban az esetben hatványozott, ha a tanuláshoz szükséges képességek fejlettségében a gyermek életkorához viszonyítva elmaradás mutatkozik. A pedagógiai szakszolgálat rendszere a szakértői bizottság feladatkörén belül foglalkozik a gyermekek tanulási képességeinek vizsgálatával, amelyben kiemelt szerepet kap az olvasási teljesítmény minőségi és mennyiségi mutatóinak meghatározása, illetve a

¹ A speciálpedagógia kifejezést a dolgozatban az átlagtól eltérő fejlődésmentű gyermekek, tanulók körében alkalmazott pedagógiai megoldásokra vonatkoztatom.

teljesítmény deficitjét eredményező háttértényezők azonosítása. Dolgozatom a hazai pedagógiai szakszolgálatok rendszerében elvégzett olvasásvizsgálatok eredményeinek és háttértényezőinek összefüggéseit térképezi fel és helyezi folyamatba a hiányterületek és a köznevelési ellátórendszer felelősségi pontjainak azonosítása érdekében. Az általános iskolás gyermekek közül azokat vizsgálom, akik a pedagógiai szakszolgálat szakértői bizottságának véleménye² alapján „beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló” törvény által szabályozott ellátási kategóriába³ kerülnek, ezen belül kifejezetten olvasási nehézséggel küzdenek.

2.2 A dolgozat felépítésének bemutatása

Dolgozatom elején több szempont alapján körvonalazom a felvetett probléma indokoltságát. A magyarországi köznevelési statisztikai adatok változása - ezen belül a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók arányának növekedése - mellett bemutatom a hatályos központi szabályozás vonatkozó tételeit és a nemzetközi és hazai teljesítménymérések releváns eredményeit. Az olvasás ügyét tágabb kontextusba helyezve összefoglalom a téma kapcsolódását a társadalmi érvényesülés, valamint az élethosszig tartó tanulás értékeihez.

Az olvasási készség kialakításának témaköre mind fogalmi, mind pedig módszertani szempontból sokrétű szakirodalmi előzménnyel rendelkezik. Ez a sokrétűség gazdag elméleti bázissal támogathatná a pedagógiai gyakorlatot, ugyanakkor tapasztalataim szerint a tudományos megállapítások, a kutatási eredmények közvetlenül nem jutnak el a pedagógusokhoz, nyelvezetük és fejlesztést segítő relevanciájuk nem egyértelmű számukra. Az elméleti háttér bemutatása során kiemelt célom ennek a távolságnak a csökkentése, a magyar nyelvű olvasástanítás számára lényeges módszertani üzenetek körének lehatárolása. A szakirodalmi előzmények összefoglalása keretében elsőként a téma interdiszciplináris jellegének és terminológiai változásainak bemutatását, valamint a magyar nyelvhez illeszkedő olvasási modellek áttekintését tartottam fontosnak. Ezt követi az olvasástanítás eredményességét befolyásoló tényezők körének feltérképezése,

² 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről 7. § (1) és 2011. évi CXC. törvény 18. § (2) c. alapján

³ Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek. (2011. évi CXC. törvény 4. § 3.)

mely a felvetett probléma gyakorlati és prevenció fókusz miatt négy tudományág (pszicholingvisztikai, pedagógiai idegtudományi, szociolingvisztikai és anyanyelvpedagógiai) megközelítése alapján indokolt.

Ugyanebből az okból nem érintem az olvasás kommunikációelméleti, irodalomtudományi és pragmatikai vonatkozásait. Az elméleti fejezetek sorát az olvasáskutatási eredmények áttekintése zárja, melyek közül az olvasástanulás folyamatát, az egyes elsajátítási szakaszok egymásra épülését bemutató megállapításokat emelem ki. Nem célom az olvasástanítás történetének bemutatása, ezért az olvasástanítási módszerek közül csak azokra térek ki, amelyek koncepciója az olvasás elsajátításának folyamatát preventív szempontból támogatják. Összefoglalásként feltárom az olvasás eredményességét befolyásoló tényezők és az elsajátítási szakaszok illeszkedési pontjait.

A pedagógiai fókusz további szűkítése közvetlenül vezeti be az empirikus vizsgálatok és eredményeik bemutatását. Az eredmények pontos értelmezéséhez szükségünk van a tanulási korlátok fogalmi körének legkorszerűbb értelmezésére, a hazai diagnosztikus rendszer fejlődésének ismeretére, valamint a jelenleg érvényes pedagógiai szakszolgálati protokoll összefoglalására. Az általános szabályozás mellett lényeges kitérni az olvasás területéhez kapcsolódó hazai diagnosztikai és beavatkozási gyakorlat ellentmondásaira is, mely egyértelműen befolyásolja a dolgozat címében és koncepciójában kiemelt prevenció hatékonyságát.

Az empirikus kutatás előzményeként bemutatom azokat a kismintás vizsgálatokat, amelyek számos speciálpedagógiai szemponttal gazdagították munkámat. A vizsgálatok eredményei és a kapcsolódó reflexiók bemeneti tényezőként segítették a kutatási koncepció kialakítását, a kutatási kérdések, feltételezések megfogalmazását és a célcsoport, valamint a változók körének kiválasztását.

A dolgozat empirikus kutatásának korpuszát a Pécsi Járási Pedagógiai Szakszolgálathoz delegált általános iskolás gyermekek komplex vizsgálati eredményei képezik. A kutatás célcsoportjába az olvasási problémával küzdő, a vizsgálat alapján beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő ellátási kategóriába sorolt, 1-8. osztályos tanulók körét vontam be. A vizsgálati eredmények (az olvasási- és szövegértési teljesítmény) és a háttértényezők (az anamnesztikus adatok, az intelligencia-vizsgálat

eredményei és a fejlesztésre szoruló képességterületek) kapcsolatának elemzése alapján jellegzetes összefüggés-mintázatokat és kapcsolódó metodikai hiányosságokat keresek az egyes osztályfokok vonatkozásában. Mindezek segítségével feltérképezhető a tanulók olvasási teljesítményét befolyásoló tényezők köre, a problémátípusok előfordulásának gyakorisága, valamint az adott évfolyamra jellemző olvasási teljesítménymutatók és a fejlesztendő képességterületek kapcsolatrendszere. Ezek alapján következtetni tudunk azokra a pedagógiai módszertani beavatkozásokra, amelyeket a problémák kialakulása előtt célszerű alkalmazni.

Az elméleti és empirikus összegzések felhasználásával kísérletet teszek az általános iskola olvasástanítási szakaszaihoz rendelhető legfontosabb módszertani mérföldkövek összefoglalására. Itt kerülnek bemutatásra a hazai környezetben elérhető és kidolgozott fejlesztési programok, olvasási relevanciájuk alapján. A rendelkezésre álló programok és a dolgozatban bemutatott olvasásfejlesztési koncepció szintetizálásával létrehozott olvasásfejlesztési modell egyrészt komplex (több tudományág által támogatott) szemlélettel, másrészt a többségi közoktatásba modulárisan beépíthető eszközökkel segítheti az olvasási nehézség kialakulásának megelőzését.

3. A PROBLÉMAFELVETÉS INDOKLÁSA, SZÜKSÉGLETI TENDENCIÁK

3.1 Szükségletek a köznevelési rendszer törvényi változásai és statisztikai mutatói alapján

A tanulási problémákkal küzdő gyermekek, fiatalok kiszűrése és a számukra nyújtott pedagógiai többlétszolgáltatások szabályozása Európa országaiban nem egységesen valósul meg. A tendenciákat tekintve Csányi (2013) nemzetközi összehasonlítása nyomán három eltérő vonulat emelhető ki. Ausztriában, Németországban, Franciaországban a különtámogatás folyósításához minden esetben szakvélemény szükséges. Ezt az irányt képviseli a magyarországi szabályozás is. Más országokban, pl. Angliában, Dániában a támogatás két részre oszlik: egy globális összeg érkezik az iskolákhoz, melyet a statisztikai előfordulás arányában állapítanak meg, ugyanakkor szakvéleménnyel kell kérvényezni egyes gyermekek további támogatását. Az inklúziót támogató skandináv államokban pedig eltörölték a diszkriminatívnek ítélt kategorizálást és a globális többlétszolgáltatást preventív céllal, valamennyi probléma megelőzésére használják fel.

Hazánkban a köznevelés központi szabályozása a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek közül a sajátos nevelési igényű (továbbiakban SNI) tanulók⁴ nevelését-oktatását részletesen kidolgozott központi szabályozással, differenciált tantervi irányelvekkel, kerettantervvel és speciális tankönyvek fejlesztésével segíti. A sajátos nevelési igényű tanulók sérülésspecifikus ellátásához a nagy hagyományokkal rendelkező magyarországi gyógypedagógus-képzés biztosítja a szakembereket. Ugyanakkor a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő⁵ (továbbiakban BTMN) tanulók helyzete korán sem mutat ilyen kedvező képet.

⁴ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről:

47. § (4) A sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló neveléséhez és oktatásához a következő feltételek szükségesek:

a) a gyermek, tanuló külön neveléséhez és oktatásához, a fejlesztő nevelés-oktatáshoz, a sajátos nevelési igény típusának és súlyosságának megfelelő gyógypedagógus, konduktor foglalkoztatása, a neveléshez és oktatáshoz szükséges speciális tanterv, tankönyv és egyéb segédlet,

b) egyéni előrehaladású neveléshez és oktatáshoz, integrált óvodai neveléshez, iskolai nevelés-oktatáshoz, az illetékes szakértői bizottság által meghatározottak szerinti foglalkozáshoz a sajátos nevelési igény típusának és súlyosságának megfelelő gyógypedagógus, konduktor foglalkoztatása, a foglalkozásokhoz speciális tanterv, tankönyv, valamint speciális gyógyászati és technikai eszközök,

c) a fejlesztési területek szakértői bizottság által történő meghatározása.

⁵ 47. § (8) Ha a gyermek, a tanuló beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzd, fejlesztő foglalkoztatásra jogosult. A fejlesztő foglalkoztatás a nevelési tanácsadás, az óvodai nevelés, az iskolai nevelés és oktatás, a kollégiumi nevelés és oktatás keretében valósítható meg.

Annak ellenére, hogy a 2011. évi CXC. Köznevelési Törvény kiemelte őket is a többségi oktatásra vonatkozó szabályozás köréből, hátrányaik enyhítésére kevés hatékony megoldás született. A gyakorlati megvalósítás két szempontból kétséges: egyrészt a BTMN megállapítása esetén az érintett tanuló fejlesztése a többségi iskola feladata marad, melynek helyi tanterve, értékelési és haladási rendszere az átlagos fejlődésmentű tanulóknak szóló kerettanterv alapján készül, másrészt a gyermek megsegítését a jogszabály az általános tanító- és tanárképzésben résztvevő pedagógus hatókörébe utalja, aki erre speciális felkészítést nem kap.

Annak ellenére, hogy jelenleg ezek a tanulók is szakértői véleményt kapnak a járási szinten működő pedagógiai szakszolgálatok vizsgálata alapján, a besorolás szakmai és főként diagnosztikus kritériumai nem egyértelműek. A szakvélemény inkább a pedagógiai többletszolgáltatásokhoz való hozzájutást segíti (pl. fejlesztő és differenciált foglalkoztatás, méltányos értékelési módok, a számonkérés formáinak megválasztása).⁶ Ez a gyermekcsoport rendkívül heterogén összetételt mutat: a tanulási nehezítettség okai szerteágazók. Kapcsolódnak részképességeket, pszichomotoros tempót, szociokulturális háttérrel, de sajnos pedagógiai módszertani és gyermekszemléletet érintő okokhoz is. Számukra valódi segítséget csak a differenciált nevelést-oktatást elfogadó, módszertanilag alaposan felkészült pedagógus képes nyújtani. Egy-egy tanfolyam, továbbképzés keretében erre nem látok esélyt, a szemléleti és szakmai változások csak a pedagógusok alapképzésébe beépülve válhatnak hatékony eszközzé. A megoldás amiatt is sürgető, mert az elmúlt években tapasztalható statisztikai mutatók az említett gyermekcsoport létszámának fokozatos emelkedéséről árulkodnak. (1. ábra)

Tanévek	Általános iskolában, nappali rendszerben tanulók száma összesen (fő)	Ebből beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók száma (fő)	BTMN tanulók száma / összes tanulói létszám aránya (%)
2010-2011	756 569	52 594	6,95
2011-2012	747 601	56 059	7,49
2012-2013	742 931	59 910	8,06
2013-2014	747 746	61 234	8,18
2014-2015	748 486	61 683	8,24
2015-2016	745 323	63 217	8,48

1. ábra
A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók országos adatai 2010-2016 között⁷

⁶ A diagnosztikus rendszerek változásának bemutatásával részletesen az 5.1 fejezet foglalkozik.

⁷ Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2010-2015. Statistical Yearbook of Education. Emberi Erőforrások Minisztériuma. Budapest.

A fenti adatok összevetése alapján látható, hogy az általános iskolai tanulói összlétszám 2010. és 2016. közötti csökkenésével párhuzamosan a BTMN-státuszú tanulók létszáma egyértelmű emelkedést mutat. A BTMN-létszám és az összlétszám arányának vonatkozásában az értékek 1,53 százalékos növekedést jeleznek hat tanév alatt. Természetesen a fenti értékek alakulását befolyásolja, hogy a diagnosztika szerepe és a tanulási problémával küzdő tanulók ügye az utóbbi évtizedben egyre nagyobb nyilvánosságot és jelentőséget kap, ami a pedagógiai szakszolgálatokhoz delegált gyermekek számát is megnöveli. A két létszám-érték alakulásának fordított aránya, ezen belül a BTMN-csoport növekedésének nagyobb mértéke azonban jelzi a felvetett probléma háttérében álló tényezők azonosításának fokozódó szükségességét.⁸

3.2 Szükségletek a hazai és nemzetközi mérések alapján

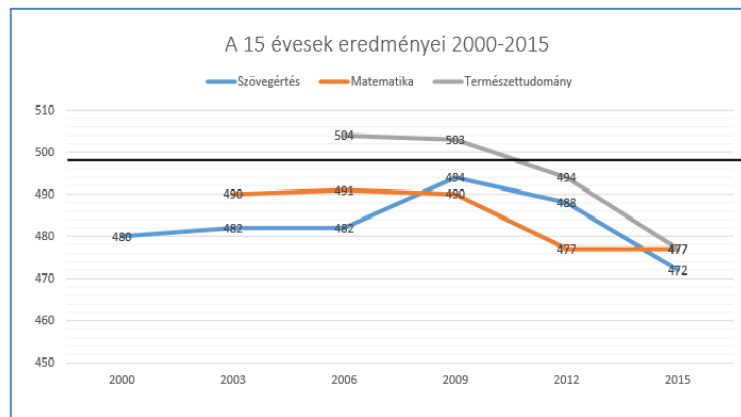
Magyarország részvétele a nemzetközi tanulói teljesítmény-mérésekben visszatérő vitatéma a szakemberek, elemzők körében, hiszen a tanulói teljesítmények országokénti összehasonlítása és elemzése fontos információt tartalmaz hazánk oktatásügyének megítélésében és a változtatás irányát illetően is.

Oktatáskutatói és pedagógusi körökben a legnagyobb figyelemmel kísért mérés a PISA-vizsgálat. A PISA 35 OECD és 37 partnerország részvételével zajló nemzetközi mérés, mely a tizenöt éves tanulók alkalmazásképes tudásának vizsgálatát célozza. Lovász László, a Magyar Tudományos Akadémia elnöke egy 2017-ben szervezett országos konferencián foglalta össze a PISA-vizsgálatok kiemelt célját: „Nem arra kíváncsiak ezeken a felméréseken, hogy miként tudják a gyerekek az adott oktatási rendszer tananyagát mechanikusan felidézni. Sokkal inkább arról szeretnének képet kapni, hogy milyenek egy adott korosztály alapképességei, készségei és kulcskompetenciái. A fejlett országok polgárai számára szükséges, alkalmazható tudást vizsgálják”.⁹ A mérések közül számunkra most a szövegértésben elért eredmények fontosak. Ezen a területen a 15 éves magyar tanulók hagyományosan átlag alatti szövegértési teljesítményt érnek el. Ezen belül a három évenként mért értékek szignifikáns gyengülést mutatnak, melyben kivétel csak a 2009. év volt.

⁸ A tanulási nehézség diagnosztikus csoportként más országokban nem jelenik meg.

⁹ Alkalmazható tudásra van szükség – tanácskozás a PISA-eredményekről (http://mta.hu/tudomany_hirei/hogyan-tovabb-a-pisa-eredmenyek-utan-107423.2017.02.23)

A legutóbbi, 2015. évi mérés alapján megállapítható, hogy Magyarország eredménye az eddigi leggyengébb szintet mutatja.



2. ábra

A PISA-mérések magyarországi eredményei¹⁰

A szövegértés nemzetközi vizsgálatának egy másik korosztályt célzó formája az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Assessment) tanulói teljesítménymérési vizsgálata, a PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Az IEA célja, hogy nemzetközi szinten összehasonlítható adatokat szolgáltatassanak a tanulási és oktatási folyamatok eredményességéről és az oktatási rendszerek egyéb jellemzőiről. A PIRLS több mérési terület között a 4. évfolyamos tanulók szövegértési képességeit is vizsgálja. A magyar tanulók eredményei összességében jónak minősíthetők, annak ellenére, hogy 2011-ben a szövegértés-mérésben gyengébben szerepeltek, mint 2006-ban.

A két mérés alapján az országok sorában Magyarország státusza gyengült, bár még mindig a PIRLS-mérések átlaga felett áll. Az eredmények elemzése alapján megállapították, hogy a magyar diákok szövegértési eredményének gyengülése főként a fiúk és a gyengébb képességű tanulók teljesítményének romlásával függ össze. A PIRLS-vizsgálatok lényeges információkat nyújtanak a tanulási eredményességet befolyásoló háttértényezőkről is. Az elemzések azt mutatják, hogy hazánkban a diákok eredményeit a nemzetközi átlagnál jelentősebb mértékben befolyásolja a családi háttér és az iskolaválasztás. (Balázs, Balkányi, Felvégi, Szabó, 2007; PIRLS-Progress In International Reading Literacy Study (2011))

¹⁰ Forrás: <https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/pisa>

Lényeges azonban tudatosítanunk, hogy a két nemzetközi mérést nem lehet egyértelműen megfeleltetni, eredményeiket nem tudjuk közvetlenül összehasonlítani. A különbségek tekintetében három tényező kiemelése különösen fontos:

- *Életkori különbség:* a PIRLS - vizsgálat a 4. évfolyamos tanulókat méri, a PISA-mérés a 15 éveseket, tehát a mérési pontok eltérő fázisban érintik az olvasási készség fejlődésének folyamatát.
- *Tantervi relevancia:* A PIRLS- vizsgálat figyelembe veszi a magyar kerettantervi tartalmakat, a PISA-mérés jelentősen különbözik tőle.
- *A mérés fókusza:* A PIRLS-vizsgálatban kevesebb, de hosszabb, olvasmányosabb szövegek szerepelnek, több kérdéssel. A PISA-mérés rövidebb szövegeket tartalmaz, kevesebb a hozzájuk tartozó kérdés, az információ elérésének és feldolgozásának folyamatára koncentrálnak.

A fenti különbségek figyelembevételén túl még egy tényező szerepet játszik az eredmények reális értelmezésében. A nemzetközi rangsort nem szabad önmagában, az egyes országok oktatási hagyományaiból, rendszeréből kiragadva szemlélnünk. A magyar iskolarendszer gyakorlata hagyományosan ismeretközpontú, a korszerűsítési törekvések (kompetencia-alapú oktatás, projektoktatás, kooperatív tanulási formák) ellenére a lexikális elemek megtanítása és visszakérdezése dominál a tanulói számonkérések (dolgozatok, feleletek, vizsgák) alkalmával.

Ebben a tanulási környezetben a magyar diákok a napi gyakorlatban elvárt és berögzült feldolgozási elv, séma alapján tekintenek egy szövegre: passzívan megtanulni, megjegyezni akarják. Ebből következik, hogy tanulóink az alkalmazást igénylő feladathelyzetekben természetesen jelentős hátránnyal indulnak. Mindezek alapján a nemzetközi mérések eredményeinek értelmezésében lényeges tényezővé válik az adott ország hagyományosan alkalmazott tanításmethodikája, mely az adott tanulói populáció számára megkönnyíti vagy megnehezíti a teljesítést. A hazai teljesítmény-vizsgálatok koncepciója egyre jobban alkalmazkodik a nemzetközi elvárásokhoz: a kiválasztott feladattípusok az alkalmazásképes tudást csatolják vissza. Az országos kompetencia-méréseket a 6., 8. és 10. évfolyamos tanulók körében végzik, s ennek keretében évente vizsgálják a tanulók szövegértési teljesítményét.

Az eredmények alapján 2008. év óta nincs jelentősebb változás a magyarországi átlagértékekben, inkább csak kisebb ingadozások figyelhetők meg.

A nemzetközi és hazai mérések alapján látható, hogy a szövegértés területén a magyar diákok eredményei nem javulnak, sőt, nemzetközi összehasonlításban egyértelműen romlanak. A tanulási nehézséggel küzdő gyermekek arányának növekedése és a teljesítmény-mérések mutatóinak romlása statisztikailag is alátámasztja a rendszerszintű beavatkozás, fejlesztés igényét.¹¹ (Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyvek,2010-2015)

3.3 Szükségletek a társadalmi érvényesülés szempontjából

Az információszerzés képessége és az információk hatékony felhasználása az érvényesülés egyik fő kritériuma a XXI. században. Az olvasási tevékenységgel kapcsolatos kezdeti élmények meghatározók a tanulás további folyamatában. Az olvasástechnika és a szövegértés egymásra épülő kudarcai ellenállást válthatnak ki hasonló inger- vagy feladathelyzetekben.

Mivel az írott nyelv elsajátítása eszköz a világ megismeréséhez, ezek a berögzült viszonyulás-minták az információszerzés és -befogadás mindennapi gyakorlatát is megnehezíthetik, sok esetben meggátolhatják. Az önértékelés bizonytalansága, a pszichés stabilitás megrendülése és az alapvető kultúrtechnikai ismeretek elsajátításának nehézsége együttesen akadályozzák az egészséges képesség- és személyiségfejlődést. Bezárulhatnak azok a kapuk, amelyek csak az olvasás eszközszintű tudásával nyithatók ki. Ezek a kapuk pedig olyan lehetőségeket zárnak el a fejlődő embertől, amelyek létfontosságúak a műveltség megszerzése, az értékteremtő emberi élet és mindezek által a valódi esély megragadása szempontjából. (Demeter,2013)

¹¹ A mérésekről az Oktatási Hivatal által hivatalosan közzétett összefoglalásokat az 1. sz. melléklet tartalmazza.

3.4 Szükségletek kapcsolódása az európai értékekhez

Tudjuk, hogy az olvasás ügye nem csak az oktatás, az iskolák világának problémája. Az információhoz való hozzájutás–befogadás–feldolgozás folyamata egyben az európai szellemiség értékeit is képviseli, azokra jelentős hatást fejt ki.

Az egyén oldaláról értelmezett olvasástudás az európai értékek¹² közül a következőkhöz közvetlenül is kapcsolódik (3. ábra):

<i>Európai értékek</i>	<i>Az egyén olvasástudásának kamatoztatása</i>
<i>egyenlő hozzáférés</i>	az információhoz készesszintű olvasástudás birtokában férek hozzá
<i>tudásalapú társadalom</i>	a tudományok tartalmát megértem, tudásomat tovább tudom fejleszteni
<i>társadalmi integráció</i>	be tudok kapcsolódni az iskolák, közösségek, munkahelyek világába
<i>versenyképesség</i>	értékteremtő munkát tudok végezni, megélem a hasznosságomat

3. ábra

Az európai értékek értelmezése az egyén olvasástudásának szempontjából (Demeter,2013)

A fenti értékekhez kapcsolt tágabb értelmezési kontextus kiemeli az olvasni tudás élethosszig tartó szerepét, valamint a felvetett probléma interdiszciplináris jellegét, melyet a következő fejezetben az elméleti háttér vonatkozásában is tapasztalhatunk. Az olvasás fogalmának tudományközi elhelyezése mellett azokat a szakirodalmi vonatkozásokat is megismerhetjük, amelyek terminológiai és módszertani oldalról támogatják a pedagógiai tudatosságot az olvasási készség kialakításának folyamatában.

¹² A témához kapcsolódó stratégiai dokumentumok vonatkozó pontjait a 2. sz. melléklet foglalja össze.

4. AZ ELMÉLETI HÁTTER ÁTTEKINTÉSE

Az olvasással kapcsolatos szakirodalom rendkívül széles spektrummal tárgyalja az olvasási folyamat fogalmát, jellegét, szakaszait és módszereit. D. Molnár, Molnár és Józsa (2012) tanulmányában kiemeli, hogy hazánkban az elmúlt évtizedben sok olvasáskutatási fókuszú vizsgálat, mérés zajlott, azonban az olvasás és a szövegértés fejlődését befolyásoló tényezők hatásrendszerének elemzése csak részben történt meg. A szakirodalmi előzményekben kevésbé találunk az olvasástanítás teljes folyamatát átfogó, az olvasási problémák megelőzését szolgáló elemzést. Ugyanakkor a tanulási problémák szempontjából egyértelműen előtérbe került az olvasási zavar (diszlexia) diagnosztikájának kutatása (Csépe 2006, Blomert-Csépe,2012), illetve az olvasási tevékenység idegtudományi alapú vizsgálata (Csépe,2006,2013,2014; Csépe, Honbolygó, Ragó, Szűcs,2008), mely az egyéni diagnosztika szintjén jelentős előrelépést képvisel.

Jelen problémafelvetés alapján az elméleti áttekintést a következő szempontok szerint tartom indokoltnak:

- a téma interdiszciplináris jellegéhez kapcsolódva a tudományágak rendszeréből kiemelem a releváns megközelítéseket
- áttekintem az olvasás fogalmának értelmezési kereteit és az olvasási képesség terminológiai változásait
- röviden bemutatom a magyar nyelv sajátosságaihoz illeszkedő olvasási modelleket
- kiemelten foglalkozom az olvasástanítás eredményességét befolyásoló tényezőkkel.

4.1 A téma elhelyezése a tudományágak rendszerében

Az olvasásról tudományos értelemben a huszadik század második felétől beszélhetünk, bár az olvasás jelenségével közvetlenül foglalkozó írások már a század elejétől nyomon követhetők. A tudományos jelleg megerősödésében jelentős szerepet játszottak a modern társadalmi elvárások, köztük az interaktív kommunikáció, az információszerzés igénye, ugyanakkor megfigyelhető az interdiszciplináris és alkalmazott tudományok fejlődésének hatása is.

Az olvasás értelmezésének interdiszciplináris jellegét bizonyítja, hogy a nyelvtudomány, a pszichológia, a szociológia, a neveléstudomány, az irodalomtudomány és a kommunikációtudomány is sajátjának tekinti, ugyanakkor valamennyi tudományterület más-más szempontra fókuszál a fogalom elemzési kereteinek és a kutatások céljának meghatározásakor. A nyelvtudomány megközelítésén belül közvetlenül a pszicholingvisztika és a szociolingvisztika területéhez kapcsolódik. A pszichológiai kutatások főként az olvasási tevékenységgel kapcsolatos idegrendszeri működést és rendellenességeket vizsgálják és jelentős szakirodalommal rendelkeznek az olvasási zavarok témaköréről. A modern képző eljárások térhódításával új területként jelent meg a pedagógiai idegtudomány, mely az olvasási tevékenység közben monitorozott agyi folyamatok vizsgálatát vállalja, konkrét bizonyítékokat felmutatva az olvasás közben aktivitást mutató integrált idegrendszeri működésre. A szociológiai tudományterület az olvasni tudás társadalmi jelentőségét érinti, az olvasási készség és a társadalmi beilleszkedési folyamat egymásra hatását elemzi. A neveléstudomány elsősorban a pedagógia, a gyógypedagógia eszközeivel, az iskolai nevelés-oktatás világán keresztül közelíti meg a fogalmat és kiemelten foglalkozik az olvasástanítás folyamatával, módszertanával, valamint az olvasási eredményesség és az olvasási kudarcok okaival. Az irodalom- és kommunikációtudomány értelmezése tágabb fogalmi keretekben tárgyalja az olvasás esztétikai, művészeti, illetve a mindennapi érintkezéshez, az emberi interakciókhoz kötődő funkcióit. (Józsa, Steklács,2010)

A fentiek közül a pszicholingvisztika, a szociolingvisztika, a kognitív pszichológia, a pedagógiai idegtudomány és az anyanyelv-pedagógia megközelítéseit és kutatási eredményeit tekintem relevánsnak.

4.2 Az olvasás fogalmának értelmezési keretei

Az olvasás szó megfelelőjeként az angol nyelvű szakirodalom egyszerűen a *reading kifejezést, az olvasásértést (szövegértést)* vagy a *reading literacy* vagy a *reading comprehension* kifejezéseket alkalmazza, amely általában a magyar szavak, kifejezések jelentését szélesebb körben értelmezi. A *literacy* szó műveltséget, olvasottságot, íráskészséget is jelent, a magyar fordításokban olvasásként, olvasásértésként, szövegértésként, írásbeliségként is megtalálható. A magyarban használt olvasás és szövegértés kifejezések inkább a *reading comprehension* szókapcsolat magyar

jelentéséhez közelítenek, amely az olvasás műveleti szintjét emeli ki, társadalmi funkcióit kevésbé érinti. (Kathryn–Felvégi, 2009) A hazai és nemzetközi mérések a *reading literacy* fogalmán magát a szövegértést értik, mely szituációkhoz kötött megértést és feldolgozást takar, s melynek célja az egyéni boldogulás hatékonyságának növelése.

A tudományos kutatások és az azok nyomán születő elméletek egymásra épülésének folyamata, a kutatási fókuszok módosulása alapján jellegzetes változásokat figyelhetünk meg az olvasás fogalmának változásában is. A terminológiákban közös nevezőként jelenik meg az a tény, hogy az olvasás tanult tevékenység, ezért szoros összefüggésben áll a tanulási folyamatokkal. A 20. század elején a fogalom a behaviorista tanuláskonceptióhoz kapcsolódott, majd a kognitív pszichológiai és nyelvészeti kutatások erősödésével az értelmezés hangsúlya eltolódott a nyelv alapú fejlődési folyamat elemzése felé. A század végére a fogalom egyre inkább magán hordozza a különböző tudományok eltérő és egyre komplexebb megközelítéseit, s ezzel válik valóban multidiszciplinárisá. (Cs.Czachesz,1998)

4.3 Az olvasási képesség terminológiai változása

Az olvasási képesség fogalmának sokrétű értelmezése az említett tudományközi jellegből fakad, ugyanakkor indokolt a terminológiai változások áttekintését tanuláseméleti, pedagógiai aspektusból szűkíteni. Az 1900-as években elterjedt behaviorista-empirista tanuláseméletek az olvasást elsősorban a vizuális jelek auditív jelekké történő átkódolásának tekintették. Lényeges kutatási kérdésként jelent meg, hogy az olvasástanulás és -tanítás milyen szakaszokra bontható, ennek megfelelően milyen részképességek szükségesek az átkódolás automatizálódásához és a megértés sikeréhez. A nyelvészeti, ezen belül a pszicholingvisztikai álláspont (Harste,Burke, Woodward,1984) feltételezte, hogy a nyelvelsajátítás veleszületett képesség. A szociolingvisztika ezt a gondolatot fűzte tovább azzal a feltevással, hogy a nyelvelsajátítás alapvető feltétele a gyermek számára biztosított inspiráló szöveggörnyezet, vagyis szociális-kulturális kontextusba helyezte az olvasási képességet. A század utolsó évtizedében jellemző konstruktivista felfogás megerősítette, hogy az olvasási folyamat középpontjának egyre inkább az olvasó embert tekintették. (Cs.Czachesz,1998)

A pszichológiai tanuláselméletek koncepcióinak megalkotói közül kiemelkedik Piaget (1970), aki az emberi fejlődés szakaszait (szenzomotoros, műveletek előtti szakasz, műveleti és formális műveleti szakasz) életkori sávokhoz és a kognitív struktúra fejlődéséhez kötötte. Felfogása szerint a fejlődés fontos feltétele a külvilágból érkező tapasztalatok és a gyermek aktivitásának kölcsönhatása. Ehhez kapcsolódva, de területspecifikus értelemben emelhető ki a fogalmi váltás kérdésköre, mely szerint a tanulás, az olvasott szöveg megértése belső struktúrákon alapuló jelentéskonstrukció eredménye. (Korom,2000). A 20. század végén a kognitív és a szociális szemlélet mellett megjelenik az affektív szempont is az olvasás témájával foglalkozó elméletekben. Ebben a megközelítésben az olvasási motiváció, az érdeklődés kerül a kutatások középpontjába, mint a szövegértés eredményességére ható lényeges tényező. (Guthrie,Wigfield,1997)

Az olvasás pedagógiai értelmezésében kialakult egy komplex megközelítésű kép, melyben a nyelvi, kognitív és motivációs tényezők együttesen hatnak, valamint az olvasói befogadás és a szociális-kulturális kontextus között aktív kölcsönhatást biztosítanak. (Cs.Czachesz,1998) Az utóbbi évtizedekben megfigyelhető terminológiai tendenciák megerősítették az olvasás interdiszciplináris jellegét. A kutatások kiemelten foglalkoznak a téma pszichológiai és szociális aspektusaival, valamint azzal az értelmezéssel, mely szerint az olvasás egy folyton változó, fejlődő, a tanulási és érési folyamatokkal kölcsönhatásban álló, interaktív folyamat, mely a szöveget, az olvasót és a kontextust egyaránt magában foglalja. (Józsa-Steklács,2012) Cs.Czachesz már 1998-ban megfogalmazza, hogy a terminológia változásában egy fokozatos szélesedő értelmezési keretet látunk, mely az egyéni észlelési folyamattól indul, kibővül a kapcsolódó megismerési funkciókkal, majd a társas érintkezés eszközeként teljesedik ki.

Témánk szempontjából az olvasás fogalmának fokozatosan bővülő és egyre komplexebb értelmezésének kiemelt jelentősége van, hiszen a háttértényezők vizsgálata feltételezi a különböző aspektusok kölcsönhatását és folyamat-jellegét egyaránt. Ezen az értelmezési kereten belül D. Molnár, Molnár és Józsa (2012) megközelítését veszem alapul, mely szerint az olvasáson tevékenységet értünk, olvasási készségen pedig olyan pszichikus műveleteket, amelyek a folyamat lezajlását lehetővé teszik és elősegítik az olvasástaniás eredményességét.

4.4 Olvasási modellek

Az olvasási modellek bemutatása során lényegesnek tartom, hogy a magyar nyelvű olvasástanítás számára gyakorlati vonatkozásokat tartalmazzanak. Az áttekintésben szereplő olvasási modellek négy különböző oldalról adnak támpontokat az olvasási készség kialakításához:

- a magyar nyelvű olvasási folyamat *kiindulópontját* azonosító modell
- az olvasási képesség *pszichikus komponenseit* átfogó modell
- az olvasásra ható *kognitív háttértényezők* rendszerét bemutató modell
- és a *differentiált szövegfeldolgozás* szerepét kiemelő modell.

4.4.1 Az olvasás hazai útmodellje

Az olvasástanítási módszerek eredményességének kérdése a szakmai viták visszatérő témája hazánkban. Az elmúlt évtized kutatásai és gyakorlati tapasztalatai alapján egyre világosabbá vált, hogy olvasástanításunk akkor válik sikeressé, ha a magyar nyelv ortográfiai és morfológiai sajátosságaira épít. Ez a szakmai álláspont tükröződik Csépe Valéria (2014) összefoglalásában is, melyben a magyar olvasástanulási modell kiválasztásának elveit mutatja be. Az olvasástanulási modellek az olvasás folyamatát egyrészt szakaszok egymásra épüléseként (szintmodellek: Marsh és munkatársai,1981; Frith,1997), másrészt a megismerés útjának irányára (fonológiai vagy szemantikai kezdetű útmodellek: Morton,1979; Temple, 1998) alapján mutatják be. Az előbbi hierarchikus szakaszokban gondolkodik, az utóbbi a fejlődést párhuzamosan összekapcsolódó folyamatoknak tekinti.

Az olvasás útmodelljei közül egyértelműen bizonyítható, hogy a magyar nyelvű olvasástanítás kiindulópontja a hang-betű szabály megértése és elsajátítása, a betűkből felépített szótag és a szótagokból felépített szó. Csak egy gondosan szegmentált, majd szintetizált nyelvi egység felismerésére épülhet a szóforma és a fonológiai lexikon integrációja, mely az olvasási képesség kialakulásának döntő építőeleme. (Csépe, 2014) A fonéma-graféma kapcsolatának megerősítéséből kiinduló, fonológiai kezdetű útmodell jelenti az első mérföldkövet a magyar nyelvű olvasási készség kialakításának folyamatában, amelynek fontosságát a később tárgyalt pszicholingvisztikai és a legújabb pedagógiai idegtudományi kutatások eredményei is bizonyítanak.

4.4.2 Az olvasási képesség mint pszichikus rendszer

Nagy József modellje szerint „az olvasásképesség rutinokból, készségekből, ismeretekből szerveződő pszichikus komponensrendszer, amely komponenseinek aktiválásával, működésével sajátos funkciójú tevékenységet, viselkedést tesz lehetővé.” (Nagy,2004:7) Három fejlettségi szintet különböztet meg: ezek az olvasáskészség (olvasástechnika), a szövegolvasó, szövegértő képesség és a szövegfeldolgozó képesség. Szerveződését és komponenseit a 4. ábrán láthatjuk.



4. ábra Az olvasásképesség szerveződése (Nagy,2004:7)

Témánk szempontjából a modell lényeges jellemzője, hogy empirikusan igazolt tényeken alapul és egyértelműen kapcsolódik az iskolai gyakorlathoz. Azonosítja a hatékony olvasástanítás összetevőit, így a diagnosztikus mérésekhez és a fejlesztéshez is konkrét támpontokat határoz meg. (D. Molnár, Molnár, Józsa, 2012)

4.4.3 Az olvasás pszichológiai modellje

Tóth László az olvasás kognitív összetevőiből alkotott rendszert. A modellben leírt két fő komponens (a nyelvi megértés és a dekódolás fogalmát is) összetett képességként definiálja, melyek csak egymással szoros kölcsönhatásban támogatják hatékonyan az olvasási tevékenységet. Nagy József modelljéhez hasonlóan megtalálhatók benne az

olvasástechnikát és az olvasottak megértését közvetlenül szolgáló készségek, ugyanakkor a kognitív komponensek sorát kibővíti a tanuláshoz általános értelemben szükséges készségekkel. Értelmezése szerint az olvasás, a szövegértés eredményességét a modellben (5. ábrán) bemutatott tényezők mellett olyan kognitív funkciók is befolyásolják, mint a figyelem, az emlékezet, a képzelet, a gondolkodás.

Olvasásmegértés						
Nyelvi megértés				Dekódolás		
Háttértudás	Nyelvi tudás			Jelkulcs ismerete	Lexikai tudás	
	Fonológiai tudatosság	Szintaktikai tudatosság	Szemantikai tudatosság	Fonématudatosság	Alfabetikus elvi ismeretek	Betűismeret
					Szövegmechanikai ismeretek	

5. ábra Az olvasás pszichológiai modellje (Tóth,2002:9)¹³

¹³ A legújabb kutatások a fentiekén kívül a morfológiai tudatosság szerepét is megerősítik. (Török-Tóth, 2015)

4.4.4 Az olvasási képesség hierarchikus modellje

Lénárd Ferenc már 1987-ben kidolgozta az olvasási képesség hierarchikus modelljét, mely a fentiektől eltérő szempontból mutat utat az olvasási készség kialakításának koncepciójához. Különböző olvasási típusokat határoz meg, melyek egyben eltérő mélységet is jelentenek az olvasottak feldolgozásában. Az olvasási képesség típusainak sorában megkülönbözteti az értő olvasás, az értelmező olvasás, a bíráló (kritikai) olvasás és az alkotó (kreatív) olvasás szintjét.

Minden szinten belül lebontja azokat a műveleteket, amelyek segítségével az adott olvasási képesség elérhető. A hierarchia érvényesül a modell szintjei között és az egyes szinteken belül, a műveletek sorrendjében is. Épp emiatt alkalmas arra, hogy a szövegek feldolgozásában a különböző készségszinteket birtokló tanulók számára differenciált feladatokat adjunk, illetve a szöveg megértését eltérő mélységben csatoljuk vissza. Ezzel lehetővé válik akár azonos szövegek eredményes feldolgozása különböző képességű gyermekek számára. A differenciálás „rejtett” formája miatt a siker megélése is jobban támogatja az olvasási motivációt, amelynek szerepéről a pszicholingvisztikai kutatások bemutatásakor még szó lesz. A modell felépítését és az olvasási képességek egyes típusaihoz rendelt műveletek rendszerét a 6. ábrán láthatjuk.

Értő olvasás

- a szövegben kifejtett gondolatok, információk szó szerinti megértése

Értelmező olvasás

- a nyelvi utalások, implikációk megértése
- hiányzó szavak kiderítése
- fordítás (átfogalmazás, rajz, cselekvés)
- a rejtett gondolatok, a mögöttes, illetve alkalmi jelentés feltárása
- következtetések
- ok-okozati viszonyok megértése
- a költői nyelv megértése
- a szerkesztés által közvetített jelentések megértése
- az író szándékának kiderítése

Bíráló (kritikai) olvasás

- összevetés saját tapasztalatokkal, más forrásokkal
- hiányok, ellentmondások, hibák felfedezése
- tény és vélemény elkülönítése
- a szerző és a téma viszonyának feltárása
- ítélet-, véleményalkotás
- értékelés (viszonyítás erkölcsi normához, más szöveghez stb.)

Alkotó (kreatív) olvasás

- jóslás
- kérdések előzetes megfogalmazása
- a hiányok, ellentmondások megszüntetése
- a hibák javítása
- belső képek megalkotása
- az olvasottak megjelenítése, dramatizálás
- a történet folytatása, megváltoztatása

6. ábra

Az olvasási képesség hierarchikus modellje (Lénárd, 1987)

A fenti modellek közös értéke, hogy az olvasást folyamatként értelmezik, ugyanakkor megközelítéseik az olvasástanítás preventív beavatkozását más-más szempontból támogatják. A bemutatásra kerülő modellek együttesen átfogják az olvasástanulási folyamat egészét: rendszerük kiterjed a magyar nyelvhez illeszkedő tanítási alapelvekre, az olvasás kezdeti szakaszában ható pszichikus és kognitív háttértényezőkre, valamint a szövegfeldolgozás magasabb szintjein alkalmazható differenciált megoldásokra egyaránt.

4.5 Az olvasástanítás eredményességét befolyásoló tényezők

Az olvasás interdiszciplináris jellegéből következően az olvasás eredményességének kérdésköre rendkívül összetett, főként a rá ható, azt befolyásoló tényezők szempontjából. A nemzetközi és hazai szakirodalmak többsége ezeket a tényezőket a különböző tudományágak, kutatási területek nézőpontjából mutatja be. A századfordulón és az azt követő közel két évtizedben azonban napvilágra kerültek az olvasás „sikerkritériumait” a korábbiaknál jóval átfogóbb keretben bemutató hazai

szakirodalmak. Az átfogó jelleg értelmezhető egyrészt tudományközi megközelítésként, ugyanakkor azt is jelenti, hogy ezek a munkák a korábbi empirikus kutatások eredményei közül kiemelik és összegzik a magyar nyelv sajátosságaihoz illeszkedő vonatkozásokat. A téma gyakorlati fókusza miatt a következő áttekintés során a korszerűség mellett ezt a két kiválasztási elvet alkalmazom.

4.5.1 Pszicholingvisztikai megközelítések

„Az olvasás tanult tevékenység, az emberiség kulturális fejlődésének eszköze. Minden magasabb pszichikus funkció rendelkezik valamilyen ahhoz szükséges biológiai alappal.” (Lengyel,1999:12) Mint ahogy a beszédszervek csak fokozatosan válnak alkalmassá a tökéletes hangképzésre, az olvasáshoz szükséges szervi funkciók is fokozatosan alakulnak ki. Az idegrendszer alkalmazkodóképessége, rugalmassága lehetővé teszi az olvasásban szerepet játszó részkészségek aktiválását, fejlődését, majd összekapcsolódását: egyre magasabb szinten történő integrált működését. (Adamikné Jászó,2001b)

Adamikné Jászó Anna (2001b) szerint az olvasás komplex jellegéből adódóan sok részkészségből tevődik össze, melyeknek két csoportja különíthető el: az általános és a speciális részkészségek. Az általános részkészségek az emlékezet, a gondolkodás, a figyelem koncentrációja, a türelem, a tempó, a ritmusérzék, az érzelemvilág, a képzelet, a motiválhatóság, amelyek minden tantárgy tanulásához szükségesek. A speciális részkészségek az olvasástanulást közvetlenül készítik elő: a kommunikációs magatartás kialakítása, az olvasás céljának és funkciójának ismerete, a nyelvi tudatosság kialakítása, a szótagolási készség fejlesztése, a vizuális kommunikáció szokásainak ismerete, a metakognitív készségek kialakítása. A két részkészség-csoport kölcsönös egymásra hatása és az olvasási képességben történő integrálódása ellenére az egyes részkészségek működésének, hatásának mechanizmusait külön-külön érdemes megismerni. A következő áttekintésben elsőként a speciális, majd azt követően az általános részkészségek szerepét és működését mutatom be.

4.5.1.1 Az olvasás elsajátítására közvetlenül ható részkészségek

Nyelvi szintekre vonatkozó tudás

A nyelv és az olvasás kapcsolatrendszeréről készült első munka a múlt század elején született és Edmund Burke Huey (1908) nevéhez fűződik. Az azóta napvilágot látott pszicholingvisztikai megközelítések egyetértenek abban, hogy az olvasási eredményességet befolyásoló tényezők közül kiemelkedik a nyelvi szintekre vonatkozó tudás szerepe. „A metanyelvi tudatosság az embernek az a képessége, amely lehetővé teszi, hogy a nyelvi tényeket önmagukban véve, tárgyként vizsgáljuk és rajtuk különböző műveleteket végezzünk.” (Lőrincz,2006:37) A gyermek nyelvi kompetenciája a beszédfejlődés kezdeti időszakában még implicit: a nyelvhasználat során amorf egységeket észlel, a nyelv szegmenseinek elkülönítése, felismerése még nem várható el tőle. A nyelvi tudatosság fejlődésével kompetenciája fokozatosan explicitté válik, mely kiinduló alapot képez az írott nyelv jelrendszerének elsajátításához. (Kassai,1998) A nyelvi tudatosság olvasási készséget alapozó elemeit döntően az olvasástanulás időszakát megelőző életkori szakaszokban végzett vizsgálatok tárják fel.

A gyermek fejlődése során, a kisgyermekkor és az óvodáskor idején a nyelvről auditív úton szerez tapasztalatokat. A nyelvi tudatosság fejlődési folyamatában először a szótagolás képessége alakul ki. (Adamikné Jászó,2001) Kassai (1999) szerint a szótag elemi, archaikus nyelvi egység. A nyelvelsajátítás során már a 6-12 hónapos gyermek képes a kanonikus gagyogásra, a hallott szótagok ismétlésére. A szótag mint produktív nyelvi egység megerősödése figyelhető meg, amikor a gyermek kiválasztja az anyanyelvén gyakran hallott szótagokat és az anyanyelvére jellemző szótagszámú szavak körét.

A *szótagtudat* a gyermek második életévétől tovább formálódik (amikor a szótagmag, a magánhangzó alapján reprodukálható a szótagszám), majd a 4. életévtől alakul ki a szótag, mint metanyelvi egység. Kassai (1999) óvodáskorú (az írott nyelv elsajátítása előtt álló) és iskoláskorú (az olvasást már elsajátított) gyermekek körében végzett vizsgálatokat a szótagtudat kialakulásával kapcsolatban. A kutatás során a következőket tapasztalta: a szavak letapsolása, szótagokra bontása az írott nyelvet nem ismerő gyermekek csoportjában intuitív jellegű, ösztönös tevékenységnek bizonyult, a szótaghatárok nem minden esetben illeszkedtek a fonológiai szótagszabályhoz (a szó

belsejében a szótag egy mássalhangzóval kezdődik), sőt, nagyobb szótagszám esetén a hibaszám nőtt. Az olvasástanulást követően elvégzett vizsgálatoknál azonban az írásbeli szótagolás tudatossága már egyértelműen befolyásolta a szótaghatárok megválasztását, a fonológiai szótagszabályt az iskoláskorú gyermekek már alkalmazták. Náluk a szótagszám emelkedése sem befolyásolja a hibák számát, a szótagtudat az olvasási készség hatására fejlődött, pontosabbá vált.

Az olvasástanulás kezdetén a gyermekkel szemben túl korai elvárásaként fogalmazódik meg a szavak beszédhangokra bontásának készsége. „A fonématudatosság fejlesztését célszerű az olvasás tanulása előtt megkezdeni, mivel genetikailag nem programozott a beszédhangról való belső tudás.” (Kassai,1998:12) „Az óvodáskori vizsgálatok azt mutatják, hogy maga a fonématudat öt-hat éves kor körül alakul ki vagy inkább hat éves kor után, ahogy az idegrendszeri fejlődés következményeként a gyermek egyre finomabb megkülönböztetésre lesz képes a hangzó beszédben.” (Kassai,1998:9) A beszédhangokat különböző hangkörnyezetekben a beszédhanghallás segítségével észleljük. Az elkülönítést a hangok tulajdonságai (pl. a képzés helye és módja, a hangszalagok rezgése, az ejtés időtartama) alapján tesszük meg. Ezzel a hangzási hasonlóságok ellenére is lehetséges a beszéd észlelése és megértése. A *beszédhanghallás* kontroll szerepe kiemelt jelentőségű az artikulációs folyamat szabályozását illetően, az adott nyelv szabályai szerint képzett beszédhangok kiejtése, majd az azoknak megfeleltetett betűk elolvasása szempontjából egyaránt. (Józsa, Steklács,2012; Fazekasné,2006; Gósy,2000)

A nyelvi tudatosság következő szintjét, a *morfológiai tudatosságot* reprezentálja a morfémák összetartozásának tudatosulása (a szótó, az összetett szó, a toldalékok analízise és szintézise). A morfológiai tudatosság elsőként a ragozással jelenik meg az óvodás években, majd későbbi életkorban jelenik meg a szóképzés és az összetett szavak létrehozása. Legintenzívebb fejlődését az iskoláskor első három évében figyelték meg, kölcsönhatásban az olvasással és a nyelvtan tanulásával. szerint a morfológiai tudatosság számos lehetséges módon kapcsolódhat a szövegértéshez. A morfológiai tudatosság elősegítheti a szókincs gazdagodását, ugyanakkor elősegítheti a gyors, automatikus szó- vagy szövegolvasást. (Józsa,Steklács,2012)

Az értelemmel rendelkező nyelvi egységek, a szavak (lexémák) felismerése és annak automatizálása szükséges a fluens olvasás és a szövegértő olvasás kialakulásához. A *lexikai tudatosság* szintjén az olvasni tanuló gyermek képes megfeleltetni a szóbeliségben szünettel jelzett egységhatárokat az olvasott szavak elkülönített vizuális reprezentációjával. A *szemantikai tudatosság* alapján a nyelvi egységek értelmezése, tartalma, a világhoz való kapcsolódása válik nyilvánvalóvá. (Pap-Szigeti, Zentai és Józsa, 2006) A gyermek meglévő passzív szókincse, annak olvasási élmények előtti tárháza meghatározó a szavak, majd a mondatok, szövegek megértése és ezzel a tanulás valamennyi szintje szempontjából. (Pap-Szigeti, Zentai és Józsa, 2006)

Az olvasott mondat egységének, felépítésének megismerése egy magasabb, *szintaktikai tudatosságot* erősít. Az olvasás megértése a *textológiai tudatosság* szintjén éri el a legmagasabb minőséget, tudatosítva a szöveg szerkezetének, funkcióinak, típusainak és összefüggéseinek rendszerét. (Cs. Czachesz, 1998; Józsa, Steklács, 2012)

Az olvasástanulás folyamatában a fenti hierarchikus szerveződés egyértelművé teszi, hogy egy adott szint automatizálódása nélkül nem lehet eredményt elvárni a gyermektől egy magasabb szinten. (Józsa, Steklács, 2012) Ez a tény az olvasástanításban részt vállaló pedagógusok számára fontos üzenetként (tanítási alapelvként) is értelmezhető.¹⁴

Beszédészlelési, beszédmegértési folyamatok

Az olvasás tanulásának feltétele a megfelelő szintű anyanyelvi tudáson kívül elsősorban a *beszédészlelési és beszédmegértési folyamatok* megfelelő működése. Az auditív észlelési folyamat fejlődése során a percepciós stratégiák fokozatosan változnak: kezdetben az információk aktív felvétele egyre specifikusabb lesz, majd a felvett információk feldolgozása szervezettebbé, rendszerezettebbé válik. A folyamat fejlődésével erősödik a szelektív információfelvétel képessége és az irreleváns, elhanyagolható vagy zavaró információk figyelmen kívül hagyása.

Ha a beszédfeldolgozási folyamatok elmaradnak vagy zavart mutatnak, ez megnehezíti az olvasás- és írástanulást, és negatív hatása lehet a többi tanulási folyamatra is. (Gósy, 2000) Eysenck és Keane (2003) a beszédértés és az olvasás azonosságát a nyelvi

¹⁴ Az olvasástanítás alapelveiről még lesz szó a speciálpedagógiai szempontok részletezésekor, az 5.3 fejezetben.

üzenet érzékszervekkel történő feldolgozásában jelölik meg, ugyanakkor a feldolgozás útját több szempontból is megkülönböztetik. A beszédértés közvetlenül a hallási feldolgozáshoz kötődik, szekvenciális folyamat, ahol a megértést a hallott jel pontatlansága és a rövidtávú auditív memória kapacitása is befolyásolja. Az olvasás a vizuális jelek kódolásával, a beszédhangokkal történő megfeleltetésével két érzékszervi folyamat integrációját jelenti, melyben a látott jel felismerése konkrét és megismételhető.

Hang-betű kapcsolat

Az olvasni tanuló gyermek a hallott és látott információk (a beszéd és az olvasás) kapcsolatának és különbségeinek felismerésével további metanyelvi tudáshoz jut, melynek fókuszja a betűtanulás időszakában a vizuális észlelés felé tolódik el. A nyelvi rendszer akusztikus reprezentációjához az olvasástanulással egy teljesen új, vizuális dimenzió társul, mely a nyelvre vonatkozó tudatosságot mindkét modalitás oldaláról és azok integrált kölcsönhatásában is erősíti. A nyelvi tudatosság fonetikai szintjén az olvasástanulással a gyermek megtanulja, hogy a hangok, beszédhangok egymástól elkülöníthetők.

A *hang-betű (fonéma-graféma) kapcsolat* láthatóvá teszi a beszédhangokat, összekapcsolva a kétféle percepció (auditív és vizuális) működést. A dekódolás, az asszociáció útján kialakul az olvasástanulás előfeltétele: a jelfunkció megértése. (Józsa,Steklács,2012) A fonológiai és vizuális kódolás kapcsolatát a belső beszéd és a szubvokalizáció jelensége is összekapcsolja, megerősíti. Huey (1908) szerint az olvasottak belső hallása és artikulációja állandó része az olvasásnak, mely elősegíti a vizuális észlelést, a szavak jelentéséhez való hozzáférést és a szavak megtartását rövidtávú emlékezetünkben. Tóth (2002) a belső beszéd belső megkülönbözteti a szubvokalizációt és a fonológiai átkódolást, melyek közül az első a hangképző szervek izmainak a néma olvasás során megvalósuló aktivitást jelenti. (Tóth,2002:75) Az olvasástanulás kezdetén a gyermek számára biztosságot jelent a (már automatizálódott) beszédtevékenység és az (újonnan tanult) olvasás közti híd alkalmazása. Az artikulációs mozgások azonban a gyakorlott olvasónál is megfigyelhetők, ha nehezen kiolvasható, számára ismeretlen szóhoz ér. (Tóth,2002)

Mentális nyelvi készlet

A mentális lexikon szerepére sokáig csak a szókincs vonatkozásában tekintettek. A kognitív nyelvészet értelmezése kibővíti a korábbi terminológiát: a *mentális készlet* elnevezés pontosabban határolja körül a fogalom tartalmát, mely szerint magába foglalja a szókészlet, a fonotaktikai szabályok, jelek és a nyelvről szóló háttérismeretek körét is. Az olvasási készség kialakítása szempontjából szókincsünk, mentális készletünk fejlettsége az értő olvasás kialakulásában fő szerepet játszik: egyrészt az olvasástanulás kezdeti élményei során, a jelfunkció megértésekor, másrészt a szövegértő olvasás fejlődésének időszakában. (Gósy,1999) Az ismert szavak gazdagsága már a betűtanulás idején elősegíti az összeolvasott néhány betűből álló szavak megértését, hiszen a vizuálisan kódolt betűsor megfeleltetése akkor biztosít ráismerést egy értelmes szóra, ha annak hangalakja és mentális képzete a gyermek idegrendszerében már a kiolvasás előtt rendelkezésre állt.

Cs. Czachesz (1998) a szókincs egy másik funkcióját hangsúlyozza, mely szerint a szókincs jelentős mértékben segíti az egyén fogalomrendszerének kiépülését, amelyre a szövegértő olvasás támaszkodik. Minél többféle kontextusban olvassuk a szavakat, jelentésük annál differenciáltabbá válik, több árnyalatot értünk meg. A fogalmi háló bővülése, gazdagodása újabb és újabb olvasásélmények hatására egyre kifejezettebb lesz. A meglévő fogalmak és az új tudáselemek így kölcsönhatásban formálják egymást. Nagy (2004) a gyakorlott olvasás kiinduló feltételeként a szógyakorisági törvény hasznosítását említi, melynek alapján a kritikus szókészlet, vagyis a magyar nyelvben előforduló leggyakoribb 5000 szó ismerete kiindulópont a köznyelvi szövegek megértésében. Megállapítása szerint a köznyelvi szövegek szavainak minimálisan 95 százalékát kell ismerni ahhoz, hogy egy szöveg tartalmát megérthessük, hiszen így gyarapodhat szókészletünk, így fejlődhet olvasási készségünk és a további olvasmányélményekre is ennek segítségével lehetünk motiváltak.

Intermodális asszociáció

Nyelvünk elsajátítása során természetes és ösztönös folyamatnak tekinthető a beszéd mint elsődleges modalitás. Az olvasott és írott jelek megtanulása mesterséges úton történik, kulturálisan meghatározott, az emberek megegyezésén alapul. A másodlagos modalitás kialakulásához szükségünk van metanyelvi reflexiók alkalmazására, amely hidat képez a különböző modalitások között, elősegíti az írott nyelv és a hozzá

kapcsolódó jelrendszer elsajátítását. (Kassai,1983) A nyelvi tudatosság verbális, auditív és vizuális észlelési egységei az olvasástanulás során összekapcsolódnak, egymást erősítik és mindezzel olyan *integrált modalitású, asszociatív egységek* jönnek létre, amelyekben - megfelelően stabil emléknym esetén - a gyermek bármelyik elemről felidéri a többit. (Meixner,1993) Az asszociációs háló negyedik elemeként kapcsolható be a motoros kézjel, mely a múlt században Tomcsányiné Czukrász Róza nevéhez fűződik és a magyar olvasástanítás egyik legjelentősebb módszertani mérföldkövének bizonyult.¹⁵

Szemmozgási beidegződés

A nyelvi tudatosság és az integrált asszociációk kiépítése mellett a pszicholingvisztikai megközelítések további közös nevezője a *szemmozgás* szerepének megerősítése az fluens olvasástechnika, majd az erre épülő értő olvasás területén. (Crystal,1998; Cs. Czachesz,1998; Tóth,2002; Csépe,2006) A betűk, betűsorok olvasásakor a szem részben gyors, előre irányuló mozgások (szakkádok), szünetek (fixációk) és visszafelé irányuló mozgások (regressziók) szeriális sorát váltogatja. Perceptuális terjedelemnek hívjuk azt az egységet, amit a szem egy fixálás alatt átfog. (Crystal,1998; Cs. Czachesz,1998; Gósy,1999; Adamikné Jászó,2001b)

Az olvasástanulás során a gyerekek a betűk sorához illeszkedő, a magyar nyelv esetében balról jobbra történő szemmozgási beidegződést kell elsajátítaniuk. A szemmozgás műszeres vizsgálata (eye-tracking) segítségével új szempontból, pontos adatok megismerésével vizsgálható az olvasási tevékenységhez kapcsolódó kognitív működés. Ezek eredményeként a jó olvasó 7–9 karaktert jelentő szakkádokat fog át, amelyek a szavakkal nem esnek egybe. Számukra a megértés 200-250 másodperces fixációkkal érhető el. (Steklács,2014)

Az olvasott szöveg természete befolyásolja a fixációk és a szakkádok időtartamát, ritmusát. Ha a szöveg egy-egy szakaszán sok fixáció történik, ún. tekintési letapadás jön létre. A fixációk, szakkádok, letapadások rendszerében azonban előfordul a

¹⁵ Tomcsányiné Czukrász Róza műfordító, tanítónő (1863-1945). Tanítói képesítését a kolozsvári állami tanítóképző intézetben szerezte 1880-ban. Magánúton megtanult franciául, s beszerezte a legismertebb francia pedagógiai segédkönyveket, köztük Augustin Grosselin (1800–1878) alapvető művét a fonómimikai módszerről, mely az olvasást kézmozdulatok segítségével tanította, elsősorban hallássérültek számára. Czukrász Róza a módszer magyarországi első ismertetője és bevezetője, átvette Grosselin elképzeléseit, s azokat a magyar olvasástanításra adaptálta.

szemmozgás visszatérése egy korábban már fixált elemre. Ezek a regresszív szakkádok, melyek akkor mutatkoznak, ha az olvasó szeme túl gyors volt a minőségi feldolgozáshoz, szükség van egy megismételt kontrollra. A regresszió a jó olvasók esetében pontosan oda tér vissza, ahol szükség van rá. A regresszió pontossága vagy bizonytalansága a szórutin, az automatizáltság megfelelő fokát is mutatja. A kutatások bizonyítékai alapján a szemmozgás bizonytalansága azonban többnyire nem oka, hanem tünete a gyenge olvasási készségnek. (Csépe,2006)

Gyors automatikus felismerés

Az olvasást meghatározó további tényezők között több kutató kiemeli a *gyors szófelismerés* jelentőségét. A gyakorlott olvasó gyorsan felismeri az ismerős szót, nincs szüksége az összes betű kódolására, egységben látja azokat. A szókezdés és a szóforma alapján szelektál mentális készletében és a szöveggörnyezetnek megfelelő értelmi visszacsatolás segítségével választja ki a megfelelő lexémát. A szó-felsőbbrendűségi hatás (McLelland,Rumelhart,1981) alapján az olvasás során az értelmi feldolgozás és az ismert, gyakran látott szóforma segíti a szavak gyors felismerését, azonosítását. (Eysenck,Keane,2003)

Lengyel Zsolt (2001) vizsgálataiban a verbális és a vizuális észlelési folyamat kölcsönhatása érdekes összefüggést mutat, amikor értelmetlen „szavakat”, valójában betűsorokat olvasunk. A graféma-fonéma megfeleltetésen túl ebben az esetben az olvasó megpróbálja szóként azonosítani a betűsort, s ebben a folyamatban szüksége van a szókincsében már meglévő magyar szavak verbális, valamint az olvasás útján, vizuálisan gyakran kódolt szóformák mentális reprezentációjára is.

Egy adott szó felismeréséhez és értelmezéséhez, a szavak fonológiai és szemantikai pólusára is szükségünk van, mert a primer nyelvi jelsor által kiváltott jelentés osztott az idegrendszer neurális hálózatában. A nyelvi jel szimbolikus jellegű: a jel, a jelölt és a kontextus kapcsolata erősödik, a leggyakoribb szavak felismerése fokozatosan begyakorlódik, automatizálódik. (Langacker,1987)

A pszicholingvisztikai kutatások alapján Pléh Csaba (2013) foglalja össze, hogy a szavak felismerését hogyan befolyásolja a szógyakorlás és a kontextus:

- „A gyakoribb szavakat gyorsabban ismerjük fel.
- A helytelenül írt szó kiolvasásakor azt olvassuk, ami az előzetes elvárásunk, nehezen vesszük észre az elütést.
- Ami érdekel bennünket, azt gyorsabban ismerjük fel.
- Aktuális motiváltságunk segíti a felismerést.
- A negatív tartalmú szavak felismerése nehezebbnek bizonyul.
- A szófelismerés gyorsasága változik, ha a vele asszociatív kapcsolatban álló szó előzi meg. Ilyenkor érvényesül az ún. előfeszítési (priming) hatás.” (Pléh,2013:57)

Az olvasási teljesítményt meghatározó részkészségek sorában a pszicholingvisztika és a kognitív pszichológia képviselői fontosnak tartják azokat a pszichés funkciókat, amelyek minden tanulási tevékenység alapját adják. Ezek az általános részkészségek már a korábban bemutatott pszichológiai alapú olvasási modellben is megjelentek. (Tóth,2002) A következő részben a tanulást alapozó általános részkészségek olvasási teljesítményt befolyásoló szerepét tekintem át.

4.5.1.2 Általános részkészségek

Téri orientáció

A részkészségek sorában kiemelt szerepet játszó szemmozgási beidegződés szorosan kapcsolódik az olvasni tanuló gyermek *téri tájékozódásához*. Magyar nyelvű szöveg olvasása közben a balról jobbra történő haladás, majd a sorvégi váltás, vagyis a szem újból bal oldalra történő fixálása feltétele a folyamatos, gyors olvasásnak. A szemmozgási beidegződés tehát nem csak a fixációk-szakkádok ritmikus váltakozását, hanem az olvasó szem mindig azonos irányú haladását és sorváltását is jelenti. Mindezek kivitelezéséhez az általános részkészségek közül a gyermeknek szüksége van kialakult testsémára, dominanciára, a lateralitás stabilitására és a téri, síkbeli orientációs készség megfelelő fejlettségére. A síkban való tájékozódásnak az olvasási készség magasabb szintjén is jelentős szerepe van: a mondatban, bekezdésben, szövegben való tájékozódás szintén elképzelhetetlen a síkbeli irányok és viszonyfogalmak ismerete nélkül. (Gósy,1999)

Figyelmi funkciók

Az olvasás eredményességét a *koncentrációs készség* fejlettségi szintje, tudatos kontrollja is jelentős mértékben befolyásolja. Figyelmünk segítségével szelektálunk a

körülöttünk levő világból érkező információk között. Előnyben részesítjük az aktuálisan lényegest az elhanyagolható rovására. Valamennyi tanulási tevékenység esetén szükség van erre a szelekcióra, vagyis figyelmi fókuszunk tudatos irányítására. Az olvasástanulás kezdetén a gyermek figyelme főként a hang-betű dekódolására és az összeolvasás technikájára irányul, majd a hang-betű kapcsolat stabilizálódása és az összeolvasás automatizálódása elősegíti a figyelmi funkció ráirányulását az olvasottak tartalmára. Tóth (2002) a figyelmi koncentráció összetett jellegét az olvasási helyzetbe kerülés és az olvasási tevékenység közben kiszűrendő zavaró körülmények szempontjából is indokolja.

Percepciók folyamatok

Gósy (2000) az észlelés és az olvasás kapcsolatát a következő tényezők hatásának hangsúlyozásával erősíti meg: az *észlelési folyamatok* olvasás közben akusztikai, fonetikai, fonológiai, szeriális és vizuális kontrollt biztosítanak az olvasó gyermek számára. A különböző észlelési élmények pontossága elősegíti a transzformációt, az intermodális integrációt, mely az olvasás közben kialakult mentális képzetek és emléknymok stabilitását alapozzák meg. Az észlelési folyamat kiterjed a ritmus észlelésére is, amely megkönnyíti az olvasás flunciájának kialakulását.

Egyre több kutatót foglalkoztat az a kérdés, hogy a zenei képességeknek milyen hatása van az olvasás elsajátítására. A vizsgálati eredmények közül témánk szempontjából fontos kiemelni, hogy mind a szövegolvasás, mind pedig a kottaolvasás elsajátításában fontos szerepe van a vizuális és az akusztikus észlelésnek. Zenei olvasáskor a jel-hangzás kapcsolat hasonlóképpen valósul meg, mint az olvasás esetén. (Fazekasné,2006) „Az olvasáshoz szükséges hallási képesség nem speciálisan fonéma természetű, hanem zenei hallási képességgel is társul. Kutatások alapján valószínűsíthető, hogy a zenei képességek olyan kognitív képességekhez kapcsolódnak, amelyek a fonológiai tudatosságban és az olvasásban is szerepet játszanak.”¹⁶ (Janurik,2008:305)

¹⁶ Kapcsolódó kutatásokat Lamb és Gregory (1993) végzett a zenei képességek területén.

Memória és szerialitás

Az olvasási készség kialakulásában szerepet kognitív funkciók sorában tovább vizsgálódva a rövid- és a hosszútávú *memória* funkciók jelentőségére is számos példát találunk. Az olvasástanulás kezdetén rövidtávú emlékezetünk működése teszi lehetővé, hogy a kiolvasott szótagokat szavakká kapcsoljuk össze és így a verbális és auditív úton még széttöredezett információkból értelmes nyelvi egységet alkossunk. Ugyanakkor az olvasási készség magasabb szintjén hosszútávú emlékezetünkre támaszkodunk, amikor az olvasással nyert információinkat összekapcsoljuk háttértudásunkkal. A szövegolvasás közben az új információ bevétele, a már meglévő tudás felidézése és a kettő összekapcsolása párhuzamosan működik. Az olvasó számára idegen tématerületen, ahol még nem vagy kevésbé rendelkezik megfelelő háttértudással, az új információ bevétele, tárolása is nehezebb, mint amikor már meglévő tudáshálóba kell beilleszteni egy-egy új elemet. A folyamat egyszerre szenzoros és kontextuális jellegű, a működés az új tudáselem és a meglévő tudásháló között kölcsönös. (Eysenck és Keane, 2003)

Laczkó (2015) a kétféle memória funkció szerepére más szempontból világít rá: amikor az olvasott szöveg lényegét szeretnénk visszakérdezni, akkor a rövidtávú emlékezetünkre, a szövegből levont következtetések (pl. a tanulság) levonásához azonban hosszú távú emlékezetünkre támaszkodunk. Gósy (1999) szerint a vizuális információ memoriális megtartásának gyengesége is hozzájárulhat az olvasási problémák kialakulásához, hiszen az elolvasott szónak nem csak kimondott, hanem látott képének emléknyma is elősegíti az olvasottak felidézését. Gyarmathy (2007) az olvasásnak főként a tanulási funkcióját emeli ki és megerősíti, hogy az olvasás elsajátításában a memória azért tölt be lényeges szerepet, mert az olvasást az információk megszerzésén túl azok megtanulása, felidézése céljából használjuk. Megállapítja, hogy az olvasott szöveg megértési nehézségei összefüggést mutatnak a verbális tartalmak megőrzési és felidézési nehézségeivel és a szűkebb terjedelmű memóriatárral is. Az emlékezetben megtartott elemek sorrendisége, a *szerialitás* a memória funkciókhoz közvetlenül kapcsolódó részkészségünk. Az információk rendezett, az ismeretelemek egymásra épülésének megfelelő tárolását és felidézését elősegíti mind a vizuális, mind pedig az auditív úton észlelt nyelvi egységek esetén is.

Metakogníció

Az 1980-as évektől kezdve új fogalom terjedt el az olvasási készséget vizsgáló kutatásokban, amely alapvetően a legmagasabb szintű és legabsztraháltabb kognitív képességünkhöz, a gondolkodási funkcióhoz tartozik. A *metakogníció* fogalma (Flavell,1979:906) korábban is ismert volt a kutatók körében, azonban ekkor már egy új aspektusból szemlélték azt: saját olvasási folyamatunkra, saját olvasási képességeinkre vonatkoztatták. Az előzetes tudás, az olvasás mikro- és makrofolyamatai, a szövegértelmezés, a következtetések levonása és a különböző szövegekkel végzett műveletek jelentősége egyre inkább a vizsgálatok középpontjába került, melyek igazolták az összefüggést a metakognitív tudás és képességek, valamint a szövegértés között. Steklács (2013) szerint az olvasásra vonatkozó tudatosság kialakulása egyrészt kognitív, másrészt metakognitív szinten értelmezhető. A kognitív szint az olvasás funkciójára, jellemzőire és céljára vonatkozó tudatosságot, a metakognitív szint pedig saját olvasási folyamatunkra, olvasási képességünkre vonatkozó tudatosságot jelent. Mivel az olvasás egyik fő célja az információszerzés, az olvasási folyamat metakognitív komponensei stratégiai jelentőségűek a tervezési képesség szempontjából. Az olvasási készség fejlődésével a dekódolás automatizálódik, a metakognitív kapacitás egyre jobban felszabadul. Ugyanakkor a metakognitív elemek hatása már az olvasástanulás kezdeti szakaszában is megfigyelhető, már ott is megjelenik a tervező funkció. A tervezés – nyomonkövetés – értékelés ciklikusan váltakozik az olvasási készség fejlődése során, mely tudatos önszabályozást tesz lehetővé. (Csíkos,2007; Steklács,2013) Saját olvasási tevékenységünk folyamatos monitorozása közvetlenül kapcsolódik a szövegértési képesség fejlődéséhez és az olvasási stratégiák alkalmazásához. Az olvasási stratégiák értelmezhetők a szövegértés műveleteiként, melyek megtanítása, alkalmazása jelentős mértékben hozzájárul a tanulók szövegértési képességének fejlődéséhez. (Steklács,2013)¹⁷

A metakognícióról szóló összefoglaló tanulmányában Csíkos (2007) kiemeli azt az egyre fokozódó igényt, hogy a metakognitív fejlesztés, a mentális folyamatok kontrollja szükségszerűen kapcsolódjon az iskolai oktatáshoz. Gondolatát kibővítve megállapítható, hogy a pszicholingvisztikai kutatások eddig bemutatott gyakorlati vonatkozásai az olvasástanítás számára fontos üzeneteket hordoznak. Az empirikusan alátámasztott tények, megállapítások lényeges támpontokat biztosítanak a diagnosztika

¹⁷ Kapcsolódó hazai kutatások: Csíkos (2007), Józsa (2006), Zsigmond (2008), Steklács (2013)

és a készségfejlesztés részére, ugyanakkor az általános pedagógiai módszertan szempontjából is hasznosíthatók, elsősorban preventív jelleggel.

Olvasási motiváció

A pszicholingvisztika és a kognitív pszichológia jelentősége vitathatatlan az olvasás ügyének megújításában, ezért nehéz eltávolodni az olvasási folyamatra közvetlenül vagy közvetetten ható részkészségek körétől. Ugyanakkor feltétlenül ki kell térnünk egy olyan tényezőre, amely alapjaiban határozza meg az olvasáshoz való viszonyunkat: ez az *olvasási motiváció*. Egyetlen megismerő tevékenység sem nélkülözheti érdeklődésünk ráirányulását, hiszen a motiváció, a késztetés egy valódi hajtóerő (drive), mely fakadhat a tevékenység által kiváltott örömből, de lehetnek forrásai az abból várt előnyök (érdekek, hasznok) is. Az elsajátítási motiváció fogalmát Józsa 2002-ben írt tanulmányában definiálja: „Elsajátítási motiváció alatt olyan motivációt értünk, mely bizonyos feltételek fennállása esetén elvezethet egy készség teljes, optimális elsajátításához, begyakorlottságához.” (Józsa,2002:79) Az elsajátítási motiváció a készségek és képességek fejlődésében alapvető szerepet tölt be és valamennyi kompetenciaterület kialakulására hatással van. Józsa (2002) megközelítése szerint a motivációhoz optimális kihívást elérő tanulási helyzet szükséges, melynek megteremtése az egyéni különbségek miatt rendkívül nehéz pedagógiai feladat. A gyermek veleszületett elsajátítási motívumai implicit módon működnek, azonban az optimális kihívási szinten működő pedagógiai helyzetek tudatos, explicit motívumokká alakítják őket. Az olvasási motiváció szerepére, jelentőségére több szakember is ráirányítja a figyelmünket (Adamikné,2006; Nagy,2000; Cs. Czachesz,1999). Az olvasási tevékenység iránti érdeklődést, késztetést, irányultságot több tényező, összetevő befolyásolja. Az olvasási motiváció összetevői azok a motívumok, amelyek szerepet játszanak az olvasási tevékenység elindításában és fenntartásában. (Szenczi,2010) A motívumok kialakulása és erősödése már az olvasástanulás előtti időszakban elkezdődik (Szenczi,2010) és működésükre a család kulturális szokásai és igényei döntő hatást fejtenek ki. (Józsa,2002)

Az olvasási motiváció alapmotívumai a korábban bemutatott PIRLS vizsgálatban is kiemelt szerepet kapnak. A PIRLS vizsgálat modellje szerint az olvasási motiváció fejlesztésében öt alapmotívum kialakítása döntő: az olvasási elsajátítási célok, az olvasás kapcsán észlelt kontroll és autonómiaérzés, az olvasás önhatékonyasága, az

olvasás szociális motívumai és az olvasás önjutalmazó (intrinzik) motívuma. (Józsa,Steklács,2012) A motívumok ismerete, hatásmechanizmusa azért is fontos számunkra, mert a hazai kutatások igazolása szerint egyrészt az olvasási motiváció képes előre jelezni a későbbi olvasási eredményességet, másrészt az olvasáshoz való viszonyulás meghatározó az általános tanulási motívumok fejlődésében is. (Szenczi,2010; Józsa,Steklács,2012)

A motiváció kérdése a pedagógusok szempontjából azoknak a feltételeknek a megteremtését jelenti, amelyek a fenti motívumokhoz optimális környezetet és feladathelyzetet biztosít. Ez a törekvés érinti a pedagógus tanulószervezési eljárásait (pl. kooperatív technikák, projekt módszer alkalmazása), a gyerek érdeklődésének és olvasási készségeinek megfelelő szövegek kiválasztását és a szövegfeldolgozás kreativitást biztosító megoldásait is. (Józsa,2002). Az olvasási motiváció szerepe az ún. „Máté-effektus”¹⁸ értelmezésével még nyilvánvalóbbá válik. A kifejezés forrása az Újszövetség Máté evangéliumának a talentumokról szóló példabeszédére utaló metafora: „Mert annak, akinek van, még adnak, hogy bőven legyen neki; akinek meg nincs, attól még ami je van is, elveszik” (Mt 25.29). A kapcsolódó értelmezés szerint a kezdeti olvasási teljesítmény befolyásolja az átlagosnál gyengébben, illetve annál jobban olvasók fejlődésére. A gyengébbek esélyei fokozatosan csökkennek, a jók előnyei egyre növekednek. Ennek az az oka, hogy a korai teljesítmények eltérő üzeneteket közvetítenek a gyerekek felé: az átélt siker vagy kudarc megerősítő mechanizmusként működik, mely a motiváltságra vagy annak gyengülésére markáns hatást fejt ki. (Hódi,B. Németh,Korom,Tóth,2015)

Iskolai tapasztalataim alátámasztják, hogy a megerősítés forrása elsősorban a pedagógusban (annak verbális és nonverbális visszajelzéseiben, a teljesítményre adott támogató vagy kioltó attitűdjében) rejlik, de ezzel párhuzamosan befolyásolja a folyamatot a gyermek énképének változása, mely a kezdeti eredményesség vagy eredménytelenség nyomán alakul ki. Az olvasás olyan lényeges területe az iskolai, majd a társadalmi életünknek, hogy az ezzel kapcsolatos élmények nem átmenetiek, nem elhanyagolhatók és nem kompenzálhatók más készségek magasabb szintű működésével. Hatása minden tantárgyat, minden tudományterületet átfog, a kudarc szinte

¹⁸ A Máté-effektust Stanovich (1986) azonosította először olvasási kontextusban. Kapcsolódó korai kutatásokat találunk Meltonnál (1960). A fogalmat a családi háttér szerepével Kertesi és Kézdi (2012) kapcsolja össze.

generalizálódik, a kezdeti nehézségek kumulálódnak és áthatják a tanulás, fejlődés teljes motivációs bázisát.

4.5.2 Pedagógiai-idegtudományi megközelítések

A pedagógiai-idegtudomány az olvasáskutatás speciális képviselőjévé vált az elmúlt évtized során. A vizsgálatok konkrét keretei, azok célzott alkalmazása, valamint az eredmények képző eljárásokkal történő bizonyíthatósága alapján kiemelkedik a korábbi megközelítések közül. Áttekintve a kapcsolódó hazai eredményeket és következtetéseket, egyértelműen találunk átfedéseket a korábban bemutatott tudományközi elméletek egyes tételeivel, amely megsokszorozza az érintett tényezők szerepét az olvasási eredményesség hatókörében. A legfrissebb kutatásokat ezen a területen Csépe Valéria és Leo Blomert végezte a századfordulót követő közel két évtizedben.

Az olvasási készség kialakulásához számos (18-20) agyi terület ép működése és együttműködése szükséges. A kutatók szerint az emberi agynak nincsenek olyan mechanizmusai, amelyek kifejezetten az olvasásra specializálódtak volna. Az olvasást is olyan megismerési funkciónak tekintik, amely *az általános rendszerből emelkedik ki*. Az agy evolúciójában az olvasásnak csak az előfeltételei vannak meg, azonban funkcionális rugalmasságának növekedése biztosíték az olvasási készség egyre magasabb szintű elsajátításához. (Csépe,2006) „Az olvasástanulás szempontjából két alaphálózat működése mindenképpen kritikus. Az egyik a *beszélt nyelv feldolgozásáért* felelős, ezen belül pedig a szavak hangzóinak elkülönítésében és megkülönböztetésében meghatározó funkciót betöltő hallási feldolgozórendszer. A másik alaphálózat az írásrendszer elemeinek, a *szimbólumok feldolgozásának* rendszere, a téri és vizuális információk feldolgozására képes hálózat.” (Csépe,2006:57)

„A bal agyfélteke feldolgozó körei eltérő feladatokra specializálódtak, működésükre támaszkodik az olvasás kezdő szakasza, illetve az olvasás fonológiai útja. A lassú, figyelmet igénylő, szabályt alkalmazó olvasás a hátulsó olvasási területek felső körének épségéhez, a közel automatikus olvasás viszont az alsó feldolgozó kör épségéhez kötött. Az első mechanizmus a meglévő körökön viszonylag hamar kialakul, a második viszont

hosszabb időt igényel, gyakorlás és az olvasásban részt vevő agykérgi hálózat terjeszkedése szükséges hozzá.” (Csépe,2006:67–68)

Ziegler és Goswami (2005) szerint az olvasáshoz három alapvető kognitív készség szükséges: a fonológiai tudatosság, a betűismeret és a vizuális elemek gyors automatikus megnevezése. A nyelvi tudatosság összetevői közül kiemelkedik a *fonológiai tudatosság*, mely a szavakat alkotó fonológiai egységek (szótagok, rímek, beszédhangok) felismerésének, szegmentálásának és a velük végzett műveleteknek tudatos képességét jelenti.¹⁹ (Csépe,2006)

Egy alfabetikus írás elolvasásához meg kell értenünk, hogyan lehet a betűt vagy betűcsoportot megfeleltetni a beszédhangokkal. A fonológiai kódolás a későbbi készségszintű olvasás alapja. (Blomert,Csépe,2014) Az olvasás fejlődésével a *dekódolás* egyre automatikusabb művelete hozzásegíti az olvasót ahhoz, hogy egyre gyorsabban, folyamatosabban kapcsolja a szavakat és a morféimákat fonológiai és szemantikai megfelelőjükhöz (Perfetti,1985). A jól olvasó rendkívül gyorsan fel tud ismerni egy-egy gyakran látott szót, ugyanakkor a számára ismeretlen szavak esetén szüksége van arra, hogy visszatérjen a fonológiai dekódolásra a pontos megfeleltetés érdekében. (Blomert,Csépe,2014) A kutatások alapján azonosított harmadik kognitív tényező a *gyors automatikus megnevezés* (rapid automatized naming – RAN), mely egyaránt jelenti betűk, számok, tárgyak és színek gyors megnevezését. A vizsgálatok kiemelten az alfanumerikus RAN szerepét és jelentőségét bizonyítják a folyékony (fluens) olvasás kialakulásában.

A kiemelt kognitív faktoroknak az olvasás fejlődésében betöltött szerepét vizsgálva megállapítható, hogy az olvasás fejlődése olyan folyamat, melynek során a feldolgozás a betű-hang megfeleltetésről átvált az automatikus integrációra, s közben a kérgi hálózat maga is változik, módosul a beépülő olvasási tapasztalatok hatására. (Blomert,Csépe,2014) A kutatások alátámasztják, hogy a gyakorlott olvasás során két betűből álló ún. bigramok (Schoonbaert és Grainger,2004), illetve szóformák agyi feldolgozása történik. A feldolgozás gyorsasága, fluenciája jelentős mértékben függ a szöveggel kapcsolatos elvárásainktól. A kutatók szerint a közvetlen vizuális információk percepciója és a magasabb szintű vizuális – asszociációs működés top-

¹⁹ Kapcsolódó kutatásokat találunk: Ziegler–Goswami (2005) és Wagner és munkatársai (1997) munkáiban.

down hatása együttesen határozza meg az olvasásban résztvevő agykérgi területek aktivitását. (Price és Devlin,2011)

Az olvasási készség fejlődésével a szövegértést befolyásoló tényezők kerülnek előtérbe, melyek szoros összefüggést mutatnak az olvasó és a szövegjellemzők közötti bonyolult kölcsönhatással. A jó olvasó a szöveg szemantikai feldolgozása során különböző *gondolkodási funkciókat*, ezen belül következtetéseket alkalmaz. A szövegből kivont következtetés készsége mellett lényeges tényező az olvasó tudásterületi és a tárgyi ismerete, valamint a külső stratégiák, mint kognitív műveletek (körüírás, összegzés, szervezés, magyarázat, értékelés). (Blomert,Csépe,2014)

A fenti következtetések szoros összefüggést mutatnak a pszicholingvisztikai vizsgálatok megállapításaival, s egyben idegtudományi alapon (képalkotó eljárásokkal) bizonyítják a korábbi empirikus tapasztalatokat. A dolgozat célját tekintve hangsúlyos szerepe van azoknak a részkészségeknek, amelyek hatását mindkét tudományág bizonyítja.

4.5.3 Szociolingvisztikai megközelítések

Az olvasásra ható tényezők sorából nem hagyható ki az olvasni tanuló gyermek családi háttere, kulturális környezete sem. Tudjuk, hogy az olvasás mint az információhoz való hozzájutás eszköze az olvasni tudó ember érvényesülését is elősegíti szűkebb és tágabb közösségeiben: családjában, iskoláiban, munkahelyén és a társadalomban egyaránt. Ugyanakkor ez az érvényesülés, a közösségekbe történő eredményes beilleszkedés sikere jelentős mértékben a családi szocializáció függvénye. (Kertesi és Kézdi,2012)

Kulturális szempontból eltérő szocializációs közeget biztosító csoportok különböző hatással vannak a gyermekek nyelvhasználatára, kommunikációjára és könyvekkel való kapcsolatára. Az iskolába kerülő gyermekek nyelvi interakciós készségei, olvasási tapasztalatai és a világról való tudása így jelentős eltérést mutathat. Az iskola előnyben részesít egyes nyelvhasználati módokat, s ebből a szempontból az eltérő szociokulturális környezetből érkező gyermekek tanulási eredményességét is befolyásolja. (Réger,2002)
„Hogy a kisiskolások számára az iskolai kommunikációban való részvétel, az iskolai „jelentésvételezés” mennyire lesz természetes, magától értetődő tevékenység, azt nem kis mértékben otthoni nyelvhasználati mintáik és olvasási tapasztalataik fogják

megszabni.” (Réger,2002:144) Olvasáspszichológiai vizsgálatok szerint az iskolázott szülők és nagyobb testvérek tudatos tanítása alapján a könyvekkel, szövegekkel való foglalkozás már a kisgyermek és az óvodás életének is természetes részévé válik. (Réger,2002)

A társadalmi érvényesülés szociokulturális kritériumainak vizsgálata a múlt század kutatóit és a jelenlegi nemzetközi mérések elemzőit is foglalkoztatják. Előbbiek közül kiemelkedik Bourdieu (1978), aki az iskolai nyelvhasználat társadalmi osztályok szerinti meghatározottságát hirdeti, valamint Bernstein (1975), aki szerint a társadalmi viszonyok különböző formái különböző beszédrendszereket, eltérő nyelvi kódokat hozhatnak létre. A különböző beszédrendszerek, kódok által a gyermekek különböző szerepeket tanulnak meg családjaikban, s ez a szerep szorosan összefügg a család társadalomban elfoglalt osztályhelyzetével. Ezek az eltérő társadalmi és intellektuális orientációk meghatározó és iskolai eredményességüket befolyásoló tényezővé válik annak ellenére, hogy belső lehetőségeik, intellektusuk, képességeik fejlettsége nem különbözik a többiekétől. (Bernstein,1975)

A nyelvi-kulturális minták iskoláskor előtti szerepét emeli ki Csépe (2014), amikor különböző szocio-ökonómiai státuszú családok gyermekei körében végzett kutatásokra hívja fel figyelmünket. A vizsgálati eredmények közös következtetése, hogy a szocio-ökonómiai (SES) státusz befolyásolja a kognitív alapképességek és az olvasás kapcsolatát. A kutatások bizonyították, hogy a magas SES és az agyi fejlődés közti kapcsolat nem az olvasástanulás időszakában, hanem már az iskoláskor előtt hátránykompenzációt eredményez az érintett gyermekek számára. A bizonyítékok a SES szerepét egyelőre a nyelvi faktorok szempontjából igazolják, mely közvetlenül a fonológiai feldolgozást és ezen keresztül az olvasási készség fejlődését is érinti.

A különbségek és az olvasás-szövegértés teljesítményének összefüggése jelenleg is aktuálisan vizsgált terület. A kutatók az OECD (2010) nemzetközi teljesítményvizsgálatai alapján is megállapították, hogy bizonyítható a szocioökonómiai különbségek hatása az olvasás és a szövegértés eredményességére.

A PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) 2011. évi összefoglaló jelentésében kitér a szövegértési eredmények és az otthoni környezet összefüggésének elemzésére is. A hazánkra vonatkozó elemzési eredmények azt mutatják, hogy a családi

háttér, a családi erőforrások a magyar diákok szövegértési eredményeit a nemzetközi átlagnál jelentősebb mértékben befolyásolják. (PIRLS and TIMSS,2011)

A különböző tudományágak megközelítéseinek sorában indokoltnak tartom, hogy végül az anyanyelv-pedagógiai szempontokat is áttekintsem, mert az anyanyelv-pedagógia mindig is hidat képezett a tudomány és az iskolai gyakorlat között. Vizsgálatok sora bizonyított vagy cáfolt bevezetésre kerülő iskolai kísérleteket, módszertani újításokat. A mai napig hozzásegíti a pedagógusokat innovatív ötletek, programok, tantárgypedagógiák kipróbálására. Tudatos fejlesztésre, megújulásra ösztönöz az olvasás-szövegértés fejlesztésének kérdéseiben is.

A következő összefoglalás azokat az alapelveket mutatja be, amelyek az olvasástanításra mint folyamatra jellemzők, tehát a dolgozat célját az olvasástanítási szakaszok egymásra épülése szempontjából támogatják.

4.5.4 Anyanyelv-pedagógia és olvasástanítás

Szépe György munkásságának lényeges területe a nyelvészet és az anyanyelvi oktatás kölcsönhatásának vizsgálata. Utóbbi szerepével kapcsolatban kiemeli, hogy az anyanyelv-pedagógia fő feladata tudományos válaszok keresése a gyakorlat kérdéseire. (Szépe,1976) Az olvasástanítás szempontjából is ezt a felfogást tartom iránymutatónak. Az anyanyelv- pedagógia területén hazánkban számos vizsgálat és kísérlet született a tanulási-tanítási folyamatok továbbfejlesztéséért. Az innovatív munkák jelentős része azonban a grammatika tanításának megújítását szolgálja.²⁰

Számunkra jelenleg azoknak az összegző tanulmányoknak, megállapításoknak az áttekintése lényeges, amelyek kapcsolódnak ugyan anyanyelvünk elsajátításához, de azon belül specifikus szempontot képviselnek: kifejezetten az írott nyelv elsajátításának teljes folyamatára és a magyar nyelvhez illeszkedő módszerek alkalmazására vonatkoznak. Ebből a szempontból nem közvetlenül az anyanyelv-pedagógia

²⁰ A Szépe György köré csoportosuló Fialat Nyelvészek Munkaközössége (FINYEMU) által fejlesztett korszerű tananyagok az akkor frissnek számító generatív grammatikára épültek. A FINYEMU tagja volt Bánréti Zoltán, akinek NYKIT (Nyelvtan, Kommunikáció, Irodalom Tizenéveseknek) alternatív programját még a '90-es években is használták. Az anyanyelvi-nevelés megújulásának folyamatát segítik Kálmán László, Medve Anna, valamint a legújabb generációból Szabó Veronika és Farkas Judit munkái is. (<http://nyelvtud.btk.pte.hu/content/anyanyelvi-nevelési-kutatasok>)

hagyományos útjaihoz kapcsolódnak, szerzőik munkássága is átfogóbb ennél a tématerületnél.

Az olvasástanítás globális megközelítésének szempontjából kiemelkednek Adamikné Jászó Anna munkái, amelyek történeti és módszertani vonatkozásban is teljes képet mutatnak a magyar olvasásügy helyzetéről és az ebből következő fejlesztési pontokról. Adamikné az olvasástanítás történeti elemzése alapján két tanulmányában is (2001a,2006) megfogalmazza a legfontosabb tanulságokat az olvasást tanítók számára:

- A magyar nyelvű olvasástanítás számára az analitikus-szintetikus módszer bizonyul optimálisnak.
- A hangos olvastatás és a szótagoltatás az eredményes olvasástanítás alapvető elve.
- A hangoztatás elsődlegessége mellett a hangos és a néma olvasás helyes arányát kell megtalálni a tanításban.
- Minden olvasási tevékenységnek értelmesnek kell lennie, az olvasásnak mindig legyen célja az olvasó számára.
- A beszéd- és értelemgyakorlatok, a szókincs- és gondolkodásfejlesztés lényeges előkészítő szakasza az olvasástanításnak és valamennyi anyanyelvi területnek.
- Az olvasmányok tartalma sokszínű, sokoldalúan fejlesztő (esztétikai, erkölcsi hatással rendelkező, többféle ismeretet közlő, különböző szövegtípust bemutató) legyen.
- Az olvasás és az írás tevékenysége szorosan kapcsolódik egymáshoz, azok párhuzamos tanítása indokolt.

Az elmúlt évtized kutatásai megerősítették a fenti elvek létjogosultságát. Csépe (2006) tanulmányában a következő lényeges tétellel bővíti ki azokat: A globális olvasástanítás hátrányainak elemzése során hangsúlyos probléma, hogy az elemzés nélküli olvasástanítás lemond a fonológiai tudatosság természetes fázisáról, a szótagolás támaszáról. Ez a kihagyott lépés a nyelvi egységek elemekre bontását és az összeolvasás alapozását is negatívan érintik, hiszen a hangokhoz való hozzáférés nélkül elképzelhetetlen az írott nyelv elsajátítása.

Azok az olvasástanítási módszerek, amelyek globális szavakat felismertető előkészítő fázis (globális előprogram) után térnek rá az analízisre, azt a hamis illúziót alakítja ki a gyermekben, hogy már tud olvasni. Ennél még veszélyesebb hatása azonban, hogy a szavak egészes találgatása felerősíti a kompenzáció globális stratégiáinak megjelenését. Az olvasástanulási folyamatra vonatkozó vizsgálatok alapján Csépe további következtetésekre hívja fel figyelmünket: „Az olvasástanulás kezdetén az olvasási teljesítményt elsősorban a kódolási jellemzők határozzák meg, ám egy évnyi olvasástanulás után az olvasás pontosságának és a szövegértésnek a kapcsolata válik a legerősebbé. Később az olvasott szöveg megértése a nyelvi feladatokban mérhető teljesítménnyel mutat erős összefüggést.” (Csépe,2014:365) Mind Adamikné Jászó Anna, mind Csépe Valéria megállapításai különösen fontosak az olvasási problémák megelőzése szempontjából, akár az olvasástanulást segítő pedagógiai elvekre, akár a módszertani javaslatokra gondolunk.

A módszertani felismerések gazdagsága ellenére Magyarországon jelenleg is az alsó tagozat, azon belül is inkább az első két évfolyam vállalja fel az olvasástanítás konkrét feladatait, pedig a kerettantervek koncepciói már régóta a folyamatos, érettségiig tartó szövegértés fejlesztését képviselik. A legújabb kutatások egyetértenek abban, hogy az olvasástanítás nem korlátozódik az iskola egy-egy szakaszára, hanem átfogja a teljes óvodai-iskolai életet.

Hazánkban több kutatócsoport foglalkozik az olvasási készség fejlődésére ható tényezők vizsgálatával. Az MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport a Magyar Tudományos Akadémia és a Szegedi Tudományegyetem együttműködésének keretében dolgozik.²¹ A kutatócsoport kutatási tevékenységet végez a neveléstudomány területén, feladatának tekinti a tudás szerveződésének, az iskolában elsajátított tudás alkalmazásának, a tudás megszerzését befolyásoló kognitív és nem kognitív tényezők vizsgálatát. A Szegedi Iskolai Longitudinális Program keretében több képességterület mellett a szövegértést befolyásoló tényezők (pl. fonológia, szövegformátum, szocioökonómiai státusz) vizsgálatát is végzik különböző szövegtípusokon történő mérésekkel. A Szemmozgás-Olvadás Oktatásmódszertani Kutatóműhely²² az olvasás és szövegértés vizsgálatát végzi

²¹ A kutatócsoportot 1995-ben Nagy József alapította, 2001. január óta Csapó Benő vezetésével működik.

²² A műhely 2006. óta működik a Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Karán, majd a Pallasz Athéné Egyetemen Steklács János vezetésével. A műhely kutatói folyamatosan részt vesznek nemzetközi olvasáskutatási projektekből. 2017.06.01-én rendezték meg a III. Magyar Szemmozgáskutatás Konferenciát.

az iskolai és iskola előtti fejlesztésének középpontba állításával, valamint infrakamerás szemmozgáskövetés módszerével elemzi a kognitív képességek, a percepció, az információfeldolgozás műveleteit. Az olvasáskutatás területén az utóbbi években a tanítási, képességfejlesztési kérdések kerültek az érdeklődés középpontjába. A műhely több oktatója, kutatója, hallgatója vett részt kutatási projektek megvalósításában, valamint taneszközök, tankönyvek írásában, szerkesztésében, továbbképzések kidolgozásában, megtartásában. Mindezek fókuszában az olvasási stratégiák, az olvasási folyamathoz kötődő metakognitív képességek fejlesztésének tudományos, elméleti és gyakorlati alapjai állnak. Legújabb kutatási területként a zenetanulás, az éneklés, a kottaolvasás, a hangszeres tudás tanulási képességekre való hatását, összefüggéseit tárják fel a szemmozgáskövetés módszerével.

Az elmúlt évtizedben nemzetközi viszonylatban is számos szervezet, kutatóközpont tűzte ki célul a tanulók, fiatalok olvasási-, szövegértési készségének javítását. Ezek közül a hazai részvétellel működő kezdeményezéseket emelem ki. Az ELINET (European Literacy Policy Network) Anyanyelvi Műveltség Fejlesztésének Európai Hálózatában 28 ország 76 intézménye vett részt. A hálózat célja az anyanyelvi műveltség fejlesztése, a szövegértés szintjének növelése, az olvasás népszerűsítése, az írás-olvasási kompetencia javítása. (Ludas,2015)

2011-ben az Európai Bizottság Magas Szintű Szakértői Csoportot hozott létre, amely azt vizsgálta, hogyan lehet támogatni az anyanyelvi műveltség fejlesztését az élethosszig tartó tanulás folyamatában. Azonosították a sikertényezőket, megvizsgálták a különböző műveltségi programokat és politikai kezdeményezéseket, valamint javaslatokat tettek a műveltségi szint emelésére. A csoport munkájának nyomán, az Európai Bizottság az anyanyelvi műveltség erősítését támogató hálózat kialakítását indítványozta, amelynek célja, hogy a figyelem felkeltésével, információgyűjtéssel és elemzéssel, valamint a tapasztalatok és a jó gyakorlatok megosztásával 2020-ra csökkentse az alacsony műveltségi szinttel élők számát. A projekt keretében egységes keretrendszert dolgoztak ki az országjelentések felépítésére vonatkozóan, melyek célja a kulcsterületek azonosítása az anyanyelvi műveltségi politika fejlesztéséhez, hogy az ELINET minél konkrétabb tanácsokat adhasson az Európai Bizottság Oktatásügyi és Kulturális Főigazgatóságának. (Medvey,2014)

A kutatási projektek közül kifejezetten az olvasási nehézség és a preventív beavatkozás vonatkozásában kiemelkedik az ADORE (Adolescent Struggling Readers In European Countries) kutatási projekt eredménye.²³ A projekt 11 európai országban folytatott kutatás²⁴ alapján gyűjtötte össze a tizenéves olvasási nehézségekkel küzdők olvasástanításában hatékonynak bizonyult iskolai gyakorlatokat. A projekt résztvevői egyetemek és pedagógusképző főiskolák olvasáskutatói voltak. A módszerek összehasonlítása és a nemzetközi olvasástanítási kutatások alapján olyan kitételeket és alapelveket fogalmaztak meg, amelyek segítik vagy gátolják az eredményes gyakorlatot. A tapasztalatok összefoglalásának keretében elkészült ajánlás az olvasástanítást mint folyamatot mutatja be, ezen belül az olvasástanítási szakaszok időbeliségét és prioritását is lényegesnek tartja. E tanítási modell alkalmazása nem csak az olvasási nehézségekkel küzdő tanulók számára nyújtana segítséget, hanem gyakorlatilag bárkinek. (Steklács,2013) Témám preventív irányultsága miatt ezt a modellt választottam az elméleti összefoglalás időbeli struktúrájához. Az olvasástanítás szakaszainak optimális egymásra épülését és eloszlását az ADORE kutatási projekt évfolyamokra bontott időskálája szemlélteti. (7. ábra)

	Óvoda	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Az olvasás előkészítése														
Az olvasás jelrendszerének tanulása														
Folyékony/független olvasás														
Stratégia-orientált olvasás														
Adaptív/kritikai olvasás														

7. ábra

Az olvasási módok és tanításuk optimális variációja az iskolaévek relációjában
(Garbe, Holle, Weinhold, Meyer-Hamme és Barton (2010: 44) idézi Steklács, 2013)

²³ Az ADORE-jelentés eredményeire épít a BaCuLIT (Basic Curriculum for Teachers' In-service Training in Content Area Literacy in Secondary Schools) projekt, mely a Lüneburgi Egyetem és a Kölni Egyetem koordinációjával valósult meg. Fő prioritása, hogy az olvasási készség fejlesztése össztantárgyi feladat. Célja, hogy a felső tagozaton és középiskolában tanító tanárok szaktudását bővítse azzal a szakértelemmel, amely tanítványaik olvasási folyékonyságának, olvasási szokásainak és az egymástól különböző szaktantárgyi szövegek szövegértési stratégiáinak fejlesztéséhez szükséges, valamint segítsék őket abban, hogy magukról olvasóként és tanulóként stabil énképük legyen. (Steklács-Szabó- Szinger, 2011)

²⁴ Ausztria, Belgium, Észtország, Finnország, Lengyelország, Magyarország, Németország, Norvégia, Olaszország, Románia és Svájc részvételével 2006-2009 között.

A modell tudatosan épít biztos alapokra. Az olvasási készség fejlesztésének szakaszai nem zárulnak le az alsó tagozat végén, sőt, az építkezés továbbra is lineáris, mely tudatosan integrálja az alsóbb szinteket. A felső tagozatban és a középiskolában az egyre magasabb olvasási szintek (stratégia-orientált és adaptív/kritikai szint) elérésével a tanulók valóban eszközzintű olvasási készséget sajátítanak el. (Józsa-Steklács,2012)

A téma elméleti kereteinek áttekintése során azokat az empirikus alapokon nyugvó következtetéseket gyűjtöttem össze, amelyek a magyar nyelvű olvasástanítás pedagógiai gyakorlatához kapcsolhatók. A kiemelések során lényegesnek tartottam, hogy a szakirodalom bemutatása kutatási koncepcióm pedagógiai fókuszához illeszkedjen és elősegítse az olvasástanítás biztos alapokon álló építkezését. Emiatt a tényezők ismertetésének súlyozása a korai beavatkozás ideológiáját erősíti.

Az elméleti értelmezések és a pedagógiai módszertani tudatosság kapcsolatának erősítése érdekében összefoglalom az olvasási teljesítményt befolyásoló kognitív és nyelvi tényezők, valamint az eredményes olvasástanítás folyamatára vonatkozó megállapítások összefüggéseit. Így kirajzolódnak az olvasástanítás elméleti keretrendszerének és az olvasásfejlesztés időhorizontjának illeszkedési pontjai.

4.6 Az elméleti keretek összefoglalása

A különböző tudományágak megközelítéseiből kiemelt kulcsszavak hozzárendelhetők az ADORE-jelentés alapján bemutatott olvasásfejlesztési szakaszokhoz. Ez a hálózat kiindulópontot jelenthet az olvasástanítás megújításában, azonban további bővítést kíván a tanulási korlátok területén gyűjtött gyakorlati tapasztalatok, empirikus vizsgálatok áttekintése után. Ezzel a preventív folyamat tervezésének első mérföldkövét képviseli.

Az olvasás fejlesztésének szakaszai	Pszicholingvisztika		Pedagógiai idegtudomány	Anyanyelv-pedagógia, olvasáskutatás	Szociolingvisztika
1. Az olvasás előkészítése	beszédmotorika artikuláció,	figyelmi koncentráció	fonológiai tudatosság	beszéd- és gondolkodás-fejlesztés	a nyelvi készlet, a nyelvi kód figyelembe vétele a nyelvi alapozásban
	szótag-tudatosság, motoros jellel kísért szórítmus	többszorosítás percepció			
	téri orientáció, laterális	vizuális és auditív szeriális memória			
2. Az olvasás jelrendszerének tanulása	intermodalitás, asszociációk kiépítése	auditív szegmentálás, fonológiai tudatosság	a hang-betű kapcsolat megfeleltetése, kódolás	analitikus-szintetikus módszer alkalmazása a hangoztatás elsődlegessége, hangos olvastatás szótagolás	a nyelvi készlet, a nyelvi kód figyelembe vétele a szavak kiválasztásában
	szemmozgási beidegződés, a látótér bővítése, a szem fixációja, ugrása	szókincs, mentális készlet			
	a hangos olvasás verbális-auditív kontrollja	metanyelvi tudás	a betűismeret stabilizálása	értelmes, célorientált olvasás az olvasás és az írás párhuzamos tanítása	
	vizuális szeriális kódolás és szófelismerés	motiváció: az olvasás szerepének tudatosítása			
3. Folyékony/független olvasás	mondatban, szövegben való tájékozódás életkori sajátosságok és érdeklődés szerinti szövegválasztás		a vizuális elemek gyors automatikus megnevezése	a hangos és a néma olvasás helyes aránya különböző szövegtípusok olvasása	a nyelvi készlet, a nyelvi kód figyelembe vétele a szövegek kiválasztásában
4. Stratégia-orientált olvasás	mondatban, szövegben való tájékozódás előzetes tudás aktiválása, ismert/ismeretlen elemek és összefüggések felismerése szövegtípusok, sémák tudatosítása olvasási stratégiák megtanítása		a szövegértés fejlesztése különböző szövegtípusok esetén	metakogníció, stratégiaalkotás	a nyelvi készlet, a nyelvi kód figyelembe vétele a szövegek kiválasztásában
5. Adaptív/kritikai olvasás	érdeklődés szerinti szövegválasztás: olvasás mint élmény, olvasás mint alkotás		a szövegértés fejlesztése különböző szövegtípusok esetén	metakogníció, stratégiaalkotás	a nyelvi készlet, a nyelvi kód figyelembe vétele a szövegek kiválasztásában

8. ábra Az elméleti megközelítések összefüggései

5. AZ OLVASÁSI NEHÉZSÉG ÉRTELMEZÉSI KERETEI

Az olvasási folyamatra ható tényezők körétől nem eltávolodva, sőt inkább azok speciális alkalmazási lehetőségeit vizsgálva a következő fejezetekben tekintsük át a tanulási korlátok terminológiai megközelítéseit, valamint az olvasással kapcsolatos hazai diagnosztikai gyakorlat kérdéseit és ellentmondásait.

5.1 Az olvasási nehézség meghatározásának kérdései

Az olvasási nehézség sem szakmai, sem törvényi értelemben nem tekinthető pontosan körülhatárolható fogalomnak. Értelmezése szorosan kapcsolódik a jelenlegi hazai pedagógiai ellátórendszerhez, része a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség gyűjtőfogalmának. Dolgozatomban való alkalmazását mégis az teszi szükségessé, hogy letisztult formában váljon kutathatóvá, vagyis a szerteágazó tanulói problémák köréből kiemelkedjen mind differenciáldiagnosztikai, mind pedig jogi (ellátási) szempontból. Az olvasási nehézség kifejezést a már hivatkozott Köznevelési törvényben szereplő „beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézség” kategórián belül értelmezem: az olvasás területén tanulási nehézséggel küzdő gyermekek körére.

5.1.1 A tanulási korlátok rendszere

A tanulási problémák gyűjtőfogalmaként a tanulási korlátok elnevezés fejezi ki legjobban a hozzá tartozó csoportok közös jegyeit. A tanulási tevékenység különböző eredetű korlátokba ütközik, melyek leküzdése/enyhítése a gyermek számára eltérő szintű erőfeszítést, a szakemberek számára pedig különböző módszertani koncepciók alkalmazását jelenti. A gyűjtőfogalom körén belül a következőkben a három leglényegesebb kategória jellemzőit tekinthetjük át, melyek címében már a magyar szóhasználat fokozatossága, árnyaltsága is informatív: akadályozottság – zavar – nehézség. Az olvasási problémák megjelenése mindhárom kategórián belül előfordulhat, eltérő háttérrel, eltérő okokból. A pontos besorolás érdekében elsőként ismerjük meg a tanulási korlátok rendszerének alapjait, melyben az első két kategória

jellemezésére – témánkban a tanulási nehézség középpontba állítása miatt - elsősorban differenciáldiagnosztikai szempontból van szükségünk.

A különböző súlyosságú tanulási problémák kategóriái közül csak két típus esetén rendelkezünk korszerű és pontos fogalmi meghatározással. Ez a két kategória a tanulási akadályozottság és a tanulási zavar. Mindkét esetben szükséges ismernünk a szakmai és a törvényi meghatározást is, amelyek – ahogy látni fogjuk - nem feleltethetők meg teljes mértékben egymással. Ez főként a terminológia alkalmazásának eltérő (kutatási eredményekre épülő szakmai és a pedagógiai többlétszolgáltatásokra irányuló ellátási) céljából fakad, de befolyásolja a kategorizálás és a diagnosztika folyamatos fejlődése is.

Tanulási akadályozottság

A *tanulási akadályozottság* szakmai értelmezése a gyógypedagógia fejlődésével jelentős változáson ment keresztül. A változás egyik fő szempontja, hogy a korábban enyhe fokban értelmi fogyatékosként definiált csoport kibővült a kedvezőtlen szociokulturális környezet miatt tartósan és átfogóan gyengén teljesítő tanulók körével. „A tanulásban akadályozottak csoportjába tartoznak azok a gyermekek, akik az idegrendszer biológiai és/ vagy genetikai okokra visszavezethető gyengébb funkcióképességei²⁵, illetve a kedvezőtlen környezeti hatások folytán tartós, átfogó tanulási nehézségeket, tanulási képességzavart mutatnak.” (Mesterházi,1998:54)

A tanulási akadályozottság tünetei: A tanulás minden területén (szinte valamennyi tantárgyban) generalizáltan, átfogóan és tartósan jelentkeznek. Különösen jellemző a kognitív funkciók, valamint a beszéd lassúbb fejlődése, diszpraxiás tünetek, a figyelem-összpontosítás és a viselkedési problémákban megmutatkozó szociális tanulás nehézségei. Ezek az eltérések a tanulási képesség különböző mértékű elmaradását, zavarát, illetve a tanulás akadályozottságát okozzák, összefüggésben a környezeti hatásokkal. Leggyakoribb előidéző okok: Kiseb mértékű központi idegrendszeri sérülés (enyhe fokú értelmi fogyatékoság) és/vagy tartósan hátrányos szociális környezet miatt a neurológiai érés lelassulása; a korai segítségnyújtás elmaradása miatt

²⁵ „A képesség azoknak a biológiailag meghatározott, az érés során kibontakozó adottságoknak a rendszere, amelyek alapját képezik a készségek kialakításának. A készség túltanult, gyakorlással megszerzett, tudatos kontroll nélkül kivitelezett tevékenység.” (Csépe,2016:5)

megindulhat az elmaradásnak egy olyan kumulációs folyamata, amelynek hatására fokozatosan növekedhet az életkori csoporthoz viszonyított iskolai teljesítmény elmaradása. (Mesterházi,1998;2001)

A tanulásban akadályozott gyermekek körében végzett vizsgálatok az olvasás terén is specifikus információkhoz juttatnak bennünket, annak ellenére, hogy az egyes funkciók elmaradása, fejletlensége itt nem az olvasás területére korlátozódik, hanem generalizáltan mutatkozik a gyermek képességprofiljában. Ennek megfelelően az olvasási problémák az idegrendszeri és/vagy szociokulturális meghatározottságú átfogó funkciógyengeség következményeként jelentkeznek.

Tanulási zavar, olvasási zavar (diszlexia)²⁶

A tanulási problémák közül a legtöbbet kutatott téma a tanulási zavarok köre. Ezen belül a közvéleményt és a kutatókat is leggyakrabban az olvasási zavar (diszlexia) természete foglalkoztatja. Áttekintésemben a 21. század legújabb kutatási eredményeit használom fel, melyben a nemzetközi és hazai szakmai állásfoglalások közös pontjai körvonalazódnak.

Az olvasási zavarral kapcsolatos nemzetközi kutatások közül kiemelkedik a NeuroDys, amely nyolc európai ország (Ausztria, Franciaország, Németország, Hollandia, Svájc, Finnország, Magyarország és az Egyesült Királyság) részvételével végzett kutatásokat a diszlexiához vezető molekuláris mechanizmusok, genetikai összefüggések feltárása céljából. A konzorcium keretében végzett kutatás körébe különböző országokból 958 diszlexiás esetet vontak be és létrehozták az iskoláskorú gyermekek európai többnyelvű mintáját. Az eseteket homogén felvételi kritériumok alapján gyűjtötték össze, s kizáró tényezőként vették figyelembe a hallásvesztést, a korrigálatlan látásproblémákat, a nyelvi inkompatibilitást, a hosszabb időtartamú iskolai hiányzást, a figyelemhiányos hiperaktivitás zavarát és meghatározott gyógyszerek befolyását. A kutatási eredmények

²⁶ A DSM-V. (2013) Mentális zavarok nemzetközi osztályozása szerint: Specifikus tanulási zavar, ezen belül Olvasászavar (dislexia) F81.0 A pontos vagy folyamatos dekódolás zavara, gyenge helyesírással. A DSM-V. a diszlexiát a fejlődésneurológiai rendellenességek (neurodevelopmental disorder) csoportjába helyezi, s meghatározásakor elsősorban a szóolvasás pontosságára és fluenciájára, s kevésbé a szövegértés nehézségeire fókuszál. (Dékány-Mohai, 2012)

A mentális zavarok orvosi és pszichológiai szempontú diagnosztizálását szabályozó BNO-10 és ennek alkalmazását elősegítő DSM-V célja a diagnosztikus kategóriák világos, egyértelmű leírása, annak érdekében, hogy a klinikusok és a kutatók a különféle mentális zavar miatt érintett személyeket egységesen tudják diagnosztizálni, tanulmányozni és kezelni. A BNO- és a DSM-rendszer az orvosi (és a pszichológiai) praxisban használatos. (Mesterházi, 2001)

a diszlexia témakörében az első genetikai vonatkozású asszociációs analízist jelentik, mely jelentős előrelépés a diszlexiához kapcsolódó kockázati gének feltérképezésében, ugyanakkor a kutatók szükségesnek tartják a vizsgálati minta kiterjesztését a még feltáratlan összefüggések igazolása érdekében. Az említett kutatás is bizonyítja, hogy az olvasási zavar (diszlexia) meghatározását és jellemzőit fokozatosan bővülő körben kutatják, a különböző tudományágak közös ügyévé vált, ezért interdiszciplináris keretben kell gondolkodnunk róla. Ezek alapján az olvasási zavar (diszlexia) meghatározása egyre specifikusabbá, egyre komplexebbé válik.²⁷

Az olvasási zavar (diszlexia) kutatásával foglalkozó nemzetközi szervezet, az International Dyslexia Association (IDA) az eredet és a tünetek körét is tartalmazó munkadefiniíciót alkotott: A diszlexia neurobiológiai eredetű specifikus tanulási zavar. Jellemzője a pontos és/vagy gördülékeny szófelismerés nehezítettsége és a gyenge betűzési és dekódolási képesség. Ezek a nehézségek jellemzően a nyelvi rendszer fonológiai komponensének hiányosságából származnak, s a személy egyéb kognitív képességeihez valamint a megfelelő oktatási instrukcióhoz mérten nem várt alulteljesítést jelentenek. Másodlagos következményként szövegértési nehézségek jelentkezhetnek, valamint a kevesebb olvasási tapasztalat hátráltathatja a szókincs és a háttértudás fejlődését. (International Dyslexia Association,2002)

Az olvasási zavar meghatározásában a modern diszlexia-kutatás a leíró jellegű tipológiáktól a képalkotó vizsgálatokra alapozó komplex idegtudományi osztályozás felé mozdult el. A diszlexia komplex idegtudományi megközelítése az olvasásfejlődési zavart szindrómaként értelmezi, a fenotipikus változatosság megértését az agyi hálózatok kapcsolatrendszerében keresi. (Csépe,Tóth,2008) Hollandiában Leo Blomert vezetésével egy 150 000 főre kiterjedő vizsgálatot végeztek el hatodik osztályos tanulók körében, melynek eredményeként megállapították, hogy a diszlexia előfordulása konzervatív becslés szerint 4-5 százalékban határozható meg. Munkássága nem csak az olvasás háttértényezőinek azonosítása és idegtudományi alapú igazolása terén jelentős, hanem a diszlexia diagnosztizálását is új alapokra helyezte. Az általa kidolgozott 3DM teszt ma elterjedten használt vizsgálóeljárás Hollandiában a diszlexia mérésére, melyre

²⁷ A Neurodys projekt magyarországi képviselője az MTA Pszichológiai Kutatóintézetének fejlődés-pszichofiziológiai kutatócsoportja volt, Dr. Csépe Valéria vezetésével.

építve kialakulhatott egy jól működő ellátó rendszer az olvasási zavar diagnosztikájának és specifikus ellátásának területén. (Csépe,2013)

Hazánkban az olvasási zavar meghatározását a legkorszerűbb kutatási eredmények összefoglalására építve Csépe és Honbolygó 2005-ös tanulmányában írja le: A diszlexia egy igen komplex megismerő rendszer és az azt kiszolgáló agyi hálózat minden bizonnyal genetikailag meghatározott hibáinak eredménye. A tipikustól eltérő fejlődés számos jellegzetességet mutat a beszédészlelés mechanizmusaiban, a fonológiai szerveződésben, a vizuális formák diszkriminációjában, a gyakran látott vizuális mintázatok felismerésében, az olvasás direkt és indirekt útjainak működtetésében. Csépe (2014) az olvasási zavar diagnosztizálása szempontjából szükséges, de nem elégséges feltételnek tartja a definiálás pontosságát. „Az olvasási zavar értelmezésében meg kell jelennie annak a szemléletnek, hogy az intelligencia és az olvasási teljesítmény közötti diszkrepancia nem lehet a diszlexia diagnózisának legfőbb kritériuma.” (Csépe,2014:1340) Hangsúlyozza, hogy a diagnosztika nem csak gyakorlati, hanem egyben kutatási kérdés is, melyben kiemelt szerephez jutnak a következő területek: egyéni, életkorral változó megjelenési formák, fejlődési változékonyság, a környezeti faktorokra való érzékenység és a genetikai vonatkozások. (Csépe,2014)

Törvényi értelmezések, ellátási kötelezettség

A tanulási akadályozottság és a tanulási zavar törvényi besorolásában közös, hogy mindkettő a sajátos nevelési igény kategóriájához tartozik:

„Sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakvéleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.”

(2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 4. § 23.)

Az első fejezetben már volt szó arról, hogy a hazai törvényi szabályozás a tanulási akadályozottság és a tanulási zavar esetén is gyógypedagógiai ellátást biztosít a gyermekek számára. Az adott szakterületen kompetens szakemberek tudása és a

rendszer kötelező ereje így az ő esetükben fokozott védelmet és szakmai kontrollt biztosít – diagnosztikai és ellátási szempontból egyaránt. Felismerésük, vizsgálatuk és sérülésspecifikus fejlesztésük a gyógypedagógia és a pszichológia hatókörébe tartozik, egyértelmű szakmai kompetenciákhoz kötött, tehát nem lehet esetleges. A következőkben bemutatott kategória esetén ezek a garanciák azonban nem biztosítottak.

Tanulási nehézség (Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség)

A dolgozat témája szempontjából kiemelt célcsoportunk, a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók köréhez – szemben a fenti két kategóriával - nem tudunk pontos meghatározást és diagnosztikai kritériumokat rendelni. Az érintett csoport összetettségét és a besorolás ellátási (és nem szakmai) jellegét tekintve ez a hiány nem is annyira meglepő, ugyanakkor e kategória - a szakmai kritériumok hiányának és a csoport heterogén összetételének együttes következményeként - iskolarendszerünkben az egyik legveszélyeztetettebb gyermekcsoportot képviseli.

Az ellentmondások sorában ki kell térnem a besorolás (és a kapcsolódó betűszó: BTMN) egyik alapvető problémájára: a beilleszkedés – tanulás – magatartás kifejezések együttes alkalmazása és ezen belül a tanulás szó középre helyezése akkor sem indokolt, ha tudjuk, hogy a tanulási problémák – ellátás nélkül – magatartási, beilleszkedési gondokhoz vezethetnek, másodlagos tünetegyüttesként jelentkezhetnek. Ugyanígy előfordul, hogy a beilleszkedési, magatartási nehézség mellett megjelenik a tanulási nehézség is, hiszen a két fejlődési folyamat szoros kapcsolatban is állhat egymással. Ez az együttállás azonban nem minden esetre vonatkozik, ezért nem használható egységes kategóriaként: helytelen úgy tekintenünk rá, mintha minden tanulási nehézséggel küzdő gyermek egyben magatartási, beilleszkedési gondot is jelentene a pedagógusnak. A kifejezések keveredése és egységes használata súlyos következménnyel járhat az érintett gyermekek iskolai megítélésében.

A szakemberek köréből kevesen vállalkoznak az olvasási nehézség és az olvasási zavar (diszlexia) összehasonlítására, összefüggésük elemzésére. Ez az óvatosság azért indokolt, mert a két csoport elkülönítése rendkívül nehéz feladat, hiszen az olvasási teljesítményre ható tényezők (pszichés állapot, intelligencia-szint, kognitív funkciók működése, szociokulturális minta, olvasási kudarcok és motivációk, olvasástanítási

módszer, pedagógusi kompetencia és attitűd, stb.) együttállása egyéni mintázatokat hoz létre. Az olvasási problémák megjelenése mögött multifaktoriális eredetű tényezők eltérő kombinációi állhatnak az olvasási készséghez vezető út komplexitása, valamint a nyelvi és kognitív rendszer összefüggéseinek változékonysága miatt. Szakmai körökben felmerült az a kérdés is, hogy az olvasási problémák súlyossági skáláján szükséges-e (lehet-e) egy adott pontot kijelölni a nehézség és zavar határán, nem lehetne-e inkább folytonosságként tekinteni rájuk, konkrét kategorizálás nélkül.

Csépe 2006-os tanulmányában összefoglalja a legfontosabb támpontokat, amelyek az olvasási nehézség és zavar megkülönböztetésében segítségünkre lehetnek. A diszlexia fejlődési, illetve specifikus tanulási zavar, amelyet a gyermek ép intellektusa miatt nem feltételezünk. A diszlexia genetikailag meghatározott, visszavezethető az agy hálózatának vagy hálózatainak atipikus fejlődésére. A diszlexiás és az olvasási nehézséggel küzdők nem képviselnek homogén csoportot. Tünetek szintjén nagy egyéni különbségek mutatkoznak, eltérő módon jelentkezhetnek az érintett gyermekeknél. Egy súlyos olvasási nehézséggel küzdő gyermek teljesítménye akár gyengébbnek is bizonyulhat egy diszlexiás gyermekénél. (Csépe,2006)

A tanulási nehézség (beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség) és ezen belül az olvasási nehézség felismerése, diagnosztizálása és iskolai ellátása tekintetében a szakmai kritériumok köre tisztán nem határolható be, ezért a célcsoport definiálásában csak a hatályos köznevelési törvény meghatározása biztosíthat támpontot:

„Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek.” (2011. évi CXCV. törvény 4. § 3.)

A meghatározás központi eleme - a tanulási nehézség tekintetében - az életkorhoz viszonyított alulteljesítés, mely szorosan kapcsolódik az érvényben lévő kerettantervi követelményekhez, mint viszonyítási alaphoz.

5.1.2 A hazai diagnosztikus rendszer fejlődése

A tanulási korlátok felismerésének és diagnosztikájának korszerűsége mindig is fontos fokmérője volt a gyógypedagógia fejlődésének. Mind a szemlélet, mind pedig az eljárásrend jelentős változásokat élt meg. A következő fejezet összefoglalja azt a folyamatot, amely a szelekcióorientált diagnosztikától a szükségorientált állapotfelismerésig vezetett. A tanulási problémákkal küzdő gyermekek diagnosztizálása sokáig a szelekció, az elkülönítés eszköze volt a klasszikus orvosi-klinikai modell alapján.

A 20. században egyre jobban előtérbe kerültek azok az elvek, amelyek már nem a problémát, hanem a teljes embert állították a diagnosztika középpontjába. Hazánk európai uniós csatlakozásával ez a tendencia megerősödött: az integráció támogatása vált vezérelvévé, s ennek értelmében a diagnosztika a heterogén tanulói összetételű gyermekcsoportokban történő speciálpedagógiai ellátást hivatott segíteni. (Lányiné,2014)

A vizsgálatok terén a legkorszerűbb követelmények az elmúlt évtizedben kerültek be a diagnosztikus rendszerek szabályzataiba, ajánlásaiba. Ekkor vált szakmai igénnyé, hogy a diagnózis fogalom helyét az állapotmegismerés kifejezés vegye át, kifejezve a szó komplexitását, mely magába foglalja a képességek, készségek, tulajdonságok, körülmények és hatások megismerését, mérését és becslését egyaránt. Az állapotmegismerés érvényesíti a bio, pszicho-, szociális modellben való gondolkodást és semmiképpen nem korlátozódik a defektusok felsorolására, tehát nem fókuszál a negatívumokra. Ez a szemlélet kifejeződik abban is, hogy a vizsgálat eredménye már korántsem csak a tesztek eredményeinek elemzését jelenti, hanem egyértelműen feltárja az érintett gyermek otthoni, intézményes és közösségi tanulási környezetének jellemzőit is. Megjelent a dinamikus folyamatdiagnosztika alkalmazásának elvárása, mely egyrészt a gyermek fejlődését folyamatában, múltjával és jövőjével együtt szemléli, másrészt bízik a jelen állapot változásában, a pedagógiai beavatkozás sikerében. A felfogás kiemelt értéke, hogy a fejlesztésorientáció a gyermek jól működő funkcióit, tanulásának erősségeit, problémamegoldó stratégiáit és az azokat támogató személyes tulajdonságait ugyanúgy lényegesnek tartja, mint gyengeségeit vagy szükségleteit. (Dékány,Mohai,2012)

A diagnosztika reformja így érvényesíti Illyés Gyuláné szavait, melyek szerint a gyermeket „...értékeivel, személyiségének globalitásában, fejlődésében és környezetében kell szemlélni.” (Illyés Gyné,1968:263)

5.1.3 A pedagógiai szakszolgálati protokoll

A 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről 16. fejezete határozza meg a pedagógiai szakszolgálatok keretében végzett tevékenységek körét. (9. ábra)

<p>Pedagógiai szakszolgálat</p> <ul style="list-style-type: none">a) a gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás,b) a fejlesztő nevelés,c) szakértői bizottsági tevékenység,d) a nevelési tanácsadás,e) a logopédiai ellátás,f) a továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás,g) a konduktív pedagógiai ellátás,h) a gyógytestnevelés,i) az iskolapszichológiai, óvodapszichológiai ellátás,j) a kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók gondozása.

9. ábra

A pedagógiai szakszolgálat tevékenységei a Köznevelési törvény 18§ (2) szerint

A tanulási és/vagy beilleszkedési, magatartási problémával küzdő gyermekeket, tanulókat a köznevelési intézmény és/vagy a szülő delegálja a c) pontban szereplő szakértői bizottságokhoz, amelyek komplex vizsgálat keretében térképezik fel a probléma hátterében álló tényezőket, a probléma súlyosságát és szakértői véleményt állítanak ki a vizsgálatok eredményeiről.

„A szakértői bizottsági „szolgáltatás” lényegét a komplex (gyógy-) pedagógiai-pszichológiai és orvosi diagnosztikus tevékenység jelenti, amelynek összetett célja:

- a különleges figyelmet igénylő gyermekek népességén belül a különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók felismerése, megismerése,
- az igényeiknek, szükségleteiknek megfelelő pedagógiai többletkezdvezményekre szóló jogosítványaiknak (szakértői véleményeiknek) elkészítése és
- javaslattétel a jogosultak fejlődését segítő, problémáikat megoldó, akadályozottságukat enyhítő vagy megszüntető pedagógiai környezetben folyó adekvát fejlesztéshez.” (Nagyné-Csepregi-Puhala-Bozsikné,2014:12)

A modern, új standardokon alapuló vizsgálati módszerek bevezetése sürgető feladat a gyógypedagógiai pszichodiagnosztika számára. Ugyanakkor azokról az értékes hagyományokról sem szabad megfeledkeznünk, melyek során az informális vizsgálóeljárások, valamint klinikai kritériumok alkalmazásával a gyakorlott, kellő szakértelemmel, rutinnal és intuícióval rendelkező gyógypedagógus a gyermek képességeit és magatartását sokféle helyzetben elemezve jutott el a pontos diagnózis felállításához. A diagnosztikus tevékenység egységesítése, a kategóriák összezsúszásának, valamint az ellátási formák átfedésének elkerülése érdekében nagy jelentősége van az országos gyógypedagógiai pszichodiagnosztikai protokoll bevezetésének. (Dékány,Mohai,2012)

A szakértői bizottságok diagnosztikus (állapotfeltáró) tevékenységének protokollja hazánkban 2012-ben készült el. A diagnosztikus protokoll egy általános érvényű bevezető ajánlást követően valamennyi sajátos nevelési igényű kategóriát külön-külön magába foglalja.

Az olvasás területéhez kapcsolódó vizsgálati protokollt Dékány Judit és Mohai Katalin: Egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja – Specifikus tanulási zavarok (írott nyelvhasználat zavarai, diszkalkulia) című munkája tartalmazza, mely a szakértői bizottsághoz olvasási probléma miatt delegált tanulók állapotmegismerő folyamatát mutatja be:

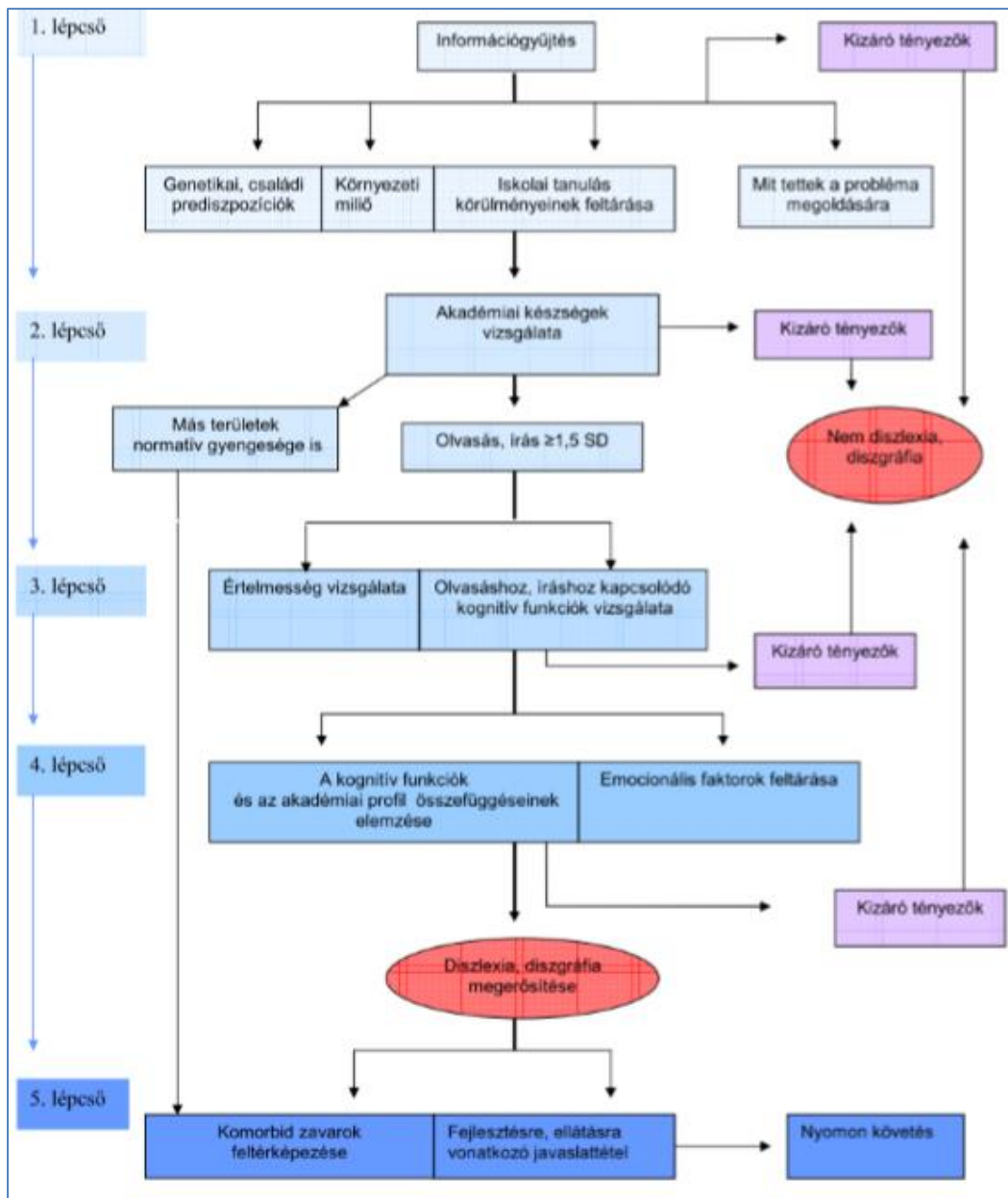
1. lépcső: *A fejlődésben tapasztalható korai jelzőtünetek feltárása*
2. lépcső: *Az iskolai készségek ('academic skills') vizsgálata*
3. lépcső: *A specifikus kognitív markerek fejlettségi szintjének vizsgálata*
4. lépcső: *Az erősségek és gyengeségek mintázatának elemzése*
5. lépcső: *A komorbid zavarok feltérképezése*

Az egyes lépcsőfokok leírásán túl minden szint tartalmazza az adott tanulási zavarra vonatkozó diagnosztikus jelzőtüneteket és az azt kizáró kritériumokat. A diagnosztikus protokoll teljes terjedelmű bemutatását a 2. sz. mellékletben láthatjuk.

Az írott nyelvhasználat zavarai²⁸ diagnosztikus-értékelő folyamatát Flanagan és munkatársai (2006)²⁹ alapján Mohai Katalin (2012) adaptálta hazai viszonyokra.

²⁸ Az olvasási zavar (diszlexia) helyett alkalmazott jelenleg legkorszerűbb kifejezés.

²⁹ Jelen protokoll alapját képező modell a nemzetközi értékelési gyakorlatban jól bevált, ún. RTI (Response to Intervention) megközelítésen alapuló diagnosztikus modell (Flanagan és mtsai, 2006) és a hazai gyakorlat lehetőségeinek konszenzusában született bizonyítékon alapuló (evidence based), rendszerszemléletű folyamatmodell. Multidiszciplináris, megvalósításakor a teammunka alapvető követelmény. (Dékány-Mohai, 2012:15)



10. ábra
Az írott nyelvhasználat zavarai diagnosztikus-értékelő folyamata
(Dékány-Mohai,2012:16)

A diagnosztikus folyamat következetesen egymásra épülő szakaszokból áll, az ún. tölcserelv érvényesítését szolgálja: a szakértői bizottság az olvasási zavar diagnózisát egyrészt meghatározott kritériumok megléte alapján (diagnosztikus kritériumok), másrészt kizárásos alapon (kizárásos kritériumok) állítják fel. Ez a következetesség azt a célt szolgálja, hogy az olvasási zavar fogalma addig ne legyen alkalmazható, amíg a szakemberek valamennyi szinten meg nem győződnek a diagnosztikus kritériumok fennállásáról, ugyanakkor ezzel párhuzamosan ki nem zárják az iskolai teljesítmény gyengeségének egyéb okait. (Dékány-Mohai,2012)

A diagnosztika fejlődésével több olyan szemléleti és eljárásrendi elem is bekerült a protokollba, amely komoly előrelépést jelent a szakértői bizottságok munkájában. Az előrelépés itt egyértelműen a gyermekek számára nyújtott szolgáltatások minőségi változását célozza. Egyre jobban előtérbe kerülnek azok a személyiségtényezők, amelyek erősségei a gyermeknek, s kedvező irányban befolyásolják a fejlődést (pl. motiváltság, akaraterő, kitartás, rugalmasság, nyitottság, tanulékonyág). Ezek a tulajdonságok egyrészt a vizsgálati helyzetben, másrészt a gyermek környezetében élő felnőttek elmondásából derülhetnek ki.³⁰ Az erősségek sok esetben nem a kognitív területeket érintik, hanem előfordulhatnak magatartási jegyekben, személyiségtényezőkben, extra-intellektuális tartományokban is. Ugyanakkor ezek a jegyek lényeges szerepet töltenek be a gyengébb területek kompenzálásaként, a személyiség egészének egyensúlyában. (Lányiné és Kiss,2013)

Végül térjünk ki a szakértői bizottsági vizsgálatok egyik fontos kérdésére, amely a vizsgálatok irányát, tartalmát érinti, ugyanakkor visszacsatolható az elméleti megközelítések összefoglalásához is. Ez pedig a teljesítmény és a képességek vizsgálatának köre, valamint viszonya. „A pszichológiai vizsgálatok és köztük az – olvasási problémák esetén elsősorban számításba vehető – intelligenciavizsgálatok a megmutatkozó teljesítményből következtetést tesznek lehetővé a mögöttük álló képességekre. Értelmezésükhöz pszichológiai kompetencia és az adott tesztre vonatkozó szaktudás szükséges. A pedagógiai vizsgálatok elsősorban teljesítményeket regisztrálnak, de élettörténeti és folyamatdiagnosztikai megközelítéssel itt is van lehetőség szempontokat kapni a képességek megítéléséhez. Ezt a folyamatot segítheti, ha pontosan feltárjuk, hogy a gyermek mennyi pedagógiai segítséggel jutott el egy adott teljesítményhez...Két eltérő életút után nyújtott azonos teljesítmény eltérő képességekre utal. A teljesítményekből a képességekre történő visszakövetkeztetés kitüntetett lehetősége a (gyógy) pedagógiai vizsgálatban az, hogy felhasználjuk a gyermek akadozó feladatmegoldásainál a segítségnyújtást.” (Lányiné és Kiss,2013:19-20)

Az állapotmegismerés során tehát a két különböző kompetenciával rendelkező szakember (pszichológus, gyógypedagógus) eltérő céllal és ennek megfelelően eltérő vizsgálati koncepcióval rendelkezik. A diagnosztikus folyamat végén ugyan különböző

³⁰ Pl. Erények és gondok kérdőív - The Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 1998);
SDQ-Magy (Turi-Tóth-Gervai, 2011)

aspektusokból látják a gyermeket, mégis tapasztalataikat közösen elemezve, egységbe foglalva, a bio-pszicho-szociális tényezők komplex mérlegelésével kell dönteniük.

5.1.4 A beavatkozás lehetőségei

A pedagógiai szakszolgálatok keretében működő szakértői bizottságok munkáját tehát egy nemzetközi modellen alapuló, hazai viszonyokra adaptált diagnosztikus protokoll segíti az olvasási zavarok azonosításában. A protokoll ajánlásokat is tesz azokra a vizsgálóeljárásokra, amelyek segítségével a folyamat megvalósítható.

A vizsgálóeljárásoknak, diagnosztikus eszközöknek azonban csak egy része standardizált, s ezek főként a pszichológiai vizsgálatok körét érinti. A gyógypedagógiai vizsgálatok több szakember által említett (Csépe,2006; Adamikné,2006) legnagyobb problémája a standardizált mérőeszközök kifejlesztésének és a hagyományosan alkalmazott diagnosztikus eszközök korszerűsítésének hiánya, illetve részlegessége. További nehézséget jelent a legújabb vizsgálóeljárásokhoz való hozzáférés és az informatikai feltételek kérdése, melyet az európai uniós projektek központi keretéből részben sikerült megoldani, azonban a lefedettség még nem teljeskörű. Láthatjuk, hogy a szakszolgálati protokoll az olvasási zavar (diszlexia), korszerű nevén az írott nyelvhasználat zavarai diagnosztikus-értékelő folyamatát tartalmazza.

Az olvasási nehézség megállapítása ugyanebben az eljárásrendben zajlik, de erre vonatkozó utalásokkal a dokumentum eljárásrendjében nem találkozunk. Ez a szakmai következetesség is megerősíti a tanulási nehézség és ezen belül az olvasási nehézség értelmezésében és megállapításában jelzett problémák összetettségét:

- Az olvasási teljesítmény vizsgálata nem standardizált vizsgálóeljárásokkal történik. Az alkalmazott vizsgálati eszközök nem egységesek.
- A vizsgálóeljárások szó- és képanyagának korszerűsítése folyamatban van, még nem minden eszközt érint.
- A tanulási nehézséggel küzdő gyermekek köre rendkívül heterogén, teljesítményük háttértényezői egyéni kombinációkat alkotnak.
- A csoport behatárolása törvényi szempontból áll rendelkezésünkre, amely teljesítmény-szinten határoz meg viszonyítási alapot. Szakmai lehatárolások, differenciál-diagnosztikai kritériumok a fogalommal kapcsolatban nem születtek.

A fenti problémakör több szempontból is alátámaszt egy lényeges kérdést: szükséges-e egyáltalán a tanulási nehézséget meghatározott kategóriaként értelmezni vagy a tanulás-tanítás folyamatának korszerűsítésével, rendszerszintű megújításával átfogó és preventív segítséget tudunk nyújtani az érintett gyermekeknek.³¹

Dolgozatom előkészítésének időszakában nem tudtam, hogy az általam felvetett probléma épp egy átfogó hazai pedagógiai reform-folyamat irányába esik. Az aktualitás még inkább felerősíti felelősségemet, amely az olvasástanítás jobbítására irányul. Szerencsére a hazai kutatók, szakemberek olyan innovatív szakmai bázist képviselnek, hogy a megújulás módszertani alapjai – ahogy az elméleti keretek áttekintése és összefüggései alapján is láthattuk – széles körben rendelkezésre állnak. Bízom benne, hogy a következő fejezetekben bemutatott empirikus vizsgálatok eredményei további szempontokkal bővíthetik az eredményes olvasástanítás módszertani megalapozását, kifejezetten speciálpedagógiai szempontból.

A tanulási problémákkal küzdő gyermekek különböző – jelen fejezetben bemutatott - csoportjaiban négy kismintás vizsgálatot végeztem, amelyektől empirikus alapokra építhető támpontokat vártam a kognitív-nyelvi rendszer atipikus működéséről és azok olvasástanításhoz kapcsolódó vonatkozásairól. Mindezek eredményeként az elméleti megközelítések korábban bemutatott összefoglalása kiegészíthető a tanulási korlátokkal kapcsolatos legújabb megközelítésekkel, valamint a kismintás vizsgálatok eredményeivel. Ezzel az olvasástanítással kapcsolatos általános érvényű ismeretek köre³² kibővül az atipikus fejlődésmentre vonatkozó elméleti és gyakorlati tapasztalatokkal, melyek - olvasástanítási szakaszok szerinti - egymásra épülését a kismintás vizsgálatok bemutatását követően tartom indokoltnak. Így a preventív folyamat tervezésének második mérföldkövét a specifikus szempontok összegző áttekintése képviselheti, mely a tanórai differenciálás megvalósításában nyújthat segítséget a pedagógusok számára.

³¹ A Köznevelési törvény 2017. évi módosítása ezzel a céllal született. Bevezetése a tantervi megújítás mellett felveti a korszerű tananyagok kidolgozásának és a pedagógusok módszertani képzésének szükségességét is.

³² Az általánosan érvényesíthető kulcsszavak összefoglalását a 4.6 fejezetben láthattuk.

5.2. Empirikus tapasztalatok a tanulási korlátok körében

5.2.1 Kismintás előkészítő vizsgálatok

A kismintás vizsgálatok 2012. és 2015. között - a nagymintás kutatás koncepciójának tervezési szakaszában – zajlottak.³³ Céljuk az volt, hogy a tanulási korlátokkal küzdő gyermekek különböző csoportjaiban empirikus tapasztalatokat szerezzek az olvasástanításhoz kapcsolódó speciálpedagógiai gyakorlatról, valamint azok elemzésének eredményét felhasználjam a nagymintás kutatás bemeneti tényezőiként.

Az előkészítő kismintás vizsgálatok négy különböző megközelítést képviselnek:

1. Tanulásban akadályozott gyermekek anyanyelvi fejlesztésében alkalmazott módszerek vizsgálata a nyelv jelrendszerének hozzáférhetősége szempontjából *(az olvasástanítás speciális módszereinek megfigyelése sérült kognitív-nyelvi struktúra esetén)*
2. Beszédfejlesztésbe épített, intermodalitást erősítő asszociációk alkalmazása az olvasástanítás előkészítő és betűtanítást célzó szakaszában *(a vizuális-auditív-verbális-motoros asszociáció kiépítésének módszertani váltásai)*
3. Kognitív nyelvészeti és szövegnyelvészeti szempontok adaptív értelmezése tanulásban akadályozott gyermekek anyanyelvi fejlesztésében *(kognitív nyelvészeti és szövegnyelvészeti szempontok adaptációja atipikus fejlődésmenet esetén)*
4. Az elírás jelenségének vizsgálata általános iskolás tanulók írásmunkáiban eltérő olvasástanítási módszerek tükrében *(az olvasás és az írásbeli produktum kapcsolatának vizsgálata)*

A vizsgálatok kiválasztásának szempontja a téma módszertani továbbgondolása, bővítése volt: a pedagógiai gyakorlatból nyert tapasztalatok elemzésétől specifikus információkat vártam, ezért az atipikus fejlődésmenet alapján tervezett olvasástanítási folyamat lépéseire, módszereire és elveire voltam kíváncsi. Ez az elvárás főként

³³ A vizsgálatok szakmai kontrollját Kassai Ilona, Huszár Ágnes, Hegedűs Rita és Tátrai Szilárd biztosította.

gyógypedagógiai tapasztalataimból fakadt, melyek szerint az olvasástanítás speciálpedagógiai megközelítése sok atipikus fejlődésmentű gyermek számára is elősegíti az eredményes olvasástanulást, emiatt tanulságai felhasználhatók az olvasási nehézség prevenciójában is. Emiatt az előkészítő időszakban az átlagtól eltérő kognitív és nyelvi fejlődésű tanulók olvasástanulásának módszertani specifikumait vizsgáltam.

5.2.1.1 Tanulásban akadályozott gyermekek anyanyelvi fejlesztésében alkalmazott módszerek vizsgálata a nyelv jelrendszerének hozzáférhetősége szempontjából

A vizsgálat konkrét célja a köznevelés-közoktatás bevezető szakaszában alkalmazott speciális módszertani tárház feltérképezése, mely az 1. és 2. osztályos tanulásban akadályozott gyermekek számára hozzáférhetővé, hozzáférhetőbbé teszi írott nyelvünk elsajátítását. A vizsgálat az 1. és 2. osztályos tanulásban akadályozott gyermekek közül 20 főt érintett. Kutatási kérdésem: Melyek azok a speciális módszertani elemek az anyanyelv tanításának bevezető szakaszában, amelyek korrekciós vagy kompenzáló jelleggel hidat képezhetnek az atipikusan fejlődő megismerő funkciók és az írott nyelv elsajátításának folyamata között?

A vizsgálati módszerek köre három típust ölelt fel. Dokumentumelemzéssel, ezen belül a tanulói szakértői vélemények, a kapcsolódó egyéni fejlesztési tervek elemzésével feltérképeztem a tanulók jelen állapotára vonatkozó kognitív és nyelvi fejlettség adatait. Interjút készítettem az olvasás tantárgyat tanító gyógypedagógussal az olvasástanításban általa fontosnak tartott módszerek köréről. Megfigyelést végeztem csoportos foglalkozási helyzetben, olvasástanítás órákon. A vizsgálatban résztvevő tanulók szakértői határozatba foglalt diagnózisuk alapján valamennyien tanulásban akadályozottak, azonban a státusz közös nevezőjén belül a gyermekek anamnézisei, a kognitív és nyelvi fejlettség jellemzői jelentős mértékű eltéréseket mutatnak. A szakértői véleményekből és a fejlesztési tervekből kiemelt jellemzők összefoglalását a 11. ábrán láthatjuk.

Tanuló	Kognitív jellemzők	Nyelvi fejlődésre vonatkozó adatok
1.	Általánosítás, absztrakció gyenge	Beszédhibás Szűk szókincs Verbális információ felvétele megfelelő
2.	Fogalmi gondolkodás gyenge	Verbális teljesítmény megfelelő, összefüggő beszéd
3.	Fogalomalkotás, absztrakció gyenge szintű	Beszédhibás Hangcserék előfordulnak, összefüggő beszéd
4.	Fogalomalkotás, absztrakció gyenge szintű	Megkésett beszédfejlődés Beszédhibás Szűk szókincs
5.	Általánosítás, absztrakció gyenge	Szűk szókincs Verbális információ felvétele gyenge
6.	Rigid, letapadó gondolkodás	Helytelen artikuláció 2 szavas tömondatok használata
7.	Összefüggések meglátása, következtetés, fogalmi gondolkodás gyenge	Gyenge szóértés
8.	Fogalmi gondolkodás gyenge	Beszédhibás Szűk szókincs
9.	Rigid, letapadó gondolkodás A műveletvégzés gyakorlással fejlődik	Szavak és saját jelek használata Vizualításra támaszkodó műveletvégzés
10.	Következtetés, absztrakció extrém alacsony szintű	Mondatok alkalmazása, diszgrammatikus beszéd Verbális információ felvétele megfelelő
11.	Sztereotip megnyilvánulások, nem értékelhető	Aktív szókincs extrém alacsony körű (4 év alatti) Beszédmegértési nehézség
12.	Rigid, letapadó, rugalmatlan gondolkodás Mentális művelet végzésére nem képes	Beszédhibás Hangcserék előfordulnak Szűk szókincs
13.	Fogalomalkotás, absztrakció gyenge szintű	Beszédhibás Szűk szókincs
14.	Fogalomalkotás, absztrakció gyenge szintű	Megkésett beszédfejlődés Beszédhibás Nehezen érthető artikuláció Inkább gesztusok, jelek használata
15.	Absztrakció extrém alacsony szintű	Beszédhibás Szűk szókincs
16.	Szemléletes összefüggést átlát Fogalomalkotó gondolkodás gyenge	-
17.	Rigid, letapadó, gondolkodás Absztrakció gyenge szintű Általánosításra, elvont gondolkodásra nem képes	Szűk szókincs
18.	Fogalomalkotás, absztrakció gyenge szintű	Szűk szókincs
19.	Szemléletes összefüggést felismer Fogalmi gondolkodás fejletlen	Szűk szókincs Hangcserék előfordulnak
20.	Vizuális absztrakció jó szintű Általánosítás, fogalomalkotás gyenge Információ felvétele nehezített	Szegényes szókincs

11. ábra
Tanulói adatok összesítése a dokumentumelemzések alapján

A dokumentumelemzések alapján nem csak a fenti jellemzőket, hanem az anamnesztikus adatokat és az intelligencia szintjére vonatkozó vizsgálati eredményeket is fel tudtam használni, melyek alapján a következő (12. ábrán látható) belső arányok jellemezték a vizsgált tanulócsoportot.

Az anamnézisben, a perinatális időszakban organikus sérülés jelei	12 fő (60%) esetében
Intelligenciaszintre vonatkozó adatok	15 főnél 60-70 közötti (felső határeset jellegű enyhe fokú értelmi fogyatékoság, közelít a normál populációhoz) (75 %) 3 főnél 50 és 59 közötti (alsó határeset jellegű enyhe fokú értelmi fogyatékoság, közelít az értelmi akadályozottsághoz) (15 %) 2 főnél nem mérhető (10 %)
Kognitív képességterületre vonatkozó gyengeség megállapítása	16 fő (80 %) esetében
Beszédállapot területén gyengeség, fejletlenség megállapítása	17 fő (85 %) esetében
Összefüggő beszédre képes	2 fő (10 %) esetében

12. ábra
A vizsgált tanulócsoport összetétele

A megfigyelt foglalkozások az olvasástanításhoz, az anyanyelvi fejlesztéshez kapcsolódtak. A foglalkozások szervezése gyógypedagógiai intézmény keretei között valósult meg, a foglalkozást tartó szakemberek oligofrénpedagógia szakos gyógypedagógusok voltak. A foglalkozás megfigyelési szempontja és az azt követő interjú kérdése azonos volt: Milyen speciális módszereket alkalmaz / tart fontosnak a pedagógus az olvasástanításban annak érdekében, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek kognitív és nyelvi fejlettségéhez alkalmazkodjon?

Az eredmények összefoglalása

A módszerválasztásra vonatkozó valamennyi válasz összegzése szerepel a 13. ábrán, ezen belül azok gyakoriságát azért nem vizsgáltam, mert a teljes módszertani repertoár feltérképezését céloztam, súlyozás nélkül. A módszertani tárház elemeinek csoportosítását az adott módszer által közvetlenül aktivált képességek alapján végeztem, mert ez a hozzárendelési eljárás visszacsatolást biztosít az elméleti megközelítések összefoglalásához.

Alkalmazott / fontosnak tartott módszerek	Aktivált képességterület
<ul style="list-style-type: none"> - szemfixációs gyakorlatok (bal-jobb, föl-le, közel-távol, tábla-könyv) - balról jobbra történő szemmozgás segítése játékkálatok mozgásának követésével - betűforma felismerése, kiemelése meseképből - betűforma felismerése betűtöredékből 	<p>Téri orientáció Szemmozgási beidegződés Vizuális percepció (Gestalt-látás)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - differenciált hangpárok közös kimondása - szétozott szótágok egységben való kimondása - szótag kiegészítése értelmes szóvá - értelmes szavak kiválasztása hallás után, szóhalmazból - különbség és azonosság megítélése szópárok meghallgatása után 	<p>Auditív percepció (hallási differenciálás, hallási Gestalt észlelése)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - zöngés-zöngétlen hangok differenciálása gégére tett kézfejjel - betűforma kiválasztása becsukott szemmel - szavak határának érzékelése kemény kartonra írt szókérdőívvel 	<p>Taktilis differenciálás és diszkrimináció</p>
<ul style="list-style-type: none"> - betűforma felismertetése hátra rajzolással - betűforma végigjárása szőnyegen - hangok hosszúságának kifejezése mozgással (kis ugrás vagy lassú leülés) 	<p>Kinesztetikus percepció</p>
<ul style="list-style-type: none"> - szó hangokra bontása kézjelek segítségével - összeolvasás segítése a kézjelek egymásba ívelésével 	<p>Motoros szeriális percepció</p>
<ul style="list-style-type: none"> - fonomimikai kézjellel segített hangfelismerés - szóolvasás – kézjelek összekapcsolása – szó kimondása párhuzamosan, pontosan azonos időben megfeleltetve 	<p>Intermodális asszociáció</p>

13. ábra

A gyógypedagógusok által az olvasástanításban alkalmazott és/vagy fontosnak tartott módszerek köre

A módszerek tárházának megismerésének és az általuk aktivált képességek feltérképezésén túl a gyógypedagógusok lényeges információkat is elmondtak az olvasástanítás során alkalmazott metodikai alapelvekről. A gyógypedagógusok által preferált módszerek közös jellemzői a következők:






- különböző csatornákon érkező érzékszervi élményeken alapulnak, közvetlenül megtapasztalt érzékletek segítik a betűk elsajátítását
- az alapozó pszichés funkciók fejlesztésére irányulnak, nem a teljesítmény fokozására (nem a mennyiséget vagy olvasási tempót érintő mutatókat helyezik középpontba)
- a tanulók aktuális mentális és nyelvi fejlettségéhez alkalmazkodnak, a gyermekek állapotát, megismerési folyamataik fejlettségét tekintik alapnak
- a differenciálás folyamatos a foglalkozások során: az egyéni különbségek kezelése a módszerválasztásban is megmutatkozik, több megismerési utat kínálnak a gyerekeknek.

A gyógypedagógiai módszertanban megjelenő feladattípusok és a módszerek kiválasztásának elvei nem csak a tanulásban akadályozott gyermekek számára hasznosak. Példákat, megoldási mintákat adhatnak az olvasási nehézséggel küzdő tanulók fejlesztését illetően is, hiszen hozzájárulnak a differenciálás fokozatainak megismeréséhez és az egyénre szabott segítségnyújtás tudatosabbá tételéhez.

Természetesen különböző célcsoportok esetén a módszertan nem alkalmazható analóg módon, „receptszerűen”. A tanulási nehézséggel küzdő gyermekek tanítói, tanárai gyakran igényelnek egy az egyben hasznosítható eljárásokat, azonban a tanulók heterogén összetétele, a háttértényezők egyedi együttállása ilyen biztos eredményt hozó módszercsomagok létrehozását soha nem fogja lehetővé tenni. Dolgozatom sem ezt a célt szolgálja, hiszen értelmezésem szerint az olvasástanítás megújulása a módszerek lehető legszélesebb körű ismeretét és az adott gyermek ismeretében történő tudatos alkalmazását jelenti. Épp ebben van a nehézsége és egyben a szépsége is. Tanítványaimmal átélt tapasztalataim során gyakran előfordult, hogy az olvasástanulás folyamatában csak egyetlen lépéssel kellett visszalépünk egy korábbi szintre, s az ott megerősített képzet (pl. hang-betű kapcsolat) elősegítette a későbbi továbbhaladást. Egy ilyen módszertani kísérlet eredményeiről számolok be a következő kismintás vizsgálat bemutatásával.

5.2.1.2. Beszédfejlesztésbe épített, intermodalitást erősítő asszociációk alkalmazása az olvasástanítás előkészítő és betűtanítást célzó szakaszában

A gyógypedagógiai módszertan részeként pályám kezdetétől alkalmazom Tomcsányiné Czukrász Róza (1903) fonomimikai jelrendszerét a tanulásban akadályozott gyermekek olvasástanításában. Tanítványaim példái az évek során megerősítették bennem, hogy a fonéma-graféma kapcsolat stabilizálásában, majd a betűk szeriális sorának egyre gördülékenyebb olvasásában milyen rendkívüli hatása van a kapcsolódó motoros jelrendszer alkalmazásának. A 14. ábrán néhány példán keresztül láthatjuk a módszer alkalmazásának lényegét: a betűkhöz illeszkedő mentális képzetet és a kapcsolódó kézjelet.

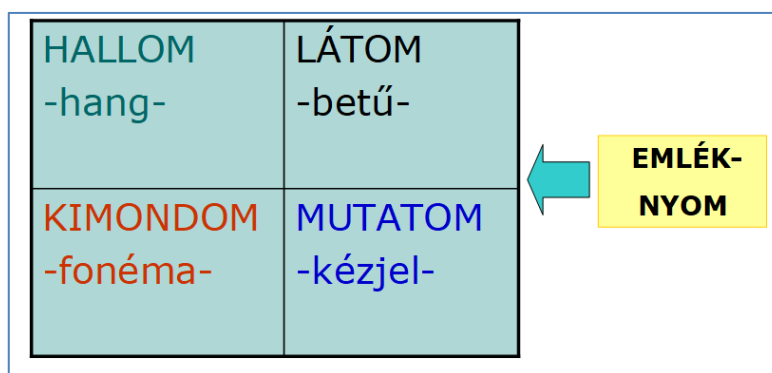
A FONÉMÁHOZ AJÁNLOTT KÉZJEL		A KÉZJELHEZ TÁRSÍTOTT KÉPZET	
A	FEJÜNKET FÉLREHAJTJUK, TENYERÜNKET AZ ARCUNK MELLÉ TESSZÜK, MINTHA ALUDNÁNK)	"APÓ ALSZIK"	
Á	NYITOTT SZÁNK ELŐTT TENYERÜNKET ARCUNK FELÉ FORDÍTVA LEFELE MOZGATJUK	"ÁSÍTÁS"	
B	MUTATÓ- ÉS HÜVELYKUJJUNK ÖSSZEÉR, MAJD KIPATTINTJUK	"BUBORÉK ELPATTAN"	
C	MUTATÓUJJUNKAT BEHAJLÍTJUK MAGUNK FELÉ	"CICÁT HÍVUNK, HOGY KERGESSE EL AZ EGERET"	
CS	MUTATÓ- ÉS KÖZÉPSŐ UJJUNKAT BEHAJLÍTJUK MAGUNK FELÉ	"CSIBÉT HÍVOM"	

14. ábra
A fonomimikai módszer egy alkalmazott formája

Előkészítő jellegű első osztályaimban pontosan megfigyelhettem a - jelentős egyéni különbségekkel érkező - gyermekek elsajátítási folyamatait, az egyes tanulási szakaszokra jellemző időfaktorokat és hibalehetőségeket. A legjelentősebb felismerés egy kisebb – beszédfejlődésükben jelentős elmaradást mutató – csoporthoz kötődött (12 fő), akik számára a fonomimikai jelek és a kapcsolódó grafémák párhuzamos elsajátítása nehéznek bizonyult. A problémát az időtartam növelése, a leülepedés fokozottabb érzékszervi megerősítése és az ismétlések/gyakorlások rendszeressége sem oldotta meg. Ezért át kellett gondolnom az asszociációs lánc kiépítésének lépéseit és főként azok ütemezését.

Módszertani váltásként - kísérleti jelleggel - kipróbáltam egy alternatív utat, mely szerint a fonomimikai jelrendszer³⁴ bevezetését még a grafémák megismerése előtt, a beszédfejlesztés részeként, a fonológiai tudatosság megalapozásának fázisára ütemeztem. A verbális-akusztikus-motoros asszociáció kiépítése az első évben így kizárólag szóban történt. A hallott hang – a kimondott hang – a mutatott kézjel hármass kapcsolatához még nem volt szükség a betű vizuális képének kódolására, így az emlékezet terhelése egy fokozattal enyhült.

Az eredmények szerint a gyermekek számára az auditív nyelvi egységekkel végzett műveletek rendszeressége természetes hidat alkotott a konkrét betűtanításhoz, mert a hármass – auditív úton kiépített és megerősített – asszociációs lánc már megfelelően erős hálót alkotott ahhoz, hogy a negyedik vizuális elem (a graféma) is beépülhessen a rendszerbe (15. ábra)



15. ábra

A négyes asszociáció mint az olvasás legkisebb egységének emléknyma

³⁴ Az eredeti fonomimikai módszer alapján a betűtanulás a betű, a hang és a kézjel párhuzamos alkalmazásával történt, a kézjelet a tanulók a betűtanulás előtt nem ismerték.

Az első félév eredményeire alapozva még két további módszert próbáltam ki. Az első lépés a szóban megerősített (verbális-auditív-motoros) asszociáció kiépítését követő időszakra ütemeztem. Lényege az volt, hogy előkészítsem a hangok vizuálisan megjeleníthető sorát úgy, hogy a gyerekek még nem ismerik a betűket. Ez tulajdonképpen a hallási ingerek szegmentálását segítette elő a vizualitás eszközeivel, mely a fonológiai tudatosságot eredményesen továbberősítette. A már kiépített hármasszó asszociáció alapján kártyákkal raktuk ki a jelképes szót: a kártyák egyik oldalára a betűk leendő hívóképe került. A kártyákra leképezett és következetesen szótagokra bontott „szavakat” már el tudtuk olvasni. Az előolvasási gyakorlatok több szempontból is elősegítették a későbbi betűtanulást, hiszen begyakoroltuk:

- a balról jobbra történő szemmozgási beidegződést és a szemfixációk-szemugrások ritmusát
- a szavak hangokra bontásának/felépítésének folyamatát
- a szótagolást
- az összeolvasás technikai előkészítését.

A következő időszakban már a konkrét betűtanulás következett. Minden alkalommal megfordítottunk egy hívóképet és a másik oldalán ott állt a hozzá kapcsolódó betű. Így a szavak hívóképekből és betűkből épültek már fel, attól függően, melyiket ismertük fel és melyiket még nem. A betűformák memorizálását még egy tényező befolyásolta: a betűk formáját olyan hívóképekbe illesztettük, amelyekben a betűforma is információt hordozott, természetesen ugyanarról a mentális képzetről, amit a motoros kézjel már kialakított. A 16. ábrán néhány példát láthatunk minderre.



16. ábra
Hívóképekből kiemelhető betűformák

A kísérleti év végén mutatkozó eredmények:

- az auditív úton kiépített hármas asszociációs lánc már megfelelően erős hálót alkotott ahhoz, hogy a negyedik elem (a graféma) is beépülhessen a rendszerbe, a memória kapacitás egy plusz elemet már be tudott fogadni
- pontosabb lett az artikuláció és tudatosabbá vált a beszédhanghallás a sokféle verbális-auditív differenciáló gyakorlat hatására
- több csatornán erősödött a fonológiai tudatosság és a szerialitás kölcsönhatása
- pontosabbá vált a hangok-betűk megfeleltetése és kölcsönös felidézése.

A fent bemutatott folyamatban megtapasztaltam, hogy a módszertani szabadság kulcskérdése az olvasástanítás eredményességének. A továbbiakban olyan vizsgálatokat mutatok be, amelyek a módszertani megoldásoktól eltérő, de a prevenció szempontjából ugyanolyan lényeges kérdéseket vetnek fel az olvasást tanítók számára: az egyik a szövegválasztás kognitív szempontjaihoz, a másik pedig az olvasástanítás és az írásbeli produktumok kapcsolatának elemzéséhez kapcsolódik.

5.2.1.3. Kognitív nyelvészeti szempontok adaptív értelmezése tanulásban akadályozott gyermekek anyanyelvi fejlesztésében

Az átlagtól eltérő fejlődésmentet mutató gyermek számára a sajátos, egyénre szabott pedagógiai feltételrendszer az esélyteremtés elengedhetetlen eszköze. A feltételrendszer komplex, több oldalról támaszt nyújtó elemei a következők:

- adott kerettanterv alapján készített rugalmasan alkalmazható tanterv/tematika
- differenciált tanórák és fejlesztő foglalkozások szervezése
- a tanulók értelmi/nyelvi fejlettségéhez illeszkedő szövegeket tartalmazó tankönyvek alkalmazása
- módszertanilag kompetens, szakképzett szakember.

A vizsgálati mintát a 3–4. osztályos tanulók alkotják, a bevont tanulók száma: 20 fő. Az információk forrásai: oktatási statisztika (OSA), szakértői vélemények, egyéni fejlesztési tervek, illetve két foglalkozás megfigyelése.

A tanulói mintára vonatkozó jellemzők összegzése

A tanulók közül 5 fő értelmi szintje nem mérhető verbális intelligencia teszttel: nyelvi fejlettségük, idegrendszeri érettségük jelenlegi szintje nem alkalmas verbális jellegű feladatok végzésére. 15 fő tartozik a klasszikus értelemben használt tanulásban akadályozott kategóriájába, ezen belül:

- Rigid, letapadó, rugalmatlan gondolkodás: 5 fő (33,3 %)
- Következtetés, absztrakció alacsony szintű: 3 fő (13,3 %)
- Összefüggések meglátása, fogalmi gondolkodás gyenge: 5 fő (33,3 %)
- Összefüggések felismerése átlagos szintű: 1 fő (6,6 %)
- A műveletvégzés gyakorlással fejlődik: 1 fő (6,6 %)

18 tanuló (90 %) esetében a kognitív funkciók aktuális szintje fejletlen, gyenge vagy nem mérhető, erre a csoportra jellemző a rigid, letapadó, rugalmatlan gondolkodás, akadályozott a – konkrét tapasztalati úttól elszakadó – fogalmi gondolkodás, gyenge szintű az összefüggések átlátása, valamint a következtetés és az elvonatkoztatás képessége. Csupán 2 fő (10 %) szakértői jellemzésében jelenik meg pozitív irányú minősítés.

A foglalkozásokon alkalmazott módszerek speciális jellemzői

A megfigyelések alapján a szövegek kiválasztása és az alkalmazott módszertan a célcsoportra jellemző sajátos kognitív képességprofilhoz illeszkedik. A módszertani koncepció nem csupán pedagógiai szempontból képez hidat a sajátos kognitív képességprofil és az elsajátítandó ismeretek, szövegek között, hanem belehelyezhető egy szélesebb kontextusba, amely a módszereken kívül magába foglalja a tanítás menetét, az osztálytermi folyamatok megtervezését, a kommunikációs helyzetek átgondolását is.

A megfigyelések egyben módosított fókuszot képviselnek a kognitív nyelvészet és a szövegfeldolgozás szempontjából, melyek összefoglalását a 17. és 18. ábrán láthatjuk.

Kognitív nyelvészeti szempontok	A vizsgált célcsoportra vonatkoztatott módosulás, módszertani következmény
mentális reprezentációk létrehozása a világról mások számára	A világból érkező információk ép vagy torz észlelése meghatározza a képzetek kialakulását és befolyásolja az előhívás minőségét.
a mentális lexikon és a szintaxis egysége	A mentális lexikon szűk terjedelme és a logikai-kombinációs gyengeség együttesen korlátozzák az összefüggések hálózatát.
kategorizáció	A jelentés, a tulajdonság fogalmának értelmezési akadályozottsága leszűkíti a hozzáférhető elemek számát.
fogalmi sémák létrehozása absztrakcióval	A szerkezeti viszonyok alapján történő általánosítás csak konkrét, szemléletes, képi vagy cselekvéses tapasztalattal érhető el.
funkcionális fókusz	Valamennyi feladat szituatív jellegű, konkrétan átélt helyzetekhez kötődik.

17. ábra

Módosított módszertan a kognitív nyelvészet szempontjaihoz kapcsolódva

A szövegnyelvészeti szempontok	A vizsgált célcsoportra vonatkoztatott módosulás, módszertani következmény
a szöveg, mint kohéziós erő	A felhasználó teszi feldolgozhatóvá a szöveget, ha meglátja, létrehozza az összefüggést a mondatok között. Az összefüggést a szavakon túl más érzékszervi csatornákon is szükséges megerősíteni.
a kontextus és a szöveg viszonya	Ismerős kontextus esetén a befogadás útja algoritmikus. A módszeres begyakorlás, az analógiákra épülő építkezés döntő jelentőségű.
a háttértudás szerepe a szöveg mentális feldolgozásában	A sokszor látott-hallott nyelvi elem rögzülésére számíthatunk.
a szöveg kommunikációs funkciója	Szöveg befogadása elméleti síkon elképzelhetetlen, csak saját kommunikációs élményben válik feldolgozhatóvá, érthetővé.
a világ leképezésének jellege, eszközei	Konkrét, szituatív jellegű, ezért a szófajok közül a dolgok megnevezése (főnevek) és a dolgok közti relációk kifejezése (igék) dominál. Kevésbé jelennek meg a mentális lexikon aktív elemeként a dolgok körülményeit, kötődését megjelenítő (időt, helyszínt meghatározó) szófajok.
hozzáférés különböző szövegtípusokhoz	Irodalmi/monologikus szöveghez való mentális hozzáférés kizárólag emocionális töltet és saját átélés esetén várható.
a szöveg feldolgozásának vezérlése	Ismeretvezérelt (előzetes elvárásra épülő, az egésztől a részekig terjedő) feldolgozás helyett inkább az adatvezérelt (részektől az egészig építkező) feldolgozási út jellemző.
különbségek a nyelvi teljesítményben a szövegtípusok tekintetében	Különböző szövegtípusok kiválasztása az eltérő megismerő folyamatok alapján.
szövegtipológiai jellemzők	A szövegtipológiai jellemzők figyelembe vétele a szövegek kiválasztásában.

18. ábra

Módosított módszertan a szövegfeldolgozásban

A módszertani megállapítások ráirányítják figyelmünket arra, hogy az anyanyelvi fejlesztés, az olvasástanítás nem nélkülözheti a tankönyvek, szövegek, feladattípusok kiválasztásának és a tananyag felépítésének tudatosságát, amely tanítványaink kognitív és nyelvi fejlettségének pontos megismerésével kezdődik.

5.2.1.4. Az elírás jelenségének vizsgálata általános iskolás tanulók írásmunkáiban - eltérő olvasástanítási módszerek tükrében

Tanítási gyakorlatom során sokféle olvasástanítási módszerrel dolgoztam. A tapasztalatok nagy része azonos - általános iskolai - korcsoportot érintett, ugyanakkor az anyanyelv elsajátításának eredményességét tekintve jelentős különbségek mutatkoztak a tanulócsoporthoz között. A negyedik kismintás vizsgálat motivációját az olvasástanítási tapasztalatok és a magyar nyelvvel kapcsolatos megakadásjelenségek összefüggéseinek megismerési igénye adta. A beszédben és az írásban megjelenő megakadásjelenségek meghatározását, csoportjait legpontosabban Gósy Mária (2002)³⁵ és Huszár Ágnes (2005)³⁶ meghatározásai foglalják össze.

A célcsoportot ebben az esetben a többségi köznevelési intézményekben tanuló, átlagos fejlődésmentű gyermekek alkották. A vizsgálat során az olvasás és írás teljesítményének összefüggésére voltam kíváncsi, ezen belül kutatási kérdésem a következő volt: Befolyásolja-e az olvasástanítási módszer a megakadásjelenségek, azon belül az elírás előfordulását? Feltételezésem szerint az elírás jelensége gyakoribb azoknál a tanulóknál, akik a magyar nyelv rendszeréhez kevésbé illeszkedő olvasástanítási módszerrel tanultak meg olvasni. Vizsgálati módszernek a tanulók írásos produktumaiban az elírás jelenségének megfigyelését és elemzését választottam. Az írásmunkák kiválasztásának szempontjai a következők voltak: a célzott olvasástanítási időszak befejezése után készültek (4. és 5. évfolyamban, 15-15 írásmunka), a korábban

³⁵ „A spontán beszéd folyamatosságát megakasztó jelenségeket összefoglaló néven „megakadásjelenségeknek” nevezzük. Létrejöttüknek az az oka, hogy a beszélő bizonytalan abban, hogy mit szándékozik mondani, ugyanakkor igyekszik kontrollálni a közlés tervezési és kivitelezési részfolyamatait. A megakadásjelenség kifejezés valójában gyűjtőfogalom, a spontán beszédben fellépő, különféle hibákat értjük rajta. (Gósy,2002:193)

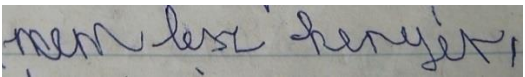

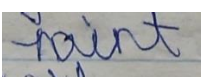
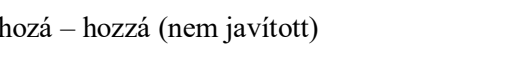

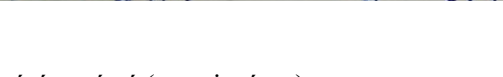
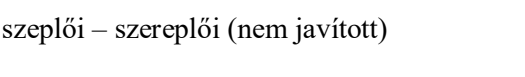

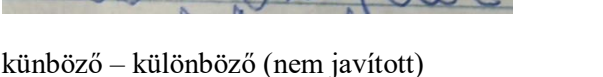
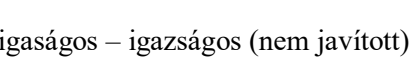
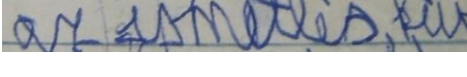
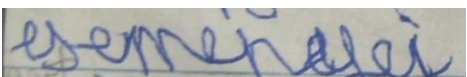

³⁶ „Az elírás Meringer és Freud szerint a nyelvbottalással analóg hibajelenség. A nyelvbottlás, elírás, félreolvasás, félrehallás: a beszéd- és az azzal analóg írásos produkció és percepció zavarai. Az írásfolyamatban a beszédprodukció fonológiai komponense helyén az írás megtervezésének szakasza működik. A hibajelenségek definíciói tovább pontosíthatók, finomíthatók, lényegük azonban az, hogy az elírás és a nyelvbottlás a performancia és nem a kompetencia hibája.” (Huszár,2005:42)

tanult ismeretek önálló reprodukálását igényelte a tanulótól, valamint készítőik nem kaptak pedagógusi segítséget (az írásmunka számonkérés keretében történt).

Az írásmunkák készítői korábban két különböző olvasástanítási módszerrel tanultak meg olvasni, ezért ezt a változót csoportalakító tényezőként vettem figyelembe: az 1. csoport a homogén gátlást³⁷ figyelmen kívül hagyó olvasástanítási módszerrel tanult, melyben nem jellemző a hasonló ejtésű / hangzású / alakú betűk egymástól távol történő tanítása; a 2. csoport a homogén gátlást kiküszöbölő olvasástanítási módszerrel tanult, egyéni szükség esetén kiegészítve fonomimikai jelek alkalmazásával.

A vizsgálatban a két tanulócsoport írásmunkáiban előforduló hibákat gyűjtöttem össze, melynek összefoglalását a 19. ábrán láthatjuk. Az írásmunkák típusai közül egyik sem tartalmazott másolást, emlékezetből írást vagy tollbamondást, valamennyi produktum önálló írás keretében készült, amely semmilyen külső (vizuális, auditív) támaszt nem biztosított a gyerekek számára.

³⁷ A homogén gátlás fogalma alatt azt értjük, hogy a hasonló elemek egyidejű megtanulása megjegyzési nehézséghez vezet. (Ranschburg, 1939)

<p>1. csoport A homogén gátlást figyelmen kívül hagyó olvasástanítási módszer</p>	<p>2. csoport A homogén gátlást figyelembe vevő olvasástanítási módszer + fonomimikai jelek alkalmazása</p>
<p>mem – nem (javított)</p> 	<p>kararató – karaté (nem javított)</p> 
<p>nint – mint (javított)</p> 	<p>hozá – hozzá (nem javított)</p> 
<p>hazudságot – hazugságot (nem javított)</p> 	<p>vére – vérré (nem javított)</p> 
<p>szeplői – szereplői (nem javított)</p> 	<p>igaságos – igazságos (nem javított)</p> 
<p>künböző – különböző (nem javított)</p> 	<p>igaságos – igazságos (nem javított)</p> 
<p>eseménei – eseményei (javított)</p> 	
<p>lábszerkezéssel – lábkeresztezéssel (nem javított)</p> 	
<p>ellnőrzött – ellenőrzött (nem javított)</p> 	

19. ábra
A tanulók írásmunkáiban előforduló hibák köre

A két csoport összehasonlítását az írásmunkákban előforduló hibák mennyisége, azok javításának nyoma és a hibák típusa szerint végeztem (20. ábra).

A jellemzés szempontjai	1. csoportban talált hibák jellemzése:	2. csoportban talált hibák jellemzése:
a) Összesen hány hiba van a csoportok írásmunkáiban?	8 db	4 db
b) Hány hibát javított ki a tanuló?	3 db	0 db
c) Milyen típusba sorolhatók a hibák?	<ul style="list-style-type: none"> - anticipáció-egy grafémát érintve (2 db): mem - nem nint – mint - grafémacsere (1 db): hazudságot – hazugságot - kiesés-betűcsoportot érintve (2 db): szepelői – szereplői kűnböző – különböző - kiesés-egy grafémát érintve (2 db): ellnőrzött – ellenőrzött eseménei – eseményei - anticipáció és kiesés együtt (1 db): lábszerkezéssel – lábkeresztezéssel 	<ul style="list-style-type: none"> - szótag betoldása (1 db): kararató – karaté - graféma kiesése, mássalhangzó kettőződés elhagyása (2 db): hozá – hozzá vére-vérré - graféma kiesése, a kiejtés és a helyesírás különbségének figyelmen kívül hagyása a szótó és a toldalék határán (1 db): igazágos – igazságos

20. ábra
A tanulók írásmunkáiban előforduló hibák elemzése

Az 1. csoportra jellemző megállapítások:

1/a) Az első csoportban lényegesen több és differenciáltabb elírás fordul elő.

1/b) A javítás megjelenik a tanulók több, mint egyharmadánál, annak ellenére, hogy az írás körülményei (számonkérés, stresszhelyzet, időben behatárolt munka elvárása) nem kedveznek mindehhez.

1/c) A hibák öt különböző elírás-típust érintenek, melyek közül hármát két-két példa is reprezentál (anticipáció-egy grafémát érintve, kiesés-betűcsoportot érintve, kiesés-egy grafémát érintve).

Az 2. csoportra jellemző megállapítások:

2/a) A második csoportban kevesebb az elírás és a hibák jellegét tekintve homogénebb a kép.

2/b) A javítás a tanulók egyikénél sem jelenik meg ebben a csoportban.

2/c) Csak egyetlen eset (szótag betoldása) sorolható tisztán az elírások klasszikus típusai közé, a másik két esetben a helyesírási szabályok megsértéséről van szó.

Az adatok elemzése alkalmas volt arra, hogy a két csoport azonosságait és különbségeit is láthassuk:

- Mindkét csoportban előfordult elírás.
- Nincs olyan az elírások között, amely teljesen értelmetlenné vagy kimondhatatlanná tenné a szót.
- Az 1. csoportban több elírás fordult elő (kétszerese a 2. csoport eredményének).
- Az 1. csoportban előfordult, hogy a tanuló észrevette és javította a hibát (37,5%-ban), a 2. csoportban erre nem volt példa.
- A 2. csoportban előforduló hibák 75 %-a a magyar nyelv helyesírási szabályait érinti, az 1. csoportban ilyen jellegű hiba nem volt.

Az elemzés során több kérdés vetődött fel bennem, melyek már túlmutatnak a számszerűsített eredményeken, s egyben megingatják a vizsgálatban használt változó kiválasztásának helyességét:

- Vajon az elírások gyakorisága egyértelműen negatív minősítést jelöl az első csoportba sorolt tanulók írásmunkáiban? Az elírások típusára figyelve nem éppen azt jelzik, hogy készítőik az írásproduktum kivitelezése közben már a következő nyelvi egység tervezésével is foglalkoznak?
- Az első csoport dicséretét az is jelzi, hogy az önálló javítások kizárólag náluk jelennek meg, míg a másik csoport tagjai nem veszik észre saját hibáikat: az önkorrekción vagy nem akarják, vagy nem tudják elvégezni (akár időhiány, akár metanyelvi kompetencia hiányában).
- A második csoport esetében – motoros asszociációként - kézjel bekapcsolásával nyújtott segítséget a pedagógus a hang-betű-fonéma kapcsolatának stabilizálásához. Talán a szükséglet felmerülése nem éppen azt jelzi, hogy a plusz segítségre szoruló tanulók képességei eleve gyengébbek voltak, mint az első csoportba sorolt társaiké?
- A kétféle olvasástanítási módszer – mint előzmény – elsősorban az olvasás technikai kivitelezésében (hang-betű megfeleltetése, összeolvasás, írásbeli szekvenciák alkotása terén) nyújtott segítséget vagy jelentett nehézséget a tanulók számára, kevésbé érintette a szövegalkotás szintjét.

Visszacsatolás az eredeti feltételezéshez

A vizsgálat elején megfogalmazott feltételezés így szólt: az elírás jelensége gyakoribb azoknál a tanulóknál, akik a magyar nyelv rendszeréhez kevésbé illeszkedő olvasástanítási módszerrel tanultak meg olvasni. Ha az eredmények konkrétan vizsgált körét tekintem, a feltételezés – számszerűsítve – igaznak bizonyult. Ugyanakkor – már a vizsgálat folyamatában felvetődött – kérdések sokasága jelzi, hogy az összehasonlítás során:

- nem egyértelmű az eredmény (a gyakoriság) pozitív és negatív minősítése: több elírás nem egyértelműen jelent alacsonyabb nyelvi kompetenciát
- a hibák javításának gyakorlata és az elírások gyakorisága – számszerűsítve is – fordított arányosságot mutat
- nem ismert a két csoport tagjainak intelligencia szintje, az esetleges képességbeli gyengeségek torzíthatják az eredményeket
- az olvasástanítási módszer alkalmazása változóként nem szerencsés, mert az írásbeli szövegalkotás készségének kialakulásában csak egy befolyásoló tényezőt képvisel
- értelmezhető-e megakadásjelenségnek az az írásbeli hiba, amelyet nem felnőttkorú személy követ el?³⁸
- az elakadásjelenségeket létrehozó tényezők, okok sokfélesége, komplex hatása miatt nem választható ki egyetlen változó csoportalakító tényezőként.

A kismintás vizsgálatok eredményei, illetve a tapasztalatok és a kapcsolódó reflexiók felhasználhatók a speciálpedagógiai megközelítések bővítéséhez, valamint a nagymintás kutatás tervezéséhez. A speciálpedagógiai szempontok az első részösszefoglalás kulcsszavait gazdagítják, a vizsgálati tapasztalatok pedig megerősítették a kutatási koncepció pontosítását, a változók kiválasztásának tudatosságát.

³⁸ A kapcsolódó kutatások Deary (2003) nevéhez fűződnek.

5.3 A speciálpedagógiai szempontok összefoglalása

Az olvasástanítás speciálpedagógiai szempontjainak feltárása hasznosítható az olvasási nehézség kialakulásának prevenciójában is. A módszertani szabadság egyben tudatosságot is takar, mely szerint az olvasástanítás megújulása a módszerek lehető legszélesebb körű ismeretét és az adott gyermek ismeretében történő tudatos alkalmazását jelenti. A speciálpedagógia területéről gyűjtött empirikus tapasztalatok több területen hasznosíthatók, melyeket szempontonként mutatok be a következő ábrákon. (21-23. ábra)

a) *A tanulói megismerés tudatossága és komplexitása,*

mely segítséget nyújt az olvasási kudarccal veszélyeztetett tanulók minél korábbi felismeréséhez, valamint sokoldalú pedagógiai jellemzés elkészítéséhez - a pedagógiai szakszolgálathoz történő delegálás céljából:

A tanulók megismerése	A pedagógiai szakszolgálat állapotmegismerését a pedagógus jelentős mértékben segítheti, ha pedagógiai jellemzése magába foglalja: <ul style="list-style-type: none">- a képességek, készségek, tulajdonságok, körülmények és hatások megismerését, érvényesíti a bio-, pszicho-, szociális aspektusokat, feltárja az érintett gyermek otthoni, intézményes és közösségi tanulási környezetének jellemzőit is- ha a gyermek fejlődését folyamatában, múltjával és jövőjével együtt szemléli, feltárja, hogy a gyermek mennyi pedagógiai segítséggel jutott el egy adott teljesítményhez- ha bízik a jelen állapot változásában, a pedagógiai beavatkozás sikerében, ezért a gyermek jól működő funkcióit, tanulásának erősségeit, problémamegoldó stratégiáit és az azokat támogató személyes tulajdonságait ugyanúgy megfogalmazza, mint gyengeségeit vagy szükségleteit.
------------------------------	--

21. ábra
A tanulók megismerésének szempontjai

b) *A differenciált olvasástanítás alapelveinek ismerete,*
 mely hatékonyan alkalmazható heterogén összetételű tanulócsoporthoz, azonban hozzájárulhat az eredményességhez átlagos képességű tanulócsoporthoz is:

A differenciált olvasástanítás alapelvei	<ul style="list-style-type: none"> - a betűk elsajátítását közvetlenül megtapasztalt érzékek segítik, melyek a különböző csatornákon érkező érzékszervi élményeken alapulnak (többcsatornás megismerés) - a módszerválasztás és a gyakorlás az olvasást támogató alapozó pszichés funkciók fejlesztésére irányul, nem a teljesítmény fokozására (a pedagógus nem a mennyiséget vagy olvasási tempót érintő mutatókat helyezi középpontba, hanem elegendő időt hagy az új betűk leülepedésére) - a kiválasztott módszerek és feladattípusok a tanulók aktuális mentális és nyelvi fejlettségéhez alkalmazkodnak, a pedagógus a gyermekek állapotát, megismerési folyamataik fejlettségét tekinti alapnak (a feladatválasztásban alkalmazkodik a tanuló(k) kognitív-nyelvi fejlettségéhez)
--	---

22. ábra
 A differenciált olvasástanítás alapelvei

c) *Az egyénre szabott olvasástanítás módszertani tárházának bővítése,*
 melynek segítségével a pedagógus nehézségi fokozatokban tud gondolkodni, s ennek eredményeként eltérő megismerési utakat tud kínálni a tanulóknak. A speciálpedagógiai szempontokat a következő táblázatban - az elméleti megközelítések részösszefoglalásához hasonlóan - olvasásfejlesztési szakaszokhoz rendeltén láthatjuk.

Az olvasás fejlesztésének szakaszai	Speciálpedagógiai szempontok az olvasástanításban	
	A differenciált fejlesztés területei	Alkalmazható feladattípusok
1. Az olvasás előkészítése	Kinesztetikus percepció	hangok hosszúságának kifejezése mozgással (pl. rövid - kis ugrás, koppantás hosszú - lassú leülés, vonalhúzás)
	Auditív percepció (hallási differenciálás, hallási egységek észlelése)	differenciált hangpárok közös kimondása szétosztott szótagok egységben való kimondása szótag kiegészítése értelmes szóvá értelmes szavak kiválasztása hallás után, szóhalmazból különbség és azonosság megítélése szópárok meghallgatása után
	Intermodális asszociáció	verbális-akusztikus-motoros asszociáció kiépítése csak szóban a hallási ingerek szegmentálásának előkészítése vizuális eszközökkel
	Téri orientáció Szemmozgási beidegződés	szemfixációs gyakorlatok (bal-jobb, föl-le, közel-távol, tábla-könyv) balról jobbra történő szemmozgás segítése pl. játékállatok, bábok mozgásának követésével
2. Az olvasás jelrendszerének tanulása	Vizuális percepció	a betűk formájának hívóképekbe illesztése (abba a mentális képzetbe, amit a motoros kézzel már kialakított), majd a betűforma kiemelése a hívóképből
	Kinesztetikus percepció	betűforma felismertetése hátra rajzolással betűforma végigjárása szőnyegen
	Motoros szeriális percepció	fonomimikai kézzel segített hangfelismerés
	Taktilis differenciálás és diszkrimináció	zöngés-zöngétlen hangok differenciálása gégre tett kézfejjel betűforma kiválasztása becsukott szemmel szavak határának érzékelése kemény kartonon
	Vizuális percepció (Gestalt-látás)	betűforma felismerése betűtöredékből

3. Folyékony/ független olvasás	Motoros szeriális percepció	összeolvasás segítése a kézjelek egymásba ívelésével
	A kiválasztott szövegek, az alkalmazott feladattípusok és a tananyag felépítésének logikájának illeszkedése a gyermek(csoport) kognitív és nyelvi fejlettségéhez	különböző szövegtípusok kiválasztása az eltérő megismerő folyamatok alapján a hozzáférés biztosítása különböző szövegtípusokhoz
	A sokszor látott-hallott nyelvi elem rögzülése	rendszeres gyakorlás
4. Stratégia-orientált olvasás	<p>Az értelmi kor, a kognitív-nyelvi fejlettség és a mentális lexikon terjedelmének figyelembe vétele a fogalmak kialakításánál, a háttértudás és a szöveg összefüggésénél.</p> <p>A szöveg feldolgozásának vezérlése</p>	<p>mentális reprezentációk létrehozása a tanuló által pontosan észlelt információk alapján a szövegösszefüggés megerősítése a szavakon túl más érzékszervi csatornákon is a szövegtipológiai jellemzők figyelembe vétele a szövegek kiválasztásában irodalmi/monologikus szöveghez való mentális hozzáférés segítése emocionális töltettel, saját átéléssel</p> <p>ismeretvezérelt (előzetes elvárásra épülő, az egésztől a részekig terjedő) feldolgozás helyett inkább adatvezérelt (részekről az egészig építkező) feldolgozási út választása ismerős kontextus alkalmazása esetén a befogadás útja algoritmikus, ezáltal begyakorlottabb és eredményesebb</p>
5. Adaptív/ kritikai olvasás	A szöveg kommunikációs funkciójának megértése	valamennyi feladat szituatív jellegű, konkrétan átélt helyzetekhez kötődik
	A szerkezeti viszonyok alapján történő általánosítás	konkrét, szemléletes, képi vagy cselekvéses tapasztalattal segített elvonatkoztatás
	A világ leképezésének jellege, eszközei	a szófajok közül a dolgok megnevezése (főnevek) és a dolgok közti relációk kifejezése (igék) dominál,

23. ábra

Speciálpedagógiai szempontok érvényesítése az olvasástanítás egyes szakaszaiban

A speciálpedagógia megközelítése tehát számos olyan szemponttal gazdagítja az olvasástanítás megújulását, amely a pedagógus számára differenciálási lehetőséget nyújt a gyerekekkel való foglalkozás során. Alkalmazásukkal a pedagógus számára tudatosabbá válhat, hogy az olvasástanulás egyes szakaszaiban hogyan segítse feloldani az egyéni elakadásokat, hogyan nyúljon vissza egy korábbi szakaszra.

A biztos alapokon történő építkezés hatványozottan érvényesül ebben a folyamatban, hiszen a betűtanulás, összeolvasás korai időszakában felhalmozódott hátrányok (és kudarcok) összeadódnak, kumulálódnak az olvasási készség kialakításának magasabb szintjein, s akadályozhatják a szövegértő olvasás elérését. Mindezzel a speciálpedagógiai üzenetek részösszefoglalása – az általános szempontok összegzése³⁹ után - a preventív folyamat tervezésének második mérföldkövét képviseli.

5.4 A speciálpedagógiai ismeretek és tapasztalatok kutatási vonatkozásai

A fejezet zárásaként tekintsük át azokat a megállapításokat, amelyek hozzájárultak a nagymintás kutatás bemeneti tényezőinek tervezéséhez.

A tanulási korlátok ismeretköréből kiemelt megállapítások:

A tanulási nehézséggel küzdő gyermekek köre rendkívül heterogén, teljesítményük háttértényezői egyéni kombinációkat alkotnak. A csoport behatárolása csak törvényi szempontból áll rendelkezésünkre, amely teljesítmény-szinten határoz meg viszonyítási alapot. Szakmai lehatárolások, differenciáldiagnosztikai kritériumok a fogalommal kapcsolatban nem születtek. Nem biztos, hogy szükség van külön kategória elhatárolására.

Következmény: A tanulási nehézséggel küzdő gyermekek teljes körét bevonom a kutatásba, kisebb mintavétel nem mutatna reális képet, illetve rétegzett mintavétel nem lenne értelmezhető.

³⁹ 4.6 fejezet (8. ábra)

A pedagógiai diagnosztika ismeretköréből kiemelt megállapítások:

Az olvasási teljesítmény vizsgálata nem standardizált vizsgálóeljárásokkal történik. A vizsgálóeljárások szó- és képanyagának korszerűsítése folyamatban van, még nem minden eszközt érint.

Következmény: A kutatás elsődleges dokumentumának nem az olvasási teljesítményt mérő eljárások jegyzőkönyveit, hanem a komplex vizsgálatról szóló szakértői véleményeket tekintem, melyek több szakember közös munkájának eredményét tartalmazzák, több információt nyújtanak, mint a tesztek, vizsgálóeljárások eredményei.

A kismintás vizsgálatok tapasztalataiból kiemelt megállapítások:

Egyetlen változó nem választható ki csoportalakító tényezőként. A tanulók életútja és intelligencia szintje a kismintás vizsgálatokban nem jelent meg változóként, ugyanakkor a vizsgálati tapasztalatokra épülő reflexiók kiemelik jelentőségüket. Az írásmunkákban mutatkozó tévesztések vizsgálata nem vezetett eredményhez.

Következmény:

A nagymintás kutatásban több változót és az azokból alkotott változócsoporthoz alkalmazok. A kutatásban változóként figyelembe veszem az anamnesztikus és az intelligenciaszintre vonatkozó adatokat is. A hibákat tekintve csak az olvasási teljesítményben mutatkozó tévesztéseket vonom be a vizsgálandó tényezők körébe, az írásmunkákat nem.

6. AZ EMPIRIKUS KUTATÁS BEMUTATÁSA

A kutatás több tudományterülethez kapcsolódik, területe szerint interdiszciplináris jellegű. A nyelvtudomány elméleti és az empirikus eredményeinek gyakorlati hasznosítását célozza módszerjavaslati kimenettel, ezért az alkalmazott nyelvészethez áll legközelebb, de pedagógiai vonatkozásai miatt a neveléstudományhoz is szorosan kapcsolódik. A dolgozat 2.1 fejezetében bemutatott kutatási koncepcióra, valamint az elméleti és speciálpedagógiai ismeretekre építve alakítottam ki a nagymintás kutatás módszertani kereteit: a kutatási célrendszer meghatározásától az eredmények értelmezéséig.

6.1 Kutatási cél

A kutatásban három rövidtávú és egy átfogó, hosszútávon érvényesülő célt határoztam meg, amelyek összefüggéseit a 24. ábrán láthatjuk.

A kutatás célrendszere	Rövidtávú célok		
	Az olvasási nehézséggel küzdő tanulók adatainak feldolgozásával és elemzésével megismerni az évfolyamokra jellemző olvasási teljesítmények mintázatait.	Az olvasási teljesítmény és a háttértényezők összefüggéseinek feltárásával igazolni a teljesítményt befolyásoló meghatározó faktorok szerepét.	Az olvasási nehézség kialakulásában szerepet játszó fejletlen képességterületek azonosításával rámutatni a pedagógiai beavatkozás releváns pontjaira.
Átfogó cél	Az olvasásfejlesztés prevenció modeljének kidolgozásával szemléleti és módszertani szempontból hozzájárulni a hazai olvasástanítás eredményességéhez.		

24. ábra

A kutatási célok összefüggései

6.2 Kutatási kérdések és hipotézisek

A célrendszer struktúráját követve dolgozatomban olyan kutatási kérdésekre keresek választ, amelyek statisztikai alapokon igazolják az olvasási nehézséggel küzdő gyermekek eredményesebb tanításának módszertani koncepcióját. Minden kutatási kérdéscsoport egy rövidtávú célhoz kapcsolódik. A kutatási kérdések csoportjaihoz egy-egy feltételezést rendelek, amelyek közül az utolsó az előző három összefüggéseinek elemzésére épül és egyben elősegíti az átfogó, hosszútávú cél elérését.

1. kutatási kérdés (K1): Milyen mintázatot mutat a tanulási nehézséggel küzdő tanulók olvasási teljesítménye az általános iskola egyes évfolyamain? Ezen belül:

K.1.1 Milyen gyakoriságot mutatnak az olvasási teljesítmény mutatói (az olvasási tempó, a kiolvasott nyelvi egység, a hibázás típusai és a szövegértés szintje osztályfokokként?

K.1.2 Milyen gyakoriságot mutatnak az olvasási teljesítményt befolyásoló fejlesztendő képességterületek osztályfokokként?

K.1.3 Milyen különbségek, azonosságok figyelhetők meg az olvasási teljesítmény mutatóinak mintázatában nemeként és a lakóhely vonatkozásában?

Kapcsolódó hipotézis (H1): *Az olvasási nehézséggel küzdő tanulók olvasási teljesítménye az 1-8. évfolyamokon romló mintázatot mutatnak, ezen belül azonban nemeként és a lakóhely vonatkozásában nincsenek szignifikáns eltérések.*

2. kutatási kérdés (K2): A tanulás eredményességét befolyásoló háttértényezők közül melyek mutatnak összefüggést az olvasási teljesítmény mutatóival? Ezen belül:

K.2.1 Milyen összefüggés tapasztalható az anamnesztikus adatok és az olvasási teljesítmény között?

K.2.2 Milyen összefüggés tapasztalható az intelligencia szint mutatói és az olvasási teljesítmény között?

Kapcsolódó hipotézis (H2): *A tanulás eredményességét befolyásoló háttértényezők közül az anamnesztikus adatok mutatnak összefüggést az olvasási teljesítménnyel.*

3. kutatási kérdés (K3): Milyen összefüggést mutatnak egymással az anamnesztikus adatok és a fejlesztendő képességterületek?

Kapcsolódó hipotézis (H3): A tanulás eredményességét befolyásoló háttértényezők közül az anamnesztikus adatok az észlelési folyamatok, az audio-vizuális integráció és a fonológiai tudatosság területeivel mutatnak összefüggést.

4. (összefoglaló) kutatási kérdés (K4): Milyen szakmai következtetések vonhatók le az olvasási teljesítmény mutatóinak osztályfokokra bontott mintázatából és a tanulás eredményességét befolyásoló háttértényezők összefüggéseiből?

Kapcsolódó hipotézis (H4): A statisztikai elemzésben azonosított mintázatok és összefüggések alapján az egyes osztályfokokhoz konkrét pedagógiai módszertani javaslatok rendelkezhetők az olvasási nehézség megelőzése érdekében.

6.3 Célcsoport, mintaválasztás, a minta bemutatása

6.3.1 Célcsoportok

A kutatás közvetlen célcsoportja az alapfokú nevelésben-oktatásban részesülő olvasási nehézséggel küzdő tanulók. Osztályfokuk 1-8. évfolyamig, életkoruk 6 és 14 éves korig terjed. Területi szempontból a Pécsi Járási Pedagógiai Szakszolgálat illetékességi köréhez tartoznak, lakóhelyük Baranya megye területén található. A kutatási koncepció alapján lehatárolt mintát 484 tanuló alkotja, amelynek megoszlása a következő:

Nemek szerint: 238 fő fiú, 246 fő lány.

Lakóhely (egyben az iskola földrajzi elhelyezkedése) tekintetében: 375 fő városi (pécsi), 109 fő vidéki (kistelepülési).

A kutatás eredményeinek felhasználása szempontjából közvetett célcsoportnak tekinthető az alapfokú nevelésben-oktatásban dolgozó pedagógusok köre, valamint hosszú távú hasznosulása tekintetében a felsőoktatási intézmények pedagógusképző karain tanuló hallgatók.

6.3.2 Mintaválasztás

Vizsgálati mintám a Baranya Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Pécsi Járási Szakértői Bizottságához olvasási problémával delegált, a 2013. 09. 01 -2015. 06. 30-ig tartó időszakban vizsgált és tanulási nehézség ellátási kategóriába sorolt 1-8. osztályos tanulók köre. Az időintervallum kezdetének kiválasztását két ok indokolta. Egyrészt a

központi szabályozás kapcsolódó változásai (A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény, 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről) a 2013-2014. tanévtől léptek érvénybe: a tanulási nehézséggel küzdő gyermekek ellátása és a pedagógiai szakszolgálatok rendszere is ettől az időponttól alakult át. Másrészt a szakszolgálati működés országos szintű egységesítése nyomán a szakértői bizottsági protokoll, az alkalmazott vizsgálati eszközök ettől az időponttól tették lehetővé az adatok összehasonlítását. Az idődimenziót tekintve a kutatás keresztmetszeti vizsgálatot takar: a gyermekek delegálása utáni első komplex vizsgálat eredményeit célozza, nyomon követésre a jelenlegi adatokkal nem alkalmas.⁴⁰

6.3.3 A vizsgálati minta lehatárolása és a mintaválasztás

A vizsgálatba nem vontam be az érzékszervi vagy mozgásszervi sérüléssel rendelkező gyermekeket, valamint azokat a tanulókat, akiket a járási szakértői bizottság további vizsgálatra utalt és végül tanulási zavar vagy tanulási akadályozottság diagnózist kaptak (sajátos nevelési igényű tanulók lettek). A minta bemeneti homogenitását így az organikus eredetre visszavezethető állapotok kizárása biztosította. A kutatásban nem alkalmaztam véletlen vagy rétegzett mintavételi eljárást, a vizsgálatot teljeskörű mintán végeztem. Ennek megfelelően a kutatási eredmények a Pécsi Járás területére, a fenti szempontok alapján lehatárolt populációra érvényesek, de a következtetéseink természetesen országos viszonylatban is megfontolandók.

6.3.4 A vizsgálati minta helyzetének áttekintése

A Dél-Dunántúli Régió Magyarország legalacsonyabb népsűrűségű tervezési-statisztikai régiója, mintegy 70 fő/km² értékkel. Ezzel szemben a településsűrűség értéke regionális szinten is viszonylag magas (4,5 település/100 km²), Baranya megyében pedig kiugrónak mondható. A Dél-Dunántúl településszerkezetére a középvárosok hiánya, az aprófalvas szerkezet jellemző. A települések magas száma igen előnytelen struktúrát takar: a régióban több mint 320 település lélekszáma nem éri el az 500 főt (ezeknek mintegy kétharmada Baranyában található). A városok közül kiemelkedik mind lélekszámát, mind gazdasági kulturális jelentőségét tekintve Pécs. Az alapfokú oktatás helyzetét alapvetően meghatározzák a régió népesség- és

⁴⁰ A tanulók kontrollvizsgálatai alapján több év távlatában bővíthető.

településföldrajzi, valamint demográfiai adottságai. A már említett törpefalvakra többnyire a rossz demográfiai helyzet, az elöregedő népesség a jellemző, ezért sok esetben egyszerűen nem születik annyi gyerek, amely lehetővé tenné önálló iskolák fenntartását. Baranya megye minden lényeges demográfiai mutatójának változása a népesség szempontjából rosszabb tendenciát mutat, mint a régió másik két megyéje, Somogy-, ill. Tolna megye.

A Pécsi Járás területén 40 általános iskola működik, melyből 11 a megyeszékhelyen kívül található, a többi Pécsen. A járásra vonatkozó köznevelési mutatók alapján a tanulólétszámon belül jelentős a hátrányos helyzetű tanulók aránya, mely tíz intézmény esetében meghaladja az 50%-ot.⁴¹ A Baranya Megyei Pedagógiai Szakszolgálat 2013. óta egységes rendszerben működik, valamennyi szakszolgálati feladatot ellátja a megyében. A szakértői bizottsági tevékenység keretében valamennyi hozzá delegált gyermek vizsgálatát elvégzi – település- és fenntartói típustól függetlenül.

A célcsoport jelenlegi helyzetének javítására több helyi szintű stratégiai program kidolgozása és elfogadása történt, amelyekből a gyermekek ellátása szempontjából releváns célok, intézkedések összefoglalását az 4. sz. mellékletben láthatjuk. A helyi szinten tervezett lépések azért is fontosak, mert nem csak a nevelésben-oktatásban részesülő gyermekeket ellátó szakszolgálati rendszert fejlesztik, hanem a célok operacionalizálásával a tanulás-tanítás minőségét fejlesztő programok, innovatív kezdeményezések tartalmi beépülését is elősegíthetik.

6.4 A kutatás megvalósítása

6.4.1 Előkészítés

A kutatás előkészítő szakaszában elsőként engedélyt kértem a Baranya Megyei Pedagógiai Szakszolgálat főigazgatójától a nyilvántartásban levő vizsgálati adatok kutatási célú felhasználásához (5. sz. melléklet) Az adatbázisban szereplő személyek anonimitásának biztosítása érdekében az adatbázisban szereplő személyeket számozással jelöltem és személyes adataikat nem azonosítottam, nem használtam fel. A létrehozott átkódolt adatbázisból a személyek nem kereshetők vissza.

⁴¹ Feladatellátási, intézményhálózat-működtetési és köznevelés-fejlesztési terv Baranya megye 2013-2018. Oktatási Hivatal, Baranya Megyei Kormányhivatal.

6.4.2 A kutatási módszerek kiválasztása

A kutatási stratégia a helyzetelemzéstől indul és az összefüggések azonosításáig terjed, a módszerek alkalmazását tekintve tehát induktív utat jár be. A módszerek kiválasztásakor olyan feltáró, majd arra épülő feldolgozó módszerek meghatározására törekedtem, amelyek egyszerre nagy mennyiségű információ feldolgozását teszik lehetővé.

6.4.2.1 Feltáró módszerek

A kutatás központi módszere a dokumentumelemzés. A kutatás elsődleges dokumentuma a gyermekek állapotmegismerésére épülő szakértői vélemény, mely közvetlen kapcsolatban áll a kutatás céljával, egyben hivatalos állásfoglalásnak is tekinthető a gyermekek jelen állapotáról. A szakértői véleményben szereplő megállapítások és adatok a következő másodlagos forrásokból származnak:

- *interjú*: anamnézis felvétele a szülővel/gondviselővel, melyet gyógypedagógusok vettek fel egyéni strukturált kikérdezés formájában, mely nyílt végű kérdéseket tartalmaz a gyermek életútjáról
- *pszichológiai vizsgálat*: WISC-IV Wechsler Gyermek Intelligenciateszt (D. Wechsler, 2003), melyet klinikai szakpszichológus végzettségű szakemberek vettek fel és értékelték ki
- *pedagógiai vizsgálatok*, melyek felvételét, értékelését és a pedagógiai javaslatok megfogalmazását gyógypedagógus végzettségű kollégák végezték: Meixner-féle olvasásvizsgálat, A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata (GMP-diagnosztika), Meixner-féle szókincsvizsgálat, Pieron-féle figyelemteszt

A szakértői vélemények alapját képező pszichológiai és pedagógiai vizsgálatok pontos leírását a 6. sz. melléklet tartalmazza. A szakértői véleményeket összesen 13 fő pszichológus és 12 fő gyógypedagógus készítette, az egyes eseteknél különböző párokat alkotva. A szakértői véleménybe foglalt értékelést, döntést és a megfogalmazott javaslatokat közösen, team-munkában alakították ki.

6.4.2.2 Feldolgozó módszerek:

kvalitatív módszer – a dokumentum szövegének minőségi elemzése és kódolása

kvantitatív módszerek:

- statisztikai elemzés a méréssel közvetlenül nyert alapadatok alapján
- összefüggések elemzése az alapadatokból nyert viszonyszámok, mutatók alapján

ábrázolás – az eredmények skálán történő elhelyezése évfolyamonkénti bontásban

deskriptív elemzés az összesített eredményekről

6.4.3 Változók meghatározása és csoportjai

A tanulók szakértői véleményének elemzése alapján történt a vizsgálatba bevont adatok körének meghatározása, az adatok csoportokba rendezése, a kategorikus, a függő és a független változók elkülönítése.

6.4.3.1 Kategorikus változók

A kategorikus változók meghatározása az adatbázisban szereplő adatok köre és a kutatási koncepció alapján történt. Közülük az osztályfok emelkedik ki, mert az elemzésbe bevont adatok skálaszerű ábrázolásához és az olvasásfejlesztés szakaszainak lebontásához ez a változó adja a legtöbb információt. (25. ábra)

<i>A csoportok kialakítását meghatározó változók</i>
1. osztályfok
2. nem
3. lakóhely

25. ábra Kategorikus változók köre

6.4.3.2 Függő változók

A függő változók körének meghatározásakor a szakértői véleményekben előforduló *valamennyi olvasási teljesítményre vonatkozó információt* felhasználtam. (26. ábra) Ezeket a mutatókat a gyógypedagógusok *a tanulók olvasási vizsgálatának kiértékelése alapján* írták le a szakértői véleményekben.

A mentális kompenzáció⁴² felismerése rendszeresen megjelenik a gyógypedagógusok összefoglalásaiban, ezért ezt a tényezőt is figyelembe vettem - mint közvetett bizonyítékot az olvasástechnikai problémákat ellensúlyozó stratégia alkalmazására.

<i>Az olvasási teljesítmény mutatói mint függő változók</i>
olvasási tempó
kiolvasott nyelvi egység
szövegértés
hibatípusok (betűtévesztés, kihagyás, betoldás, szeriális csere, szemvezetési hiba, silabizálás/ ragasztás, szósaláta)
mentális kompenzáció

26. ábra Függő változók köre

⁴² A tanuló nem olvassa ki ténylegesen az adott jelsort, hanem annak részleges felismerése alapján kikövetkezteti, a szövegkörnyezet szerint értelmes egységgé egészíti ki azokat.

6.4.3.3 Független változók

A független változók körét azok a szakértői véleményekben szereplő háttértényezők jelentik, amelyek az olvasási teljesítmény eredményességét befolyásolják. (27. ábra) Ebben az esetben szükség volt az egyes tényezők csoportba sorolására az elemzés tématerületenként összesített értékelése érdekében: a három csoportot a tanuló iskoláskor előtti fejlődése, az intelligenciaszint mutatói és a vizsgálati eredményt befolyásoló képességterületek fejlettségi szintje határozta meg.

<i>Független változók csoportosítása</i>	
Anamnesztikus adatszoport	beszédfejlődés mozgásfejlődés fejlesztésben részesült
Intelligenciaszintre vonatkozó adatszoport	verbális megértés index perceptuális következtetés index munkamemória index feldolgozási sebesség index
Fejlesztendő képességterületekre vonatkozó adatszoport	téri orientáció figyelem vizuális észlelés auditív észlelés emlékezet gondolkodás szókincs audio-vizuális integráció fonológiai tudatosság

27. ábra Független változók köre

A vizsgálatba a szakértői véleményekben előforduló valamennyi független változót bevontam – a függő változók esetén alkalmazott teljeskörűség elvéhez hasonlóan. A változók meghatározása után a kutatás megvalósításához még egy lépésre szükség volt: a szakértői véleményekben szereplő megállapítások szöveges információinak átkódolása a kvantitatív adatfeldolgozás érdekében.

6.4.4 A kutatás lebonyolítása

A szakértői vélemények szövegében szereplő megállapítások nem konkrét értékeket, hanem a tanulók – különböző szempontú – besorolását határozták meg. Emiatt a szöveges információk átkódolása is ezekre a besorolási kategóriákra vonatkozott. (28. ábra)

a szakértői véleményben szereplő adat	osztályfok	nem	lakóhely	olvasási tempó	kiolvasott nyelvi egység	szövegértés	hibatípus	fejlesztendő képességterület
az adat értelmezése, forrása	a vizsgálat idején érvényes évfolyam száma forrás: tanulói adat	forrás: tanulói adat	a vizsgálat idején érvényes lakcím alapján, forrás: tanulói adat	forrás: pedagógiai vizsgálat	a tanuló által egyben, gyorsan, megakadás nélkül kiolvasott legnagyobb nyelvi egység forrás: pedagógiai vizsgálat	a szöveg megértését ellenőrző kérdésekre adott válaszok milyen szintre vonatkoznak forrás: pedagógiai vizsgálat	betűtívesztés, kihagyás, betoldás, szeriális csere, szemvezetés, silabizálás/ragasztás, szósaláta, mentális kompenzáció forrás: pedagógiai vizsgálat	téri orientáció figyelem vizuális észlelés auditív észlelés emlékezet gondolkodás szókincs audio-vizuális integráció fonológiai tudatosság forrás: pedagógiai javaslatok
a szöveges adathoz rendelhető számszerű értékek	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	fiú-1 lány-2	vidék (kis-település) -1 város (megye-székhely) -2	lassú-1 megfelelő-2	betű-1 szótag-2 szó-3 mondat-4	nem értékelhető-1 az adatokat érti-2 az egyszerű összefüggéseket érti-3 teljeskörű szövegértés-4	jellemző-1 nem jellemző-2 hibatípusonként	fejlesztendő-1 nem fejlesztendő-2 fejlesztendő területenként

a szakértői véleményben szereplő adat	beszéd-fejlődés	mozgás-fejlődés	fejlesztésben részesült	intelligencia - verbális megértés index	intelligencia - perceptuális következtetés index	intelligencia - munka-memória index	intelligencia - feldolgozási sebesség index
az adat értelmezése	forrás: anamnézis	forrás: anamnézis	forrás: anamnézis	forrás: WISC-IV intelligencia vizsgálat	forrás: WISC-IV intelligencia vizsgálat	forrás: WISC-IV intelligencia vizsgálat	forrás: WISC-IV intelligencia vizsgálat
a szöveges adathoz rendelhető számszerű értékek	rendellenes -1 megfelelő-2	rendellenes -1 megfelelő-2	1 igen 2 nem	határővezeti-1 alacsony átlagos-2 átlagos-3 magas átlagos-4	határővezeti-1 alacsony átlagos-2 átlagos-3 magas átlagos-4	határővezeti-1 alacsony átlagos-2 átlagos-3 magas átlagos-4	határővezeti-1 alacsony átlagos-2 átlagos-3 magas átlagos-4

28. ábra A szöveges adatok számszerűsítésének módja

A szöveges információk kódolásával az adatbázis alkalmassá vált a Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) statisztikai szoftverrel történő feldolgozáshoz. A kutatási adatok elemzése az SPSS Statisztikai Program 22. verziójának felhasználásával történt.

6.4.5 A kutatás eredményeinek elemzése

A kutatásba bevonható⁴³ olvasási nehézséggel küzdő tanulók száma 484 fő, megoszlásuk az osztályfokok között nem egyenletes, ezért az eredmények összefüggéseit az adott osztályfokra jellemző arányérték alapján mutatom be. A 29. ábrán az olvasási nehézséggel küzdő tanulók osztályfokokra bontott eloszlása látható, melyben szembetűnő a második osztályosok számának kiugró értéke. Ezzel szemben az ötödik osztályokból delegált tanulók száma valamennyi évfolyamhoz viszonyítva rendkívül kevés. A második osztályban kiugró érték esetén feltételezhető, hogy a pedagógustól az első osztályban még fejlődési esélyt kapó gyermekek a következő évfolyamra érik el azt a szintet, ami alapján a nehezedő olvasási követelményeket már nem tudják teljesíteni. Az ötödikes tanulók pedig az adott évben újak még a felsőben tanító pedagógusok számára, itt is van egy átmeneti idő, mire az olvasás, szövegértés területén elmaradó diákok problémája felszínre kerül. A másodikosok és az ötödikesek kivételével az olvasási nehézség előfordulása fokozatosan csökkenő tendenciát mutat.

OSZTÁLYFOK		
Osztályfok	Gyakoriság (fő)	Százalékos arány (%)
1.	84	17,4
2.	116	24,0
3.	74	15,3
4.	55	11,4
5.	20	4,1
6.	47	9,7
7.	47	9,7
8.	41	8,5
összesen	484	100,0

29. ábra Az olvasási nehézséggel küzdő tanulók megoszlása osztályfokonként

A számok alakulását természetesen nem kizárólag a ténylegesen felismert olvasási problémák befolyásolhatják, az évfolyamok közti eltéréseknél sokféle tényező szerepet játszhat. Ilyenek lehetnek: az adott iskola tanulási problémákra való érzékenysége, a vezetői elvárások, a szervezeti kultúra értékei, a pedagógusok felkészültsége, általános pedagógiai szemlélete, attitűdje is.

⁴³ A minta lehatárolása a sajátos nevelési igény kizárása után.

1. kutatási kérdés (K1): Milyen mintázatot mutat a tanulási nehézséggel küzdő tanulók olvasási teljesítménye az általános iskola egyes évfolyamain?

Az 1. sz. kutatási kérdéshez kapcsolódó statisztikai adatokat először az összesített előfordulási arányuk alapján mutatom be, majd a gyakorisági adatok eltéréseinek elemzése következik, mely a Khi négyzet (χ^2) próba segítségével történt. Az osztályfokokra bontott mintázat végül mindezek alapján a teljesítménymutatók és a fejlesztendő képességterületek összefüggésében rajzolódik ki.

K.1.1 Milyen gyakoriságot mutatnak az olvasási teljesítmény mutatói (az olvasási tempó, a kiolvasott nyelvi egység, a szövegértés szintje és a hibázás típusai osztályfokonként?)

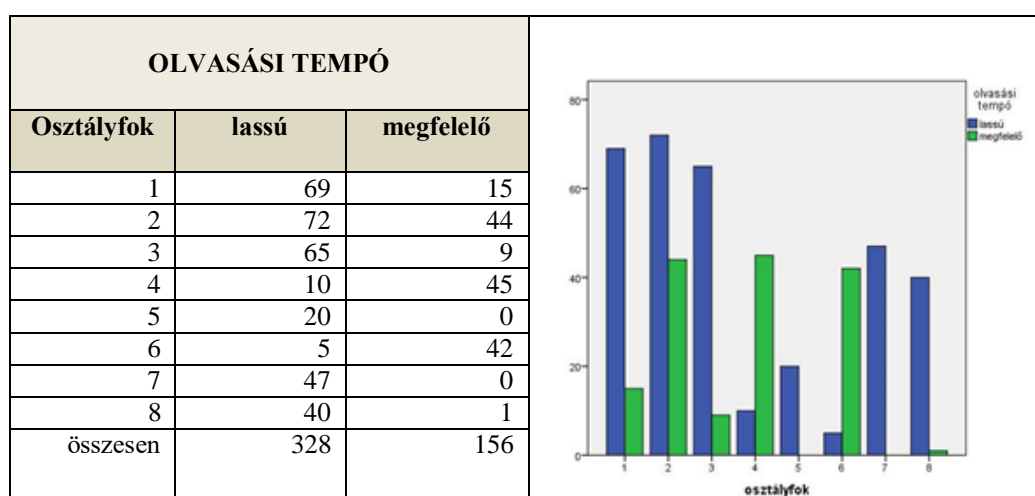
Az olvasási tempó vizsgálata

Az olvasási teljesítmény első mutatója az olvasási tempó, melynek összesített előfordulási arányai alapján megállapítható, hogy a vizsgált olvasási nehézséggel küzdő tanulók több, mint kétharmada (67.8 százaléka) lassú tempóban olvas, kivétel csak a 4. és a 6. évfolyamnál tapasztalható. Az osztályfokok között szignifikáns eltérés mutatkozik ($\chi^2(7)=203,99$ $p<0,001$).

OLVASÁSI TEMPÓ		
Összesített érték	Gyakoriság (fő)	Százalékos arány (%)
lassú	328	67,8
megfelelő	156	32,2
összesen	484	100,0

30. ábra Az olvasási tempó alakulásának összesített eredményei

Az évfolyamokra bontott értékek alapján a lassan olvasók száma az elsőtől harmadik évfolyamig tartó szakaszban egyenletes képet mutat, majd a 4-6. évfolyamban jelentős mértékű csökkenés következik be: teljesítményük javul. A javulás azonban az általános iskola két záró évfolyamában nem folytatódik, sőt, a tempó jelentősen lelassul. (31. ábra)



31. ábra Az olvasási tempó alakulása évfolyamonként

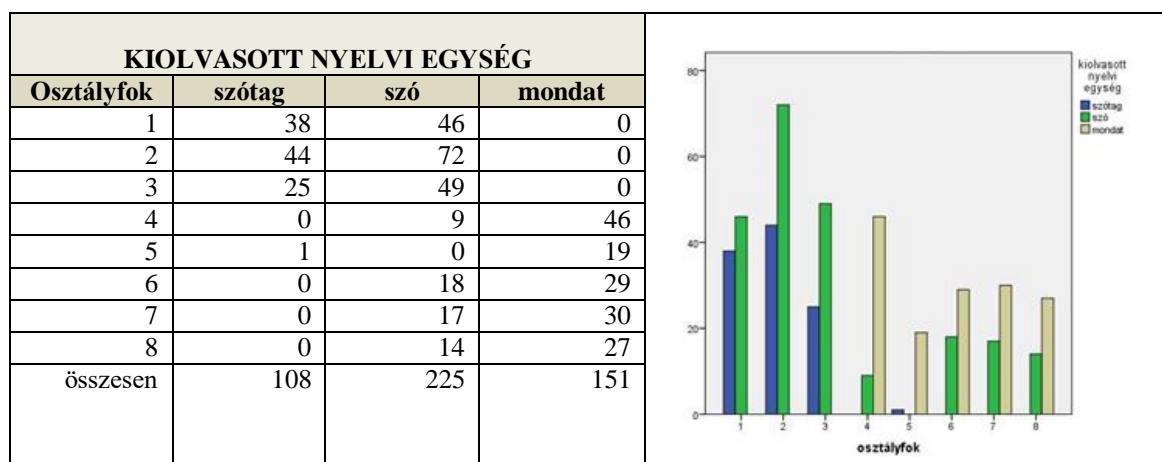
A kiolvasott nyelvi egység vizsgálata

Az olvasási teljesítmény második mutatója az a legnagyobb nyelvi egység, amit az adott tanuló egyben és gyorsan meg tud nevezni, ki tud olvasni. Az összesített értékek között nem találtam betű szintű nyelvi egységet, a legkisebb egyben kiolvasott egységnek a szótag bizonyult. Feltűnő a szó szintjén álló tanulók nagy aránya (majdnem az összes tanuló fele) és az a tény, hogy a minta létszámának csak a harmada képes mondatot gyorsan, folyamatosan kiolvasni. (32. ábra)

KIOLVASOTT NYELVI EGYSÉG		
Összesített érték	Gyakoriság (fő)	Százalékos arány (%)
szótag	108	22,3
szó	225	46,5
mondat	151	31,2
összesen	484	100,0

32. ábra A kiolvasott nyelvi egység megoszlásának összesített eredményei

Az évfolyamok közötti gyakorisági eltérések szignifikáns különbséget jeleznek (χ^2 (14) = 324,43 $p < 0,001$). Míg a szótag szint a harmadik osztálytól felfelé eltűnik, a szó szintű nyelvi egység gyors kiolvasásának birtoklása a hatodik évfolyamtól kezdve újra megjelenik a mintán belül. (33. ábra) Ugyanakkor a felső tagozatos tantárgyak esetén a mondatszintű olvasási készség elengedhetetlen az eredményes szövegértéshez és a hatékony tanuláshoz - bármely tantárgyi területről is van szó.



33. ábra A kiolvasott nyelvi egység megoszlása évfolyamonként

A szövegértés vizsgálata

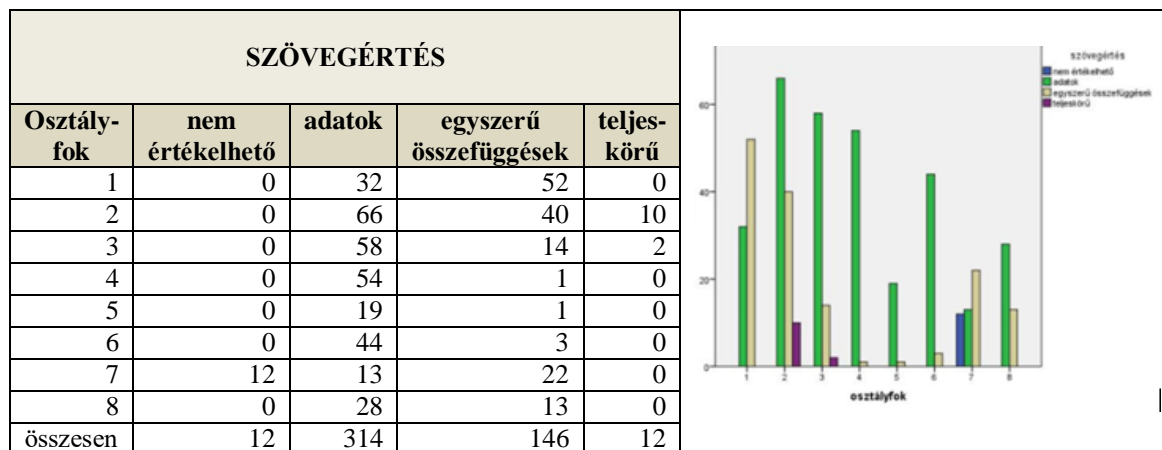
Az olvasási teljesítmény harmadik, legkomplexebb mutatója az olvasott szöveg megértése. Az összesített megoszlás a minta kétharmad részénél azt mutatja, hogy csak adatok visszacsatolására képesek, az összefüggések szintjén nem értik az olvasott szöveget. A szövegértéshez kapcsolódó két szélső érték (nem értékelhető, illetve teljeskörű szövegértés) azonos arányt mutat: a minta elemszámához képest mindkettő csak 2,5 százalékban fordul elő. Mindez az értékelhetetlen szövegértéssel rendelkezők csekély arányának örömteli bizonyítéka mellett sajnos mutatja a teljeskörű szövegértésre képes tanulócsoporthoz elenyésző létszámát is. (34. ábra)

SZÖVEGÉRTÉS		
Összesített érték	Gyakoriság (fő)	Százalékos arány (%)
nem értékelhető	12	2,5
adatok megértése	314	64,9
egyszerű összefüggések megértése	146	30,2
teljeskörű szövegértés	12	2,5
összesen	484	100,0

34. ábra A szövegértés szintjének alakulása az összesített adatok alapján

Az évfolyamokra bontott eredmények gyakorisági eltérése itt is szignifikáns ($\chi^2(21) = 241,21$ $p < 0,001$). (35. ábra) A vizsgálati eredmények a két szélsőérték esetén az olvasási készség várt fejlődésével éppen ellenkező képet mutatnak: értékelhetetlen szövegértési szint csak a 7. osztályosok körében tapasztalható, teljeskörű szövegértés pedig az alsó tagozatban (második és harmadik osztályban) fordul elő. Az ellentmondás érvényes a másik két szint arányára is: másodiktól hatodikig fokozatosan romló tendenciát találunk, amely szerint az emelkedő évfolyamokon egyre nagyobb arányban fordul elő olyan tanuló, akinek szövegértése kizárólag a szövegben előforduló adatok megnevezésére korlátozódik. Az egyszerű összefüggések visszaadásának szintje csak az általános iskolai évfolyamok két végpontján jellemző: nagyobb arányban az olvasástanulás első három osztályában, kisebb mértékben az utolsó három osztályfokon.

A gyakorisági arányok összesített eredményeinek kedvezőtlen képe mellett az osztályfokok egymásra épülésében nem várt, egyértelműen romló tendenciát tapasztalunk. Mindez - a szövegértés súlyozott szerepét tekintve - jelentősen gyengíti, gátolja a tantárgyak tanulását és az olvasás útján megszerezhető információk minőségét és mennyiségét is.



35. ábra A szövegértés szintjeinek alakulása évfolyamonként

A hibatípusok vizsgálata

Az olvasási teljesítmény három átfogó mutatója után a tanulók hangos olvasásában előforduló hibák vizsgálata következett. A hibatípusok az összes előforduló hibát képviselik. A hibatípusok belső arányait – a rendelkezésre álló adatok alapján – nem vizsgáltam, így pl. a betűtévesztések csoportján belül a tévesztett betűk tulajdonságait, a kihagyás, betoldás csoportján belül az érintett nyelvi egységet (betű, szótag) vagy a szeriális csere, szemvezetési hiba csoportjaiban a tévesztés irányát. Ezek az információk nem álltak rendelkezésre a vizsgált adatbázisban, csak a tévesztés megnevezése.⁴⁴

A gyakori olvasási hibák (betűtévesztés, betoldás, kihagyás, betűk sorrendjének cseréje) mellett megjelentek olyan tévesztések, amelyek az összeolvasás technikáját érintették (szemvezetés, silabizálás, ragasztás) vagy amelyek nem eredményeztek felismerhető olvasási teljesítményt (szósaláta). Utolsóként a szakértői véleményekben megjelenő mentális kompenzáció jelenségét is beemeltem a tényezők közé, amely ugyan nem értelmezhető konkrét hibatípusként, de rendszeres előfordulása jelzi az olvasástechnikai bizonytalanságot.

A szakértői véleményekben rögzített tévesztések alapján a hibatípusok körét a következő tényezők alkották:

- betűtévesztés (a nyomtatott betűnek megfelelő hang helyett más beszédhang kimondása)⁴⁵
- kihagyás (betű, betűcsoport vagy szótag kihagyása az olvasásból)
- betoldás (a nyomtatott mintában nem szereplő betű, betűcsoport vagy szótag betoldása)
- szeriális csere (minden betű kiolvasása, de a leírt sorrend helyett a betűk más sorrendben történő kimondása)
- szemvezetési hiba ((jobbról elkezdett olvasási irány, illetve a sor végéhez érve inverz irányú folytatás)
- silabizálás, ragasztás (m-a-d-á-r = madár vagy m-ma-mad-madá-madár)
- szósaláta (olyan hangsorok kimondása, amelyeknél nem ismerhető fel a leírt szó)
- mentális kompenzáció (a szó elejének dekódolása után saját szókészletéből és a szövegekörnyezet alapján a tanuló kiegészíti a szót).

⁴⁴Az olvasási teljesítményvizsgálatok közvetlen megfigyelésével ezek a szempontok is feltárhatók a következő kutatásokban.

⁴⁵A beszédhibából fakadó tévesztéseket az olvasásvizsgálatban nem számoljuk olvasási hibának.

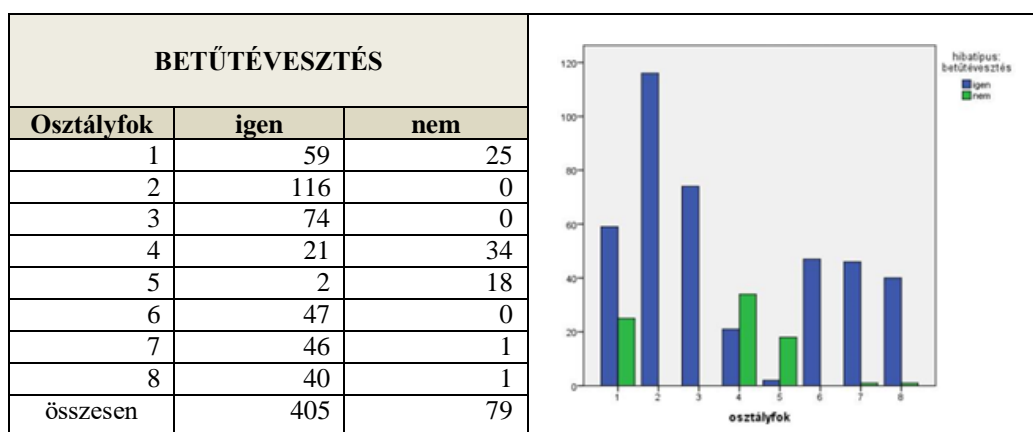
Betűtévesztés

A betűtévesztés előfordulási arányának összesített mutatói bizonyítják, hogy ez a hibatípus az olvasási nehézséggel küzdő tanulók többségénél jellemző. (36. ábra)

BETŰTÉVESZTÉS		
Összesített érték	Gyakoriság (fő)	Százalékos arány (%)
igen	405	83,7
nem	79	16,3
összesen	484	100,0

36. ábra A betűtévesztés előfordulásának összesített arányai

A betűtévesztés előfordulása az évfolyamok nagyobb részében domináns (2.,3.,6.,7. és 8. osztályban), ezeknél az osztályfokoknál alig van olyan tanuló, aki ebben a hibatípusban nem érintett. (37. ábra) Az évfolyamokra bontott gyakorisági eltérés szignifikáns különbséget mutat ($\chi^2(7) = 232,9$ $p < 0,001$). Az első osztályosoknál a betűtévesztők aránya még magyarázható a folyamatban levő betűtanulással, a még nem rögzült hang-betű kapcsolatok természetes jelenlétével. Azonban feltűnő a ráépülő (2. és 3.) évfolyamokon tanulók tömeges sikertelensége. A 4. és főként az 5. osztályokban reményt keltő váltást láthatunk a betűtévesztők csökkenő arányát tekintve, de a felső tagozat további szintjein megint megfordul az arány a betűtévesztők javára. Az általános iskola két középső (4. és 6.) évfolyamán látható jobb teljesítmény a kiolvasott nyelvi egység elemzési eredményével mutat együttjárást.



37. ábra A betűtévesztés előfordulásának megoszlása évfolyamonként

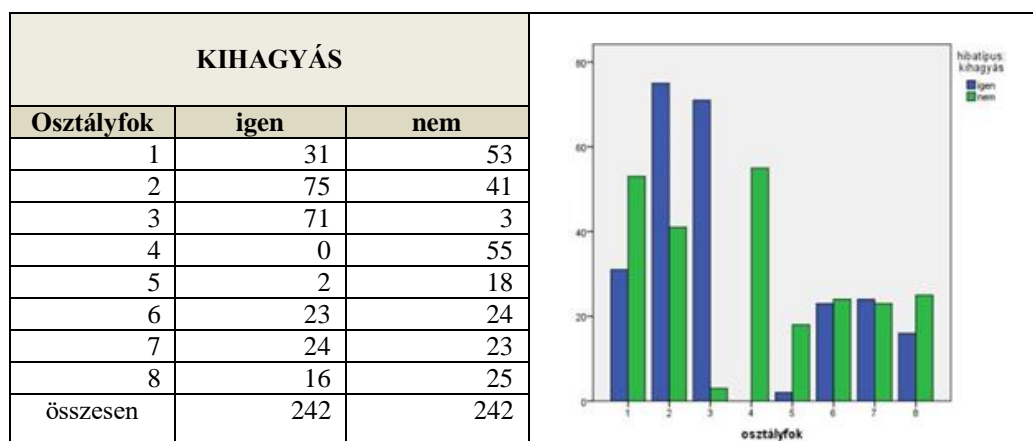
Kihagyás

A betű vagy szótag kihagyása a betűtévesztéshez képest jobb képet mutat, teljesen kiegyenlített az előfordulás és a helyes kiolvasás aránya. (38. ábra) A szöveg megértése szempontjából azonban egyértelműen negatív eredmény, hogy a vizsgált tanulók fele az értelmezést jelentősen megzavaró hibatípusban vétnek: a hiányosan kiolvasott szó arra sarkallja a diákokat, hogy kiegészítsék, kitalálják, saját szókészletükből próbálják előhívni a szövegekörnyezetbe beillő szót, s ezzel az olvasás pontosságát, a szöveg egészének értelmezését is veszélyeztetik.

KIHAGYÁS		
Összesített érték	Gyakoriság (fő)	Százalékos arány (%)
igen	242	50,0
nem	242	50,0
összesen	484	100,0

38. ábra A kihagyás előfordulásának összesített értékei

A 4. és 5. osztályosok jó teljesítménye itt is mutatkozik, a többi osztályfokon a kihagyók és az ilyen hibát nem vétők aránya is kiegyenlítettebb. Feltűnő, hogy az elsőben tapasztalható pozitív arány (a jól teljesítők javára) másodikban megfordul, majd harmadikban eléri a mélypontot. Ebben a hibatípusban a kiegyenlített arány az utolsó három évfolyamban visszatér. Az évfolyamok közötti különbség itt is szignifikáns ($\chi^2(7)=148,03$ $p<0,001$) (39. ábra)



39. ábra A kihagyás előfordulása évfolyamonként

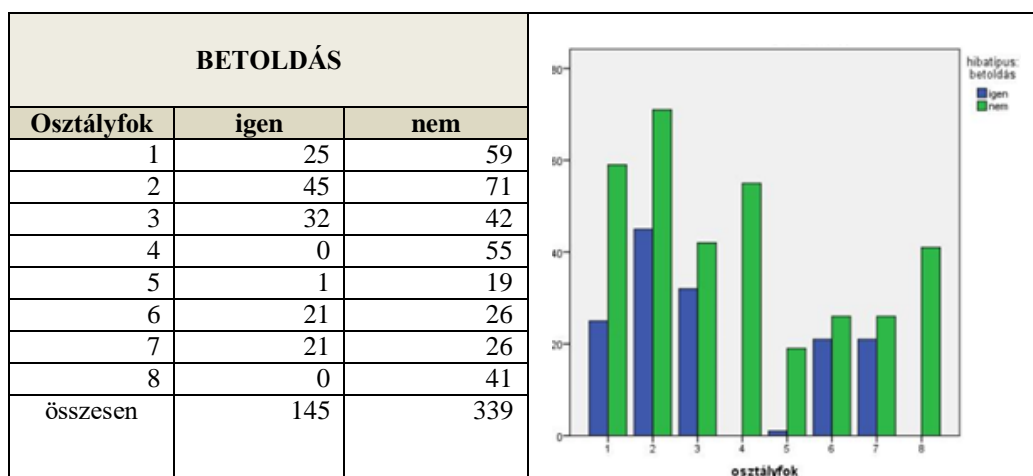
Betoldás

A betű vagy szótag betoldása az eddig tárgyalt két hibatípusnál jobb eredményt mutat: több, mint kétszeres arányt tapasztalunk a nem hibázók csoportjában. (40. ábra) A betoldás az előző két típushoz képest fokozottabban zavarja meg az olvasás fluenciáját és a szöveg megértését, hiszen nem a leírt elemekre támaszkodik, hanem oda nem illő nyelvi egységeket iktat be. Betoldás esetén ugyanakkor előfordul olyan jellegű tévesztés is, amely során a tanuló megismétli (duplázza, triplázza) a már kiolvasott betűt, szótagot, s így az olvasás ritmusa a beszédritmus zavarához hasonlít.

BETOLDÁS		
Összesített érték	Gyakoriság (fő)	Százalékos arány (%)
igen	145	30,0
nem	339	70,0
összesen	484	100,0

40. ábra A betoldás előfordulásának összesített értékei

Az osztályfokok tekintetében a 4. és 5. évfolyam itt is változatlanul a legjobb, hozzájuk csatlakozik a 8. osztályosok csoportja, ahol nem is fordul elő ilyen hibatípus. A többi osztályfokon is jellemző, hogy a jól teljesítők aránya meghaladja a hibázókét, bár az egyes osztályfokokon a különbség mértéke eltérő, az évfolyamok közti gyakorisági eltérés szignifikáns ($\chi^2(7)=67,25$ $p<0,001$) (41. ábra) A leggyengébb teljesítményt a 6. és 7. évfolyamokon tapasztaljuk.



41. ábra A betoldás előfordulásának megoszlása az évfolyamok között

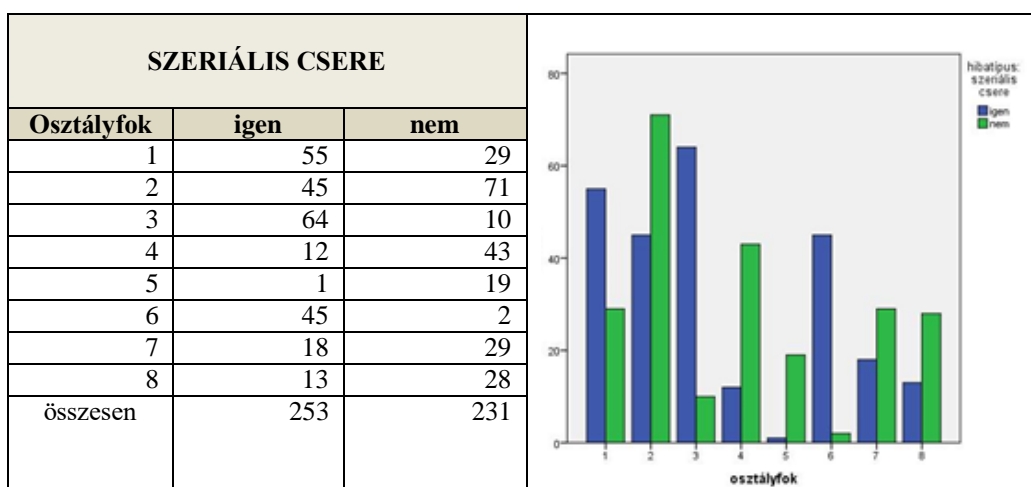
Szeriális csere

A betűk sorrendjének kiolvasási hibája esetében az összesített előfordulási megoszlás kiegyenlített, kisebb mértékű előnnyel rendelkeznek a szeriális hibát vétő tanulók. (42. ábra) Tudjuk, hogy a szeriális hiba előfordulásában szerepet játszhat olyan általános tanulási képesség, mint a téri és síkbeli orientáció fejletlensége, a lateralitás kialakulatlansága, azonban a képességterületek és a teljesítménymutatók összefüggéseinek feltárására a későbbiekben kerül sor.

SZERIÁLIS CSERE		
Összesített érték	Gyakoriság (fő)	Százalékos arány (%)
igen	253	52,3
nem	231	47,7
összesen	484	100,0

42. ábra A szeriális csere előfordulásának összesített aránya

A szeriális csere esetében az évfolyamok között jelentős különbségeket tapasztalunk, a gyakorisági eltérések itt is szignifikáns különbséget mutatnak ($\chi^2(7)=133,63$ $p<0,001$). A különbségek azonban nem csak az előfordulás mértéke, de a hibatípus súlypontja szempontjából is jelentősek: a súlypont az egymást követő osztályfokok között változik, egyszer a hibát vétők, máskor pedig a jól teljesítők aránya nagyobb. A legnagyobb negatív különbség a 3. és a 6. osztályosokat érinti, itt alig fordul elő jó teljesítmény. (43. ábra)



43. ábra A szeriális csere évfolyamonkénti megoszlása

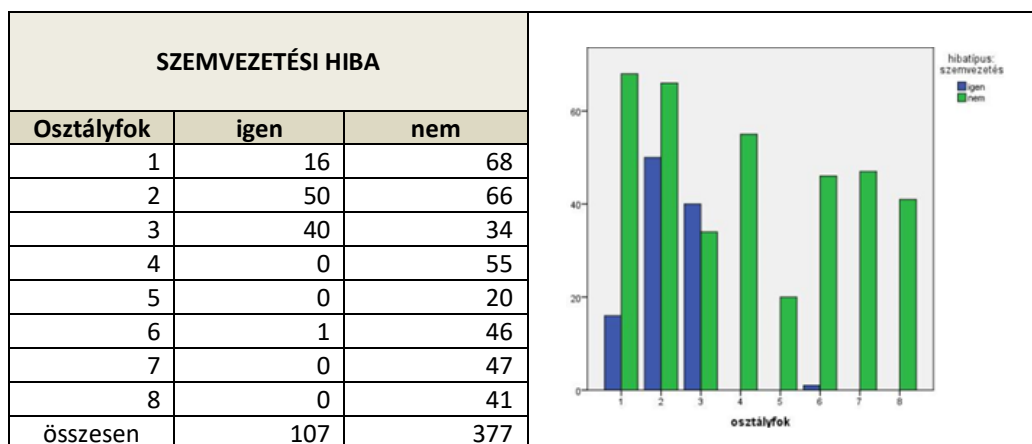
Szemvezetési hiba

A szemvezetés problémája összefügghet a szerialitással, de oly módon is jelentkezhet, hogy a tanuló nem gyakorolta be a balról jobbra történő szemmozgási irányt vagy nem tud sort váltani. A készség kialakulásában a gyakorlás hiányán kívül szerepet játszhat a téri és síkbeli tájékozódás kialakulatlansága is. Ezt a hibatípust az összesített eloszlás alapján a tanulóknak mintegy ötöde követi el, ami a korábbi mutatókhoz képest jobb teljesítményt takar. (44. ábra)

SZEMVEZETÉSI HIBA		
Összesített érték	Gyakoriság (fő)	Százalékos arány (%)
igen	107	22,1
nem	377	77,9
összesen	484	100,0

44. ábra A szemvezetési hiba összesített előfordulása

Az évfolyamok gyakorisági eltéréseit érintő szignifikáns különbség a korábbiakhoz hasonlóan itt is megfigyelhető ($\chi^2(7)=131,17$ $p<0,001$). Örömteli, hogy a szemvezetési hibák csak 4. osztályig fordulnak elő (egyetlen diákot kivéve). A kezdő három évfolyamban mutatkozó arányok és súlypontok azonban eltérnek: az első osztályban még a megfelelő szemvezetési technika dominál, másodikban a hibázók aránya jelentősen emelkedik, és ahogy több korábbi tényezőnél láthattuk, harmadikban mutatja a legrosszabb arányt. (45. ábra)



45. ábra A szemvezetési hiba előfordulása évfolyamonként

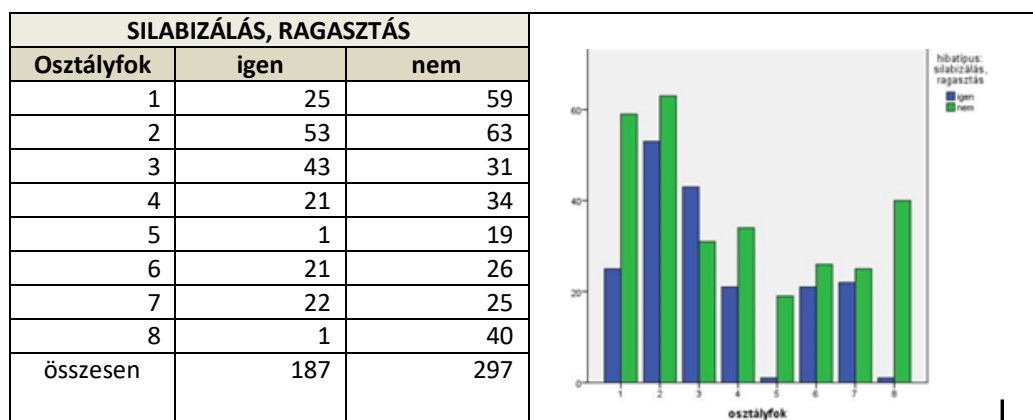
Silabizálás, ragasztás

A silabizálás vagy a betűk fokozatos egymáshoz ragasztása súlyos olvasástechnikai hiba rögzülésének eredménye. Az ilyen jellegű rögzülés nagyon nehezen építhető le, a reedukáció eredményessége is gyakran kétséges, hiszen olyan olvasástechnikai fokozatok maradtak ki a gyermek életéből, mint a szótagolás, a nyelvi egységek analízise és szintézise. Ahogy az elméleti összefoglalóban is láthattuk, ha ezek az építőkövek hiányoznak a folyamatból, akkor a felépítendő háznak nem lesz alapja: a magasabb szintű műveletek (szófelismerés, szóemlékezet, a szöveg értelmezése) nem lesznek elérhetőek. A verbális munkamemória egy bizonyos elemszámig megtartja az összekapcsolt hangokat, de sok betű esetén a szavak felismerése és felidézése lehetetlenné válik. Az összesített eredmények értelmezésében ezek az ismérvek súlyozott jelentőségűek, ezért a hibatípus közel 40 százalékos előfordulási aránya súlyos olvasástechnikai problémákat jelez. (46. ábra)

SILABIZÁLÁS, RAGASZTÁS		
Összesített érték	Gyakoriság (fő)	Százalékos arány (%)
igen	187	38,6
nem	297	61,4
összesen	484	100,0

46. ábra A silabizálás, ragasztás összesített előfordulása

Az évfolyamra bontott eredményeket tekintve a gyakorisági eltérés ismét szignifikáns az évfolyamok között ($\chi^2(7)=51,34$ $p<0,001$). (47. ábra) Ebben a csoportban újra a harmadik évfolyam mutatja a legrosszabb arányt, amikor az olvasástechnikai rutinnak már támogatnia kellene a szövegértést. Kiemelendő a 6. és 7. osztályosoknál mutatkozó hibák arányának jelentős emelkedése, visszatérése, amely ezen a szinten egyértelműen akadályozza a tantárgyak önálló tanulását.



47. ábra A silabizálás, ragasztás előfordulása évfolyamonként

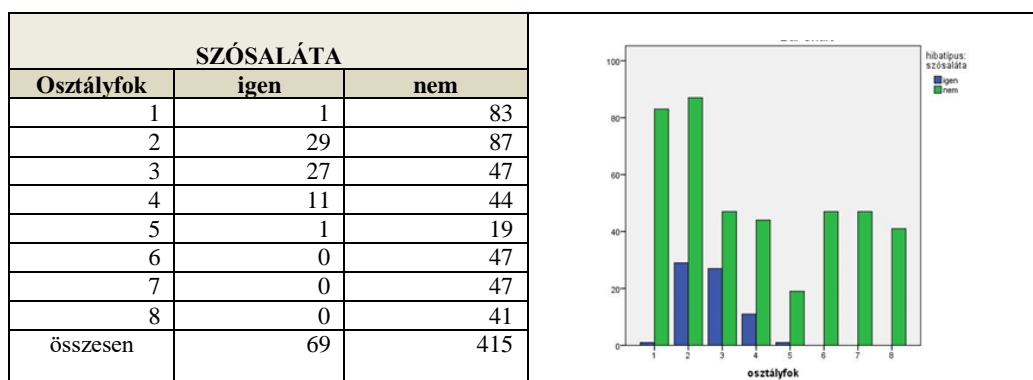
Szósáláta

A következő tárgyalt hibatípus a legsúlyosabb az olvasástechnikai és szövegértési teljesítmény szempontjából egyaránt. Előfordulása esetén nem rögzült az összeolvasás technikája, nem beszélhetünk értelmes nyelvi egységek kiolvasásáról, nincs mire támaszkodni az olvasottak értelmezésénél. Az összesített eredmények értékelése – ennek tudatában - akkor is jelentős problémát képvisel, ha a hibázók aránya nem éri el a 15 százalékot. (48. ábra) Azt jelenti, hogy ezek a gyerekek elakadtak az olvasási készség elsajátításának útján, inkább reedukációra van szükségük a hibásan rögzült mechanizmusok leépítéséhez.

SZÓSALÁTA		
Összesített érték	Gyakoriság (fő)	Százalékos arány (%)
igen	69	14,3
nem	415	85,7
összesen	484	100,0

48. ábra A szósáláta összesített előfordulása

Az első évfolyam nagyon kedvező képet mutat a hibatípus esetében, ugyanakkor a második, harmadik és negyedik osztályokban nem jelenik meg az erre épülő jó folytatás, felvetve a betűtanulási időszak felelősségét az olvasástechnikai alapozásban. A szósáláták, felismerhetetlen szavak kiolvasására a felső tagozatban alig találunk példát, amely a számok alakulását tekintve jó teljesítményt mutat. (49. ábra) A gyerekek életkorára gondolva azonban felvetődött bennem, hogy amikor a kisebbek még próbálnak erőfeszítést tenni, egy kamaszkorú diák inkább nem mondja ki hangosan azt a szót, amit egyáltalán nem tud kiolvasni. Az évfolyamok közti gyakorisági eltérések szignifikanciája itt is bizonyított ($\chi^2(7)=77,93$ $p<0,00$).



49. ábra A szósáláta évfolyamokra bontott előfordulása

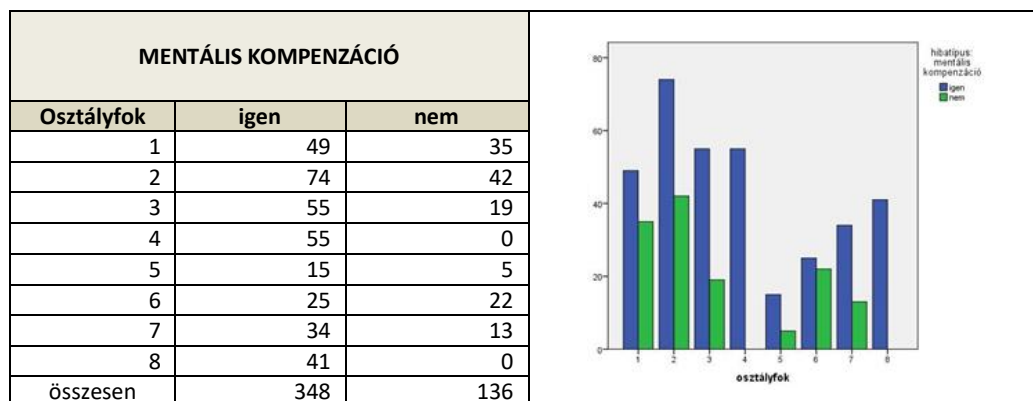
Mentális kompenzáció

Végül nézzük meg azoknak a tanulóknak az arányát, akik csak a szavak töredékét olvassák ki és abból megpróbálják kikövetkeztetni, mi is lehet oda írva. Vizsgálati tapasztalataim során sok jó intellektusú diákkal találkoztam, akik ezt a kompenzációs technikát tökéletes rutinnal alkalmazták, s emiatt olvasástechnikai problémáik csak az álszavak, értelmetlen hangsorok olvasásakor derültek ki. Az összesítésben láthatjuk, hogy a mintába vont tanulók jelentős része: több, mint kétharmada alkalmazza ezt a technikát az olvasástechnikai gondok ellensúlyozására, az elvárt szövegértés valamilyen szintű elérése érdekében. (50. ábra)

MENTÁLIS KOMPENZÁCIÓ		
Összesített érték	Gyakoriság (fő)	Százalékos arány (%)
igen	348	71,9
nem	136	28,1
összesen	484	100,0

50. ábra A mentális kompenzáció összesített előfordulása

A kompenzációs technikát alkalmazó tanulók minden évfolyamon nagyobb arányt képviselnek, mint jól teljesítő társaik. Érdekes, hogy épp az egyes tagozatok végén jellemző, hogy minden olvasási nehézséggel küzdő diák alkalmazza a mentális kompenzációt. A többi évfolyam közül a legrosszabb arányt a 3. és a 7. évfolyamon láthatjuk, melyek megelőzik a fentieket: mintegy kezeletlenül hagyva a nagyarányú problémát. Az évfolyamokra bontott eredmények gyakorisági eltérései a korábbi változókhoz hasonlóan ismét szignifikáns különbséget jeleznek ($\chi^2(7)=57,4$ $p<0,001$). (51. ábra)



51. ábra A mentális kompenzáció évfolyamokra bontott előfordulása

Az első kutatási kérdéshez kapcsolódva eddig az olvasási nehézséggel küzdő tanulók olvasási teljesítményének egyes mutatóit vizsgáltam. Az eredmények eddig bemutatott alakulásában feltűnő az egyes osztályfokokon mutatkozó eltérések nagysága és az arányok súlypontjának gyakori változása. Az eltérések és tendenciák értelmezésében fontos szem előtt tartani azt is, hogy a mintába bevonható elemszám néhány esetben kevésnek bizonyult (kiemelten az ötödikes tanulók körében). Az elemzések alapján valamennyi olvasási teljesítménymutató arányaiban szignifikáns különbség mutatkozik az osztályfokok között.

Az egyes teljesítménymutatók alakulását összehasonlítva láthatjuk, hogy az olvasási hibák esetén a legnagyobb előfordulási arányt a betűtévesztés (83,7%) és a mentális kompenzáció alkalmazása (71,9%) terén találunk. A hibatípusok között jelentős mértékben jelenik meg a szeriális csere (52,3%) és a kihagyás (50%). A betoldás gyakorisága tapasztalható a legkisebb arányban (30%), de ez az érték is csak a többihez viszonyított relatív értelemben jelent pozitívumot. Az olvasástechnikai problémákat közvetlenül érintő három kategória előfordulási aránya a következő sorrendet mutatja: legnagyobb mértékben a silabizálás, ragasztás technikáját láthatjuk (38,6), második helyen a szemvezetési hibák állnak (22,1%) és végül a szósaláta megjelenése következik (14,3%). Tekintve, hogy az olvasástechnikai rutin kialakulása alapjaiban határozza meg az olvasás folyamatosságát, az egyes nyelvi egységek gyors, automatikus kiolvasását, ez az eredmény azt mutatja, hogy a tanulók jelentős részénél a figyelem nem tud felszabadulni az olvasott szöveg tartalmának megértéséhez.

Az olvasási teljesítmény átfogó mutatói közül figyelemre méltó az olvasás tempójának lassúsága (67,8%). Ennél súlyosabb képet mutat a gyorsan, egyben kiolvasott nyelvi egységek szintje, melyben a szó egysége dominál (46,5%), de a szótag szintje is jelentős (22,3%) arányban van jelen. A szövegértés tekintetében tulajdonképpen az eddigi problémák integrált következményét láthatjuk: a mintában szereplő tanulók közel kétharmada (64,9 %) a szövegből csak az adatokat képes megérteni és visszacsatolni, míg közel egyharmaduk (30,2%) is csak az egyszerű összefüggésekig jut el. Teljeskörű szövegértéssel a tanulók elenyésző része rendelkezik (2,5%).

Összességében megállapítható, hogy az olvasási nehézséggel küzdő tanulók jelentős része - az olvasási teljesítmény átfogó mutatói, valamint a hibatípusok gyakorisági aránya alapján – nem rendelkezik megfelelő olvasástechnikai alapokkal a tantárgyak elsajátításához szükséges szövegértő készség kialakulásához.

K.1.2 Milyen gyakoriságot mutatnak az olvasási teljesítményt befolyásoló fejlesztendő képességterületek osztályfokokonként?

A fejlesztendő képességterületek előfordulását elsőként az olvasási nehézséggel küzdő tanulók mintáján belül összesítve vizsgáltam. A képességterületek közül kiegyenlített eloszlás tapasztalható a téri orientáció, az emlékezet és a szókincs területén, illetve kisebb arányt mutat a gondolkodás (10,5%) és a figyelem (26,4%) fejlesztése. Ugyanakkor kiemelt szerepet kap az auditív észlelés (88%), az audiovizuális integráció (76,7%) és a fonológiai tudatosság (71,1%) és a vizuális észlelés (68,6%) fejlesztésének igénye. (A kapcsolódó adattáblák a 8. sz. mellékletben találhatóak.) Az összesített elemzés alapján tehát a képességterületek közül főként az információfeldolgozás különböző csatornáit érintő észlelési folyamatok, azok integrált működése, valamint a nyelvi tudatosság szerepe emelkedik ki. Az összesített vizsgálatot követően az osztályfokokra bontott előfordulási arányok jelentették a második lépést ahhoz, hogy a problémák, hiányok még részletesebben – az olvasásfejlesztés időszakai szempontjából is – előtérbe kerüljenek. A fejlesztendő képességterületek évfolyamszintű gyakorisági eloszlását nem önmagában vizsgáltam, hanem felhasználtam az olvasási teljesítménymutatók - előző fejezetben bemutatott - elemzési eredményeit is. A teljesítmény és a háttérképességek együttes vizsgálata alkalmasabbnak bizonyult a preventív program fejlesztési területeinek kijelölésére – a *fejlesztési tartalmat* és annak *ideális időszakát* tekintve egyaránt.

A következőkben az egyes évfolyamok bontásában láthatjuk az olvasási teljesítménymutatók és a fejlesztendő képességterületek arányait és összefüggéseit. A táblázatok első részében az olvasási teljesítmény átfogó mutatói (az olvasási tempó, az egyben, gyorsan kiolvasott nyelvi egység és a szövegértés szintje), a második részben az elkövetett olvasási hibák aránya és a mentális kompenzáció előfordulása), a harmadik részben pedig a fejlesztendő képességterületek szerepelnek. Az átfogó mutatók esetében minden értéket figyelembe vettem, a második két kategórián belül pedig az 50% feletti arányt mutató területeket emeltem ki.

1. évfolyam: összesen 84 fő adatai alapján

Az olvasási teljesítmény kedvezőtlen mutatóinak aránya			%
olvasási tempó	69 lassú	15 megfelelő	82,1
kiolvasott nyelvi egység	38 szótag	46 szó	45,2
szövegértés	32 adatok szintje	52 egyszerű összefüggések szintje	38
Olvasási hibák aránya			%
betűtévesztés	59 igen	25 nem	70,2
kihagyás	31	53	36,9
betoldás	25	59	29,7
szeriális csere	55	29	65,4
szemvezetési hiba	16	68	19
silabizálás, ragasztás	25	59	29,7
szósaláta	1	83	1,1
mentális kompenzáció	49	35	58,3
A fejlesztendő képességterületek aránya			%
téri orientáció	42 igen	42 nem	50
figyelem	21	63	25
vizuális észlelés	47	37	55,9
auditív észlelés	71	13	84,5
emlékezet	50	34	59,5
gondolkodás	9	75	10,7
szókincs	37	47	44
audio-vizuális integráció	56	28	66
fonológiai tudatosság	62	22	73,8

Az első osztályosok körében az olvasási teljesítmény átfogó mutatói közül a lassú olvasási tempó (82,1%) dominánsan megjelenik, amely az életkort és az olvasástanítás kezdeti időszakát tekintve nem meglepő. Ugyanígy természetes a szótag és a szó mint legnagyobb kiolvasott nyelvi egységek, valamint az adatok és az egyszerű összefüggések megértésének szintje a szövegértésben. Az olvasásban előforduló hibatípusok közül kiemelkedik a betűtévesztés (70,2%), a szeriális csere (65,4%) és a túl korainak tűnő mentális kompenzáció 58,3%. A fejlesztendő képességterületek sorában 50% feletti értéket ért el az auditív észlelés (84,5%), a fonológiai tudatosság (73,8%), az audio-vizuális integráció (66%) és a vizuális észlelés (55,9%), amelyek közvetlenül az olvasást alapozzák, valamint az általános tanulási képességek közül az emlékezet (59,5%).

2. évfolyam: összesen 116 fő adatai alapján

Az olvasási teljesítmény kedvezőtlen mutatóinak aránya			%
olvasási tempó	72 lassú	44 megfelelő	62
kiolvasott nyelvi egység	44 szótag	72 szó	37,9
szövegértés	66 adatok szintje	40 egyszerű összefüggések szintje 10 teljeskörű szövegértés	56,8
Olvasási hibák aránya			%
betűtévesztés	116 igen	0 nem	100
kihagyás	75	41	64,6
betoldás	45	71	38,7
szeriális csere	45	71	38,7
szemvezetési hiba	50	66	43,1
silabizálás, ragasztás	53	63	45,6
szósaláta	29	87	25
mentális kompenzáció	74	42	63,7
A fejlesztendő képességterületek aránya			%
téri orientáció	67 igen	49 nem	57,7
figyelem	61	55	52,5
vizuális észlelés	84	32	72,4
auditív észlelés	103	13	88,7
emlékezet	51	65	43,9
gondolkodás	7	109	6
szókincs	53	63	45,6
audio-vizuális integráció	99	17	85,3
fonológiai tudatosság	98	18	84,4

Az olvasási teljesítmény átfogó mutatói közül a másodikosoknál is az olvasási tempó 62%-os arányú lassúsága emelhető ki, azonban az első évfolyamhoz viszonyítva ez a mérték fejlődést bizonyít. Az olvasási hibák esetén a betűkihagyás (100%) és a mentális kompenzáció (74%) aránya egyértelműen emelkedett és nagy arányban jelentkezik a kihagyás (64,6%). Az olvasásra közvetlenül ható képességterületek az első osztályhoz képest nem javultak, ugyanakkor kis mértékben 50% fölé emelkedett a téri orientáció és a figyelem képességterülete is. A korábban nagyobb arányban mutatkozó memóriefunkció fejlesztési szükséglete itt kevésbé jellemző. A fejlesztendő területek száma bővült, az első évfolyamhoz viszonyítva a fejlesztési igény nagyobb hatókörben tapasztalható.

3. évfolyam: 74 fő adatai alapján

Az olvasási teljesítmény kedvezőtlen mutatóinak aránya			%
olvasási tempó	65 lassú	9 megfelelő	87,8
kiolvasott nyelvi egység	25 szótag	49 szó	33,7
szövegértés	58 adatok szintje	14 egyszerű összefüggések szintje 2 teljeskörű szövegértés	78,3
Olvasási hibák aránya			%
betűtévesztés	74 igen	0 nem	100
kihagyás	71	3	95,9
betoldás	32	42	43,2
szeriális csere	64	10	86,4
szemvezetési hiba	40	34	54
silabizálás, ragasztás	43	31	58,1
szósaláta	27	47	36,4
mentális kompenzáció	55	19	74,3
A fejlesztendő képességterületek aránya			%
téri orientáció	47 igen	27 nem	63,5
figyelem	20	54	27
vizuális észlelés	47	27	63,5
auditív észlelés	67	7	90,5
emlékezet	10	64	13,5
gondolkodás	0	74	0
szókincs	10	64	13,5
audio-vizuális integráció	72	2	97,2
fonológiai tudatosság	72	2	97,2

Harmadik osztályban az olvasási tempó jelentős arányú (87,8%) lassúsága mellett megjelenik a szöveget csak az adatok szintjén értő tanulók nagy száma is (78,3%), amely eddig nem volt jellemző, illetve ezen az osztályfokon már nagyobb jelentőséggel bír. A hibákat tekintve a 100%-os betűtévesztés a második osztályhoz hasonlóan itt is jellemző, a kihagyás rendkívül meredeken emelkedik (95,9%) és a mentális kompenzáció pedig kisebb mértékben, de arányát tekintve szintén nőtt. A harmadik évfolyamban szinte minden tanulónál szükség van az audio-vizuális integráció (97,2%), a fonológiai tudatosság (97,2%) és az auditív észlelés (90,5%) fejlesztésére, pedig működésüknek ideális esetben erre az időszakra már támogatnia kellene az olvasási készség megerősödését.

4. évfolyam: 55 fő adatai alapján

Az olvasási teljesítmény kedvezőtlen mutatóinak aránya			%
olvasási tempó	10	45	18,1
kiolvasott nyelvi egység	9 szó	46 mondat	16,3
szövegértés	54 adatok szintje	1 egyszerű összefüggések szintje 0 teljeskörű szövegértés	98,1
Olvasási hibák aránya			%
betűtévesztés	21 igen	34 nem	38,1
kihagyás	0	55	0
betoldás	0	55	0
szeriális csere	12	43	21,8
szemvezetési hiba	0	55	0
silabizálás, ragasztás	21	34	38,1
szósaláta	11	44	20
mentális kompenzáció	55	0	100
A fejlesztendő képességterületek aránya			%
téri orientáció	24 igen	31 nem	43,6
figyelem	13	42	23,6
vizuális észlelés	42	13	76,3
auditív észlelés	31	24	56,3
emlékezet	33	22	60
gondolkodás	0	55	0
szókincs	43	12	78,1
audio-vizuális integráció	42	13	76,3
fonológiai tudatosság	42	13	76,3

A negyedik osztályban az eredmények összességében jobb képet mutatnak az eddigi tendenciáknál (az olvasási tempó, a kiolvasott nyelvi egység és a hibatípusok esetében), azonban a fejlesztésre szoruló képességek között ugyanúgy, bár kisebb mértékben megjelennek az eddigi területek. A hibatípusok körében a szemvezetés már egyáltalán nem jellemző, ugyanakkor a mentális kompenzációt ezen az évfolyamon már valamennyi tanuló alkalmazza. Új tényezőként és rögtön magas arányban (78,1%) jelentkezik a szókincs fejlesztési igénye, melynek súlyozott jelentősége van az alsó tagozat végén elvárt hosszabb szövegek feldolgozásában. Érdekes tapasztalat azonban, hogy a szövegértésben szintén egyre erősebb szerepet játszó gondolkodási funkció egyetlen esetben sem jelenik meg fejlesztendő területként.

5. évfolyam: 20 fő adatai alapján

Az olvasási teljesítmény kedvezőtlen mutatóinak aránya			%
olvasási tempó	20 lassú	0 megfelelő	100
kiolvasott nyelvi egység	1 szótag 0 szó	19 mondat	5
szövegértés	19 adatok szintje	1 egyszerű összefüggések szintje 0 teljeskörű szövegértés	95
Olvasási hibák aránya			%
betűtévesztés	2 igen	18 nem	10
kihagyás	2	18	10
betoldás	1	19	5
szeriális csere	1	19	5
szemvezetési hiba	0	20	0
silabizálás, ragasztás	1	19	5
szósaláta	1	19	5
mentális kompenzáció	15	5	75
A fejlesztendő képességterületek aránya			%
téri orientáció	14 igen	6 nem	70
figyelem	13	7	65
vizuális észlelés	13	7	65
auditív észlelés	19	1	95
emlékezet	1	19	5
gondolkodás	0	20	0
szókincs	5	15	25
audio-vizuális integráció	15	5	75
fonológiai tudatosság	14	6	70

Az 5. évfolyamból vizsgálatra érkező tanulók száma a nyolc osztály közül a legkevesebbnek bizonyult, ezért az arányok értelmezése is óvatosságot igényel. Az olvasási tempó már minden vizsgált gyereknél lassúnak bizonyul, a szövegértés adatok szintjén történő működése is közelít a teljes mintához, pedig ezen az osztályfokon kezdődnek a bonyolult szövegeket tartalmazó tantárgyak, ahol az összefüggések átlátása alapját képezi a tantárgyi ismeretek elsajátításának. A mentális kompenzáció itt is döntő, bár a negyedikesekhez képest csökkent az aránya, viszont a fejlesztésre szoruló képességterületek újból visszatértek ahhoz a körhöz, amely inkább a betűtanulás kezdetén volt jellemző, a hibatípusok csekély arányának ellenére.

6. évfolyam: 47 fő adatai alapján

Az olvasási teljesítmény kedvezőtlen mutatóinak aránya			%
olvasási tempó	5 lassú	42 megfelelő	10,6
kiolvasott nyelvi egység	18 szó	29 mondat	38,2
szövegértés	44 adatok szintje	3 egyszerű összefüggések szintje 0 teljeskörű szövegértés	93,6
Olvasási hibák aránya			%
betűtévesztés	47 igen	0 nem	100
kihagyás	23	24	48,9
betoldás	21	26	44,6
szeriális csere	45	2	95,7
szemvezetési hiba	1	46	2,1
silabizálás, ragasztás	21	26	44,6
szósaláta	0	47	0
mentális kompenzáció	25	22	53,1
A fejlesztendő képességterületek aránya			%
téri orientáció	21	26	44,6
figyelem	0	47	0
vizuális észlelés	45	2	95,7
auditív észlelés	47	0	100
emlékezet	24	23	51
gondolkodás	22	25	46,8
szókincs	24	23	51
audio-vizuális integráció	45	2	95,7
fonológiai tudatosság	21	26	44,6

A hatodik osztályos tanulók körében az olvasás tempója jelentősen javult, de a szövegértés esetén csaknem minden tanuló az adatok visszacsatolására volt csak képes. Újból maximális a betűtévesztés és rendkívül magas (95,7%) a szeriális cserét vétő olvasók aránya. Ugyanez mondható el az eddig is jellemzően fejletlen képességterületekről (észlelési folyamatok és integrációjuk). Az előzőekhez viszonyítva a szövegértést támogató szókincs, gondolkodás és emlékezet fejlesztési területeknek kis mértékben megnövekedett a súlya. Érdekes megfigyelni a felső tagozatra eltűnő problémák körét: ilyen a szemvezetési hiba és a szósaláta, valamint a figyelmi koncentráció, amelyeknél valószínűleg a sok éves tanulási tevékenység kondicionáló hatása is szerepet játszik.

7. évfolyam: 47 fő adatai alapján

Az olvasási teljesítmény kedvezőtlen mutatóinak aránya			%
olvasási tempó	47 lassú	0 megfelelő	100
kiolvasott nyelvi egység	17 szó	30 mondat	36,1
szövegértés	12 nem értékelhető 13 adatok szintje	22 egyszerű összefüggések szintje 0 teljeskörű szövegértés	53,1
Olvasási hibák aránya			%
betűtévesztés	46 igen	1 nem	97,8
kihagyás	24	23	51
betoldás	21	26	44,6
szeriális csere	18	29	38,2
szemvezetési hiba	0	47	0
silabizálás, ragasztás	22	25	46,8
szósaláta	0	47	0
mentális kompenzáció	34	13	72,3
A fejlesztendő képességterületek aránya			%
téri orientáció	0 igen	47 nem	0
figyelem	0	47	0
vizuális észlelés	31	16	65,9
auditív észlelés	47	0	100
emlékezet	24	23	51
gondolkodás	1	46	2,1
szókincs	10	37	21,2
audio-vizuális integráció	15	32	31,9
fonológiai tudatosság	34	13	72,3

A hetedik osztályos tanulók lassú olvasási tempója a tendenciát tekintve stagnálást mutat. Ezen az évfolyamon láthatunk példát a nem értékelhető szövegértésre, amely eddig nem fordult elő. A szövegértésen belül az adatok szintjének is rendkívül magas arányát látjuk (53,2%), ráadásul nincs olyan tanuló, aki teljeskörűen értené az olvasott szöveget. Az osztályfokok sorában a hetedik évfolyam minden területen a legrosszabb képet mutatja, amelynek az általános iskola végéhez közeledve, főként a továbbtanulást tekintve súlyos következményei lehetnek. Feltételezem, hogy az érintett tanulók olvasási problémái olyan több éves hátrányt hordoznak, amelyek az olvasási készség legmagasabb szintjén, a szövegértésben integrálódnak.

8. évfolyam: 41 fő adatai alapján

Az olvasási teljesítmény kedvezőtlen mutatóinak aránya			%
olvasási tempó	40 lassú	1 megfelelő	97,5
kiolvasott nyelvi egység	14 szó	27 mondat	34,1
szövegértés	28 adatok szintje	13 egyszerű összefüggések szintje 0 teljeskörű szövegértés	68,2
Olvasási hibák aránya			%
betűtévesztés	40 igen	1 nem	97,5
kihagyás	16	25	39
betoldás	0	41	0
szeriális csere	13	28	31,7
szemvezetési hiba	0	41	0
silabizálás, ragasztás	1	40	2,4
szósaláta	0	41	0
mentális kompenzáció	41	0	100
A fejlesztendő képességterületek aránya			%
téri orientáció	12 igen	29 nem	29,2
figyelem	0	41	0
vizuális észlelés	23	18	56
auditív észlelés	41	0	100
emlékezet	17	24	41,4
gondolkodás	12	29	29,2
szókincs	24	17	58,5
audio-vizuális integráció	27	14	65,8
fonológiai tudatosság	1	40	2,4

Az általános iskola befejezése előtt az olvasási tempó lassúsága és a szövegértés gyenge szintje továbbra is jellemző. A korábban is megjelenő hibák közül, hasonlóan az alsó tagozat végéhez a mentális kompenzáció dominál és majdnem teljeskörű a betűtévesztések megjelenése. Az észlelés mellett a szókincs aránya itt ugyan megemelkedik, de az olvasástechnikai akadályok súlya olyan mértékű, hogy nem ezen múlik az olvasott szöveg megértése és felidézése, vagyis a tananyag szöveges elsajátítása. Az alapfokú tanulmányait befejező, olvasási nehézséggel küzdő tanulók jelentős része úgy lép ki az általános iskolából, hogy az írott nyelvet csak részlegesen sajátította el.

K.1.3 Milyen különbségek, azonosságok figyelhetők meg az olvasási teljesítmény mutatóinak mintázatában nemenként és a lakóhely vonatkozásában?

Az olvasási nehézséggel küzdő tanulók *nemek szerinti* megoszlása megközelítően azonos mértékű volt: a mintán belül a fiúk aránya 49,2%-ot, a lányoké 50,8%-ot tett ki. (60. ábra)

NEM		
Összesített érték	Gyakoriság (fő)	Százalékos arány (%)
fiú	238	49,2
lány	246	50,8
összesen	484	100,0

60. ábra Nemek szerinti megoszlás

Az elemzési eredmények (9. sz. melléklet) alapján csak az olvasási teljesítménymutatók egy részének arányaiban mutatkozik különbség az osztályfokok között. Nem jellemző az olvasási tempó ($\chi^2(1) = 2,25$ $p > 0,05$), a betűtévesztés ($\chi^2(1) = 0,08$ $p > 0,05$), a kihagyás ($\chi^2(1) = 0,132$ $p > 0,05$), a betoldás ($\chi^2(1) = 1,56$ $p > 0,05$), a szósaláta ($\chi^2(1) = 0,58$ $p > 0,05$) és a mentális kompenzáció ($\chi^2(1) = 0,7$ $p > 0,05$) esetén, tehát ezeknél a mutatóknál a fiúk és a lányok teljesítménye között nincs igazolható különbség. A kiolvasott nyelvi egység mutatójánál a lányok tendenciaszerűen jobbak a fiúknál ($\chi^2(2) = 5,85$ $p \sim 0,054$). A szövegértés tekintetében nemenként szignifikáns különbség mutatkozik ($\chi^2(3) = 28,72$ $p < 0,001$), jellemzően a fiúknál jelennek meg a szélsőséges értékek (értékelhetetlen és teljeskörű szövegértés). A szeriális csere hibatípust a fiúk követik el nagyobb arányban, itt a különbség is szignifikáns ($\chi^2(1) = 65,35$ $p < 0,001$). A szemvezetési hiba ($\chi^2(1) = 4,44$ $p < 0,05$) és a silabizálás, ragasztás technikája ($\chi^2(1) = 5,85$ $p < 0,05$) ugyanakkor a lányoknál jellemző inkább.

Összességében megállapítható, hogy az olvasási teljesítménymutatók közül csak két esetben igazolható szignifikáns eltérés: a szövegértés és a szeriális csere tekintetében a lányok teljesítenek jobban. Kisebb mértékű, de még bizonyítható különbség mutatkozik a szemvezetési hiba és a silabizáló, ragasztó technikát alkalmazó tanulók körében, azonban itt a fiúk teljesítménye jobb. A kiolvasott nyelvi egység esetében inkább tendenciaszerű eltérést igazolt az elemzés a lányok javára. Az olvasási teljesítményben a nemek szerepére nincs átfogó, a mutatók nagyobb részét érintő bizonyíték az eredményekben.

A minta *lakóhelyi* megoszlása egyben az iskola típusát is jelenti, a mintában szereplő tanulók saját lakóhelyükön járnak iskolába. A megoszlás csak két csoportot jelölt ki: a városban lakó tanulók valamennyien a megyeszékhelyen járnak iskolába, a vidéki diákok pedig kistélepülési intézmények tanulói. A két csoport létszáma eltérést mutat a városi iskolások javára: több, mint háromszoros arányt képviselnek, mint a kistépülésen iskolába járók. (61. ábra)

LAKÓHELY		
Összesített érték	Gyakoriság (fő)	Százalékos arány (%)
vidék	109	22,5
város	375	77,5
összesen	484	100,0

61. ábra Lakóhely szerinti megoszlás

A lakóhelyi megoszlás elemzése során (10. sz. melléklet) felhasználtam a nemekre vonatkozó adatokat, így a két tényező együttes eredményeit ismerhetjük meg.

Fiúknál nincs igazolható különbség az olvasási tempó ($\chi^2(1) = 1,21$ $p > 0,05$), a betűtévesztés ($\chi^2(1) = 0,11$ $p > 0,05$), a kihagyás ($\chi^2(1) = 2,18$ $p > 0,05$), a szósaláta ($\chi^2(1) = 0,57$ $p > 0,05$) és a mentális kompenzáció ($\chi^2(1) = 0,47$ $p > 0,05$) szempontjából. A városi fiúk teljesítménye jobbnak bizonyult a kiolvasott nyelvi egység ($\chi^2(2) = 6,51$ $p < 0,05$) és a szemvezetési hiba ($\chi^2(1) = 4,5$ $p < 0,05$) mutatói tekintetében. A városban élő fiúk ugyanakkor gyengébb teljesítményt produkálnak a betoldás ($\chi^2(1) = 8,31$ $p < 0,05$), a szeriális csere ($\chi^2(1) = 14,93$ $p < 0,001$) és a silabizálás, ragasztás ($\chi^2(1) = 16,59$ $p < 0,001$) hibatípusok elkövetésében. A szövegértés globális mutatója esetében is tapasztalható eltérés ($\chi^2(3) = 13,69$ $p < 0,05$), a fiúkra jellemző szélsőséges értékek (értékelhetetlen és teljeskörű szövegértés) a városi iskolásoknál jelennek meg.

Lányoknál nincs bizonyított eltérés a következő hibatípusok előfordulásánál: kihagyás ($\chi^2(1) = 1,56$ $p > 0,05$), betoldás ($\chi^2(1) = 1,6$ $p > 0,05$), silabizálás, ragasztás ($\chi^2(1) = 1,72$ $p > 0,05$), szósaláta ($\chi^2(1) = 1,38$ $p > 0,05$). A városi lányok esetén csak két mutatónál láthatunk jobb teljesítményt: a kiolvasott nyelvi egység ($\chi^2(2) = 27,85$ $p < 0,001$) és a szemvezetési hiba ($\chi^2(1) = 18,93$ $p < 0,001$) esetén. A vidéki lányok előnye viszont több mutatónál igazolható: olvasási tempó ($\chi^2(1) = 23,39$ $p < 0,001$), szövegértés ($\chi^2(1) = 8,44$ $p < 0,05$), betűtévesztés ($\chi^2(1) = 4,24$ $p < 0,05$), a szeriális csere ($\chi^2(1) = 28,98$ $p < 0,001$) és a mentális kompenzáció ($\chi^2(1) = 26,48$ $p < 0,001$)

tekintetében egyaránt. Összességében látható, hogy mindkét csoportban csak a mutatók egy részének arányaiban mutatkozik különbség az osztályfokok között, valamint a legjobb eredmény a vidéki lányok esetében tapasztalható, mely öt teljesítménymutatóra is kiterjed.

2. kutatási kérdés (K2): A tanulás eredményességét befolyásoló háttértényezők közül melyek mutatnak összefüggést az olvasási teljesítmény mutatóival?

K.2.1 Milyen összefüggés tapasztalható az intelligencia szint mutatói (Verbális megértés Index, Perceptuális következtetés Index, Munkamemória Index, Feldolgozási sebesség Index) és az olvasási teljesítmény között?

A kiolvasott nyelvi egység és a szövegértés, valamint az intelligencia szint mutatóinak összefüggésének elemzése az ordinális skálák elemzésére alkalmas Spearman-féle rangkorrelációs analízissel történt. Az eredmények alapján az olvasási teljesítmény mutatói közül a kiolvasott nyelvi egység és a szövegértés tényezők nem mutatnak értékelhető együttjárást a tanulók intelligenciaszintjével. A szignifikáns mutatók alapján az eltéréseknek alig egy százaléka lenne magyarázható. (11.A. melléklet) A további vizsgálatok az olvasási tempó, valamint az egyes hibatípusok összefüggését elemzik, melyeknél az ordinális skálák nem parametrikus elemzésére alkalmas Mann-Whitney tesztet alkalmaztam. (11.B. melléklet)

A mintába bevont tanulók pszichológiai vizsgálata a WISC-IV intelligenciateszttel történt, melynek részindexei a következők: Verbális megértési Index=**VmI**, amely a környezetből való verbális információk felvételének színvonalát jelzi; a Perceptuális következtetés Index=**PkI**, amely a téri-vizuális észlelésen alapuló szervezés, kivitelezés, okfejtés, fluid gondolkodás és a vizuomotoros integráció színvonalára utal; Munkamemória Index=**MmI**, amely az emlékezőképességet méri; Feldolgozási sebesség Index=**FsI**, amely a vizuális információfeldolgozás színvonalát jelzi. Az olvasási teljesítmény és az intelligenciaszint egyes részindexei közti összefüggések vizsgálata több információt szolgáltat, mintha csak az átlagos intelligenciaszintből indultam volna ki, ezért az elemzést is a részindexek vonatkozásában mutatom be.

A **FsI** szignifikáns összefüggést mutat a következő mutatókkal: olvasási tempó ($U=19785$ $p<0,001$), betűtévesztés ($U=9167$ $p<0,001$), kihagyás ($U=24001$ $p<0,001$), betoldás ($U=19490$ $p<0,001$) és szeriális csere ($U=23995$ $p<0,001$). Épp ellenkező irányú összefüggést látunk azonban a szemvezetés ($U=11906,5$ $p<0,001$) és a mentális kompenzáció ($U=21396$ $p<0,05$) terén, ahol alacsonyabb FsI esetén tapasztalható jobb olvasási teljesítmény.

A **PkI** pozitív szignifikáns összefüggést a következőkkel mutat: olvasási tempó ($U=20334$ $p<0,001$), betűtévesztés ($U=9730$ $p<0,001$), kihagyás ($U=26318$ $p<0,05$), betoldás ($U=20293,5$ $p<0,001$), szeriális csere ($U=20246$ $p<0,001$). A szósaláta kivételt képez a hibatípusok között, itt az összefüggés nem együttjárást takar, hanem alacsonyabb PkI esetén kevésbé fordul elő ($U=12286,5$ $p<0,05$).

Az összefüggések arányát tekintve a következő helyen a **MmI** áll, mely pozitív összefüggést mutat a szeriális csere előfordulásával ($U=25782,5$ $p<0,05$), ugyanakkor épp ellenkező a kapcsolat a silabizáló, ragasztó összeolvasási technika ($U=17101$ $p<0,001$), a szósaláta ($U=11045$ $p<0,001$) és a mentális kompenzáció ($U=20500,5$ $p<0,05$) alkalmazását tekintve.

Végül lássuk a **VmI** szerepét az olvasási teljesítmény alakulásában. Ez az index egyetlen esetben sem mutat pozitív együttjárást az olvasási teljesítmény mutatóival: akiknél alacsonyabb volt a VmI, azoknál kevésbé fordult elő a kihagyás ($U=23538$ $p<0,001$), a szemvezetési hiba ($U=14721$ $p<0,00$), a silabizáló, ragasztó összeolvasási technika ($U=22215$ $p<0,001$), a szósaláta ($U=6121,5$ $p<0,001$) és a mentális kompenzáció ($U=15179$ $p<0,001$) is.

Ha a négy indexet összehasonlítjuk, elmondható, hogy a Perceptuális következtetés Index és a Feldolgozási sebesség Index mutatja a legerősebb pozitív összefüggést az olvasási teljesítmény mutatóival, pontosan öt tényezővel, melyek a következők: olvasási tempó, betűtévesztés, kihagyás, betoldás és szeriális csere. Az olvasásteljesítmény oldaláról tekintve pedig nem találunk egyetlen olyan mutatót sem, amely minden részindex-szel összefüggést mutatna.

K.2.2 Milyen összefüggés tapasztalható az anamnesztikus adatok és az olvasási teljesítmény között?

Az anamnézisekben szereplő adatok közül a beszédfejlődést, a mozgásfejlődést és az iskoláskor előtti fejlesztést vizsgáltam. Az elemzés során a három adat összefüggését vizsgáltam az olvasási teljesítmény egyes mutatóival. A 2.2 sz. kutatási kérdéshez kapcsolódó gyakorisági adatok eltéréseinek elemzése a Khi négyzet (χ^2) próba segítségével történt.

A **beszédfejlődés** vonatkozásában szignifikáns különbség mutatkozik a következő mutatókkal: olvasási tempó ($\chi^2 (1) = 5,92$ $p < 0,05$), kiolvasott nyelvi egység ($\chi^2 (2) = 33,69$ $p < 0,001$), szövegértés ($\chi^2 (3) = 32,4$ $p < 0,001$), betűtévesztés ($\chi^2 (1) = 121,24$ $p < 0,001$), kihagyás ($\chi^2 (1) = 28,33$ $p < 0,001$), szeriális csere ($\chi^2 (1) = 7,48$ $p < 0,05$) és silabizálás, ragasztás technikája ($\chi^2 (1) = 41,55$ $p < 0,001$). Ugyanakkor nincs igazolható különbség a betoldás ($\chi^2 (1) = 0,51$ $p > 0,05$), a szemvezetés ($\chi^2 (1) = 2,1$ $p > 0,05$), a szósaláta ($\chi^2 (1) = 3,07$ $p > 0,05$) és a mentális kompenzáció alkalmazása ($\chi^2 (1) = 2,49$ $p > 0,05$) tekintetében. Az elemzések alapján a beszédfejlődés vonatkozásában tehát a mutatók egy részénél mutatkozik bizonyítható különbség.

A **mozgásfejlődéssel** ugyanakkor minden olvasási teljesítménymutató bizonyítható összefüggést mutat, egy érdekes kivétellel. A megfelelő mozgásfejlődésű gyermekek jobban teljesítenek a következőkben: kiolvasott nyelvi egység ($\chi^2 (2) = 50,22$ $p < 0,001$), szövegértés ($\chi^2 (3) = 12,7$ $p < 0,05$) és kevésbé fordul elő körükben betűtévesztés ($\chi^2 (1) = 11,02$ $p < 0,001$), kihagyás ($\chi^2 (1) = 32,5$ $p < 0,001$), betoldás ($\chi^2 (1) = 77,63$ $p < 0,001$), szeriális csere ($\chi^2 (1) = 8,24$ $p < 0,05$), szemvezetési hiba ($\chi^2 (1) = 4,38$ $p < 0,05$), silabizáló, ragasztó technika ($\chi^2 (1) = 32,05$ $p < 0,001$), szósaláta ($\chi^2 (1) = 33,59$ $p > 0,001$) és a mentális kompenzáció ($\chi^2 (1) = 4,93$ $p < 0,05$). A kivételt az olvasási tempó jelenti ($\chi^2 (1) = 4,12$ $p < 0,05$), amely azt mutatja, hogy a mintában résztvevő és megfelelő mozgásfejlődéssel rendelkező tanulók lassabban olvasnak.

Az iskoláskor előtti fejlesztés vonatkozásában igazolható, hogy – hasonlóan a beszédfejlődéshez - csak a mutatók egy részénél mutatkozik szignifikáns különbség és az összefüggés iránya is változó. Pozitív együttjárás mutatkozik a szövegértés ($\chi^2 (3) = 22,22$ $p < 0,001$), a betoldás ($\chi^2 (1) = 4,41$ $p < 0,05$), a szemvezetési hiba ($\chi^2 (1) = 18,84$

$p < 0,001$) és a mentális kompenzáció alkalmazása ($\chi^2 (1) = 9,18$ $p < 0,05$) esetén. Az olvasási tempó ($\chi^2 (1) = 28,86$ $p < 0,001$) és a betűtévesztés hibatípusnál ($\chi^2 (1) = 48,15$ $p < 0,001$) azonban a fejlesztésben részesült tanulók teljesítménye volt gyengébb. Nincs különbség a következő tényezőknél: kiolvasott nyelvi egység ($\chi^2 (2) = 0,27$ $p > 0,05$), kihagyás ($\chi^2 (1) = 1,79$ $p > 0,05$), szeriális csere ($\chi^2 (1) = 3,01$ $p > 0,05$), silabizálás, ragasztás ($\chi^2 (1) = 0,03$ $p > 0,05$), szósaláta ($\chi^2 (1) = 0,17$ $p > 0,05$).

Összességében megállapítható, hogy a három anamnesztikus tényező közül a mozgásfejlődés vonatkozásában igazolható szignifikáns összefüggés az olvasási teljesítmény valamennyi mutatójával. A második helyen áll a beszédfejlődés, amelynél a 11-féle olvasási mutató közül hét esetében mutatható ki összefüggés. A fejlesztési múlt azonban nem igazolt egyértelmű együttjárást: összesen négy területen mutatkozott pozitív irányú összefüggés, a többinél nincs vagy épp ellentétes irányú igazolódott.

3. kutatási kérdés (K3): Milyen összefüggést mutatnak egymással az anamnesztikus adatok és a fejlesztendő képességterületek?

A 2. kutatási kérdéshez kapcsolódó elemzési tapasztalatok alapján csak a két releváns anamnesztikus tényezőt vizsgáltam tovább, melyek elemzése a Khi négyzet (χ^2) próba segítségével történt. A beszédfejlődés és a mozgásfejlődés vonatkozásában a szignifikáns összefüggést mutató képességterületeket mutatom be.

A **beszédfejlődés** vonatkozásában három képességterület összefüggése igazolható, ezek a figyelem ($\chi^2 (1) = 6,88$ $p < 0,05$), az emlékezet ($\chi^2 (1) = 16,84$ $p < 0,001$) és a fonológiai tudatosság ($\chi^2 (1) = 8,92$ $p < 0,05$), melyek fejlesztése a rendellenes beszédfejlődésű gyermekek körében szignifikáns különbséggel indokolt. Az auditív észlelés esetében ($\chi^2 (1) = 40,29$ $p < 0,05$) szintén tapasztalható összefüggés, azonban épp ellenkező előjellel: a megfelelő beszédfejlődésű gyermekek körében több esetben javasolták ennek a területnek a fejlesztését.

A **mozgásfejlődés** vonatkozásában szintén három képességterület érintettsége igazolódott: ezek a figyelem ($\chi^2 (1) = 6,38$ $p < 0,05$), a vizuális észlelés ($\chi^2 (1) = 7,71$ $p < 0,05$) és az audio-vizuális integráció ($\chi^2 (1) = 5,42$ $p < 0,05$), melyek fejlesztése a rendellenes mozgásfejlődés esetén indokoltabb. Ugyanakkor a megfelelő

mozgásfejlődésű gyermekek körében mutat nagyobb arányt az auditív észlelés ($\chi^2(1) = 18,02$ $p < 0,001$), az emlékezet ($\chi^2(1) = 4$ $p < 0,05$) és a fonológiai tudatosság ($\chi^2(1) = 4,34$ $p < 0,05$) fejlesztésének szükségessége.

Összességében megállapítható, hogy míg az olvasási teljesítmény mutatóinak vonatkozásában a mozgásfejlődés egyértelműen kiemelkedik, a fejlesztendő képességterületek tekintetében kiegyenlített a kép: mind a mozgás-, mind pedig a beszédfejlődés viszonylag kevés képességterülettel (3-3) mutat pozitív együttjárást. Ezek közül csak a figyelem fordul elő mindkét összefüggésben, ugyanakkor megtalálható ebben a kontextusban is az a három képességterület, amelyek az évfolyamokra lebontott mintázatban valamennyi évfolyamon kiemelt szerepet kaptak (audiovizuális integráció, fonológiai tudatosság, vizuális észlelés). A prevenció szempontjából tehát igazolható a mozgás- és beszédfejlesztés gyakorlatainak indokoltsága, főként az olvasástanítás előkészítő időszakában.

6.4.6 A kutatási eredmények összefoglalása

A kutatási eredményeket a kiemelt kutatási kérdésekhez és a kapcsolódó hipotézisekhez csatolom vissza.

1. kutatási kérdés (K1): Milyen mintázatot mutat a tanulási nehézséggel küzdő tanulók olvasási teljesítménye az általános iskola egyes évfolyamain?

Kapcsolódó hipotézis (H1): Az olvasási nehézséggel küzdő tanulók olvasási teljesítménye az 1-8. évfolyamokon koncentrikusan romló mintázatot mutat (H1.1. megállapítás), ezen belül azonban nemenként és a lakóhely vonatkozásában nincsenek szignifikáns eltérések (H.1.2. megállapítás)

A hipotézis (H1.1) első megállapítása igazolódott az évfolyamokra bontott teljesítmények romló mintázata alapján. Az olvasástanulás kezdetén mutatkozó kiegyenlített mintázat után a második és harmadik évfolyamokon jelentős romlás tapasztalható a teljesítménymutatók többségénél. A negyedik és ötödik osztályoknál látható átmeneti teljesítményjavulás a felső tagozat utolsó három évfolyamára teljesen

megfordul. Az általános iskolát a vizsgált tanulók jelentős része úgy fejezi be, hogy sem az olvasástechnika, sem a szövegértés tekintetében nem rendelkeznek biztos alapokkal a tantárgyak önálló tanulásához.

A hipotézis (H1.2) második megállapítása nem igazolódott, mert a mutatók egy részénél szignifikáns eltérések mutatkoznak. A nemek és lakóhelyek összefüggése alapján több teljesítménymutatóban teljesítenek jobban a vidéki iskolások - a fiúk és a lányok csoportjában egyaránt. Ismerve a városi és kistelepülési iskolák osztályainak létszámát, felvetődik egy tényező, mely akár változóként is alkalmazható a későbbi kutatásokban: az egy pedagógusra jutó tanulók számának jelentősége.

2. kutatási kérdés (K2): A tanulás eredményességét befolyásoló háttértényezők közül melyek mutatnak összefüggést az olvasási teljesítmény mutatóival?

Kapcsolódó hipotézis (H2): A tanulás eredményességét befolyásoló háttértényezők közül az anamnesztikus adatok mutatnak összefüggést az olvasási teljesítménnyel.

A hipotézis (H2) részben igazolódott,

- mert ugyan az anamnesztikus adatok közül a mozgásfejlődés minden mutató esetén, a beszédfejlődés a mutatók többségénél összefüggést mutat;
- azonban az intelligencia szint részindexei vonatkozásában szintén igazolható az összefüggés: a Perceptuális következtetés Index és a Feldolgozási sebesség Index mutatja a legerősebb pozitív összefüggést az olvasási teljesítmény mutatóival, pontosan öt tényezővel, melyek a következők: olvasási tempó, betűtévesztés, kihagyás, betoldás és szeriális csere.

3. kutatási kérdés (K3): Milyen összefüggést mutatnak egymással az anamnesztikus adatok és a fejlesztendő képességterületek?

Kapcsolódó hipotézis (H3): A tanulás eredményességét befolyásoló háttértényezők közül az anamnesztikus adatok az észlelési folyamatok, az audio-vizuális integráció és a fonológiai tudatosság területeivel mutatnak összefüggést.

A hipotézis (H3) részben igazolódott:

- mert a rendellenes mozgásfejlődés összefüggést mutat a fonológiai tudatosság fejletlenségével, ezen kívül a figyelmi- és memóriefunkciókkal
- és a rendellenes beszédfejlődés összefüggést mutat a vizuális észlelés és az audiovizuális integráció fejletlenségével, valamint a figyelmi funkciókkal.

A feltételezett összefüggések esetén három területen bizonyítékot találtam (vizuális észlelés, audiovizuális integráció, fonológiai tudatosság), ugyanakkor az általános tanulási képességek közül a figyelmi- és a memóriefunkciók is érintettek a korrelációban.

4. (összefoglaló) kutatási kérdés (K4): Milyen szakmai következtetések vonhatók le az olvasási teljesítmény mutatóinak osztályfokokra bontott mintázatából és a tanulás eredményességét befolyásoló háttértényezők összefüggéseiből?

Kapcsolódó hipotézis (H4): A statisztikai elemzésben azonosított mintázatok és összefüggések alapján az egyes osztályfokokhoz konkrét pedagógiai módszertani javaslatok rendelkeznek az olvasási nehézség megelőzése érdekében.

A 4. hipotézis (H4) igazolódott, mert az osztályfokokra bontott mintázatokra és a feltárt összefüggésekre építve konkrét pedagógiai módszertani modulokat tudtam összeállítani, melyek megelőző jelleggel követik az olvasásfejlesztési szakaszok rendszerét.

7. JAVASLATOK AZ OLVASÁSI NEHÉZSÉG KIALAKULÁSÁNAK MEGELŐZÉSÉHEZ

7.1 Hazai fejlesztési lehetőségek

7.1.1 Fejlesztő programok, terápiák

A fejlesztő programok, módszerek hatékonysága a gyakorlatban sok gyermek fejlődése nyomán bizonyított, ugyanakkor a beavatkozások jellege több okból sem jelent teljeskörű megoldást témánk szempontjából. Az okok a következő szempontok alapján foglalhatók össze:

- főként fejlődési probléma felismerése után alkalmazzák őket
- egyéni szintű állapotmegismerésre építenek, terápiás célú beavatkozást valósítanak meg
- hatnak az olvasáshoz kapcsolódó készségek fejlődésére, de nem közvetlenül kapcsolódnak az olvasástanításhoz
- egy-egy képességterületre fókuszálnak, nem fogják át az olvasástanulás folyamatát
- a hazai ellátórendszerben a gyermekek a gyógypedagógiai, pedagógiai szakszolgálati intézményrendszerben tudnak hozzájutni, illetve magánúton, térítés ellenében.

A hazai fejlesztő programok, terápiák közül a 7. sz. mellékletben azokat a terápiás lehetőségeket foglalom össze, amelyek – már az iskolába lépés előtti időszaktól kezdve – egyéni vagy csoportos fejlesztést valósítanak meg a tanulást alapozó motoros, szenzoros, kognitív funkciók fejlesztése érdekében, s ezzel elősegítik az olvasástanulás eredményességét. Az egyes fejlesztő programok - adott gyermek számára történő - ajánlásához minden esetben szakember (gyógypedagógus, pszichológus, neurológus, az adott területre kiképzett terapeuta) segítsége szükséges.

7.1.2 Ajánlott fejlesztő kiadványok

A képességfejlesztés hazánkban jelentős mennyiségű szakirodalommal rendelkezik, ez a gazdagság azonban nem kedvez a fejlesztés tudatosságának, a célirányos beavatkozásoknak. A tudományos igényességgel kidolgozott kiadványok közül azokat építettem be a dolgozat végén szereplő fejlesztő programba ajánlásként/hivatkozásként, amelyek beavatkozási koncepciója a dolgozat eredményei által megerősített képességterületeket érintik, s általános érvénnyel - bármely oktatási rendszerben, bármely célcsoport esetében - alkalmazhatók.

7.1.3 Diszlexia-prevenációs olvasástanítási program

Az átfogó olvasástanítási programok közül a prevenció tekintetében kiemelkedik Meixner Ildikó diszlexia-prevenációs olvasástanítási programja⁴⁶, melynek alkalmazása a hazai gyakorlatban a tanulásban akadályozottak általános iskoláiban terjedt el. A módszer alkalmazásáról a szerző a következőket írja: „Hangsúlyozni szeretném, hogy módszereim - éppen pszichológiai megalapozottságuk révén - az általános gyógypedagógia keretei közé tartoznak. A diszlexia-prevenációs olvasástanítási módszer is alkalmazható enyhe (sőt alapos átdolgozással közép súlyos) értelmi fejlődési zavarral küzdő gyermekeknél, diszlexia veszélyeztetetteknél és teljesen szokványos kezdő olvasóknál, csak a tanítás tempóját kell a gyermekekhez igazítani. Nem olyan módszerek tehát, amelyek kifejezetten az igen tehetségesek vagy a sérültek számára használhatók.” A Meixner-módszer alkalmazása az olvasási problémák megelőzésének átfogó programja, a módszerhez kapcsolódó olvasókönyvek, munkafüzetek és útmutatók⁴⁷ használata a pedagógusok számára képzettséghez kötött. A programot a javaslatok közé ajánlásként építettem be, összefoglalását a betűtanítási időszakhoz rendeltem.

7.2 Javaslatok egy preventív olvasásfejlesztő program kialakításához

A kutatási eredmények szintézise alkalmasat ad egy moduláris szerkezetű fejlesztő program kialakítására a hazai olvasástanítás számára. A fejlesztő beavatkozások koncepciója egyértelműen az olvasási problémák kialakulásának megelőzését szolgálja, ezért a javasolt feladatcsomagokat mindig a hozzá kapcsolódó évfolyamot/olvasástanítási szakaszt megelőző időszakra tervezem. A moduláris felépítést az indokolja, hogy a program eltérő képességű gyermekek/csoportok differenciálására is alkalmas legyen, így a pedagógus választhat a feladatok közül, ezáltal rugalmasan építheti fel a prevenció folyamatot. A fejlesztő szakaszok egymásra épülésében nincsenek határok: a modulok alkalmazásának időtartamában – tanítványai pontos ismeretében - a pedagógusi szabadság szintén érvényesülhet. A tanulók megismeréséhez a program elején bemutatásra kerülő szempontsor nyújt segítséget.

⁴⁶ Meixner Ildikó örökségét 2000. óta a Meixner Alapítvány gondozza.

⁴⁷ Játékház tankönyvcsalád (2013) Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Javaslatok az olvasási nehézségek megelőzéséhez – egy moduláris prevenciós program modellje

„A gyermek állapotáért, szocializáltságáért, felkészültségéért legkevésbé maga a gyermek felelős. A gyermek nehezített nevelhetőségéért maga a gyermek nem marasztalható el. Arra sincsen mód, hogy a közoktatás csak a megfelelően felkészített, szocializált gyermekeket fogadja be az intézményeibe. A közoktatásnak magának kell alkalmazkodnia a gyermekpopuláció igen eltérő nevelhetőségéhez, és magának kell a közoktatási rendszerén belül olyan fejlesztési feltételeket, nevelési, oktatási körülményeket biztosítania, amely az összes gyermek egyedi nevelhetőségéhez igazodik és mindegyik gyermeknél képes megvalósítani az általános alapkövetelményeket.” (Illyés Sándor, 2000:37)

I. A tudatos pedagógiai megismerés szintjei

Megismerési szintek	Megismerési szempontok	A megismerés lehetséges forrásai
A gyermek fiziológiai adottságai, egészsége, szervezeti épsége, érettsége	Betegségek, gyógyszeres kezelés Érzékszervek működése Intellektus Általános egészségi és fizikai állapot (táplálkozás, folyadékbevitel, alvásritmus, terhelhetőség, állóképesség) Idegrendszeri érettség Mozgáskoordináció Nyelv- és beszédfejlődés	egészségügyi törzslap gyermekorvosi vélemény audiológiai, szemészeti szűrés logopédiai szűrés neurológiai szakvélemény anamnézis (<i>segítségül hívható: szakorvos, pedagógiai szakszolgálat</i>)
A gyermek szociokulturális környezete	Családi jellemzők, családszerkezet Közvetlen lakókörnyezet, lakásviszonyok, anyagi biztonság Anyanyelv, szülők anyanyelve, a családban használt nyelvek Az olvasás értéke a családban	beszélgetés (szülőkkel, gyermekkel) anamnézis családlátogatás, környezettanulmány (<i>segítségül hívható: gyermekjóléti intézmények</i>)
A gyermek személyisége	Én-kép, önértékelés Motivációk, ösztönző erők, Kötődések, érzelmi biztonság Szabálytudat, feladathoz való viszonyulás Siker- és kudarctűrés Társas kapcsolatok, magatartás, beilleszkedés	családrajz, emberábrázolás, tematikus rajz elemzése beszélgetés, történetek befejezése játék közben történő megfigyelés pszichológiai vizsgálatok (<i>segítségül hívható: pszichológus</i>)

<p>A gyermek képességeinek fejlettsége, képességprofilja</p>	<p>Mozgás Beszéd Tájékozódás Figyelem Észlelés Emlékezet Szerialitás, sorrendiség Gondolkodás Kreatív képességek</p>	<p><i>A pedagógiai szakszolgálat vizsgálatai</i></p> <p>A pedagógiai jellemzés tartalmazza a képességek, készségek, tulajdonságok, körülmények és hatások megismerését, érvényesíti a bio-, pszicho-, szociális aspektusokat, feltárja az érintett gyermek otthoni, intézményes és közösségi tanulási környezetének jellemzőit is.</p> <p>A pedagógus a gyermek fejlődését folyamatában, múltjával és jövőjével együtt szemléli, feltárja, hogy a gyermek mennyi pedagógiai segítséggel jutott el egy adott teljesítményhez.</p> <p>Bízunk a jelen állapot változásában, a pedagógiai beavatkozás sikerében, ezért a gyermek jól működő funkcióit, tanulásának erősségeit, problémamegoldó stratégiáit és az azokat támogató személyes tulajdonságait ugyanúgy megfogalmazza, mint gyengeségeit vagy szükségleteit.</p>
<p>A gyermek ismeretei, tudásszintje</p>	<p>Általános tájékozottság önmagáról és közvetlen környezetéről Tematikus tudás az olvasás szerepéről, mesék, versek, mondókák ismeretéről</p>	<p>spontán beszélgetés, rajzolás a gyermekkel</p>

II. Az olvasástanítás alapelvei

„Meggyőződésem, hogy az alapozás a legfontosabb. Az iskola első négy-öt évében mindennél jobban szükséges a türelmes, nagyon mély, ezért lassabb, ám hosszú távon hatékonyabb alapozás. Szilárd alapok nélkül nincsen a 21. században sem működő, jól használható tudás. Újra kellene gondolnunk, hogy mi ma az a tudás, ami nélkülözhetetlen, milyen készségekre van szükség, s melyek a legfontosabb, a lehető legstabilabban megalapozandó tudáselemek. Mert a készség önmagában, tudás nélkül nem elég semmire.” (Csépe Valéria)

A differenciált olvasástanítás alapelvei	<p>A betűk elsajátítását közvetlenül megtapasztalt érzéketek segítik, melyek a különböző csatornákon érkező érzékszervi élményeken alapulnak, többszoros megismerést tesznek lehetővé.</p> <p>A módszerválasztás és a gyakorlás az olvasást támogató alapozó pszichés funkciók fejlesztésére irányul, nem a teljesítmény fokozására. A pedagógus eleget időt hagy az új betűk leülepedésére, nem a mennyiséget vagy olvasási tempót érintő mutatókat helyezi középpontba.</p> <p>A kiválasztott módszerek és feladattípusok a tanulók aktuális mentális és nyelvi fejlettségéhez alkalmazkodnak. A pedagógus a gyermekek állapotát, megismerési folyamataik fejlettségét tekinti alapnak, a feladatválasztásban alkalmazkodik a tanuló(k) kognitív-nyelvi fejlettségéhez.</p>
---	--

III. Preventív olvasásfejlesztési modulok

„A játék királyi út, nem csak a fejlődés megismerésében, hanem a fejlesztés megszépítésében is.” (Méri Ferenc)

1. Az olvasás előkészítése	Fejlesztési területek	Javasolt fejlesztő modulok	Források, ajánlások
<p>1.1 A tanulást alapozó általános részképességek fejlesztésének területei</p>	<p>Mozgás-koordináció</p>	<p><i>Az éneknek, a zenének, az alkotó művészeteknek, a kézműves-foglalkozásnak és a mozgásnak azokra az érésben, fejlődésben lévő agyi hálózatokra tett hatását kellene kihasználnunk, amelyek egyszerre biológiai alapjai a beszédnek, a nyelvi értésnek, az olvasásnak, a korai matematikának és alanyai az ezek fejlődéséből következő változásoknak. (Csépe, 2016:9)</i></p> <p>Nagymozgások fejlesztése: szabad mozgásos játékok (folyamatos, több mozgáselemet tartalmazó, egymáshoz kapcsolódó mozgássor kivitelezése) mozgásutánzás álló, majd mozgó helyzetben, később ritmikus, ütemezett mozgássorok utánzása utasításhoz, szabályhoz kötött mozgássor kivitelezése (alapmozgások terén) mozgásos tájékozódást segítő feladatok (bal, jobb, előre, hátra, oldalt kifejezések használatával) egyensúlyt fejlesztő gyakorlatok (úton, padon, kötélén, guggolás, fél lábon állás, szökdelés) koordinált mozgás fejlesztése, a két testfél mozgásának összerendezése; (ellentétes végtagok mozgása, hinta hajtása, lépcsőn váltott lábbal lépegetés) mozgásváltás jelre, gyors reagálóképesség fejlesztése testtudat kialakítása, fejlesztése; a testérzékelés, tapintás, egyensúlyérzékelés és vizualitás összehangolásának fejlesztése; a vestibuláris rendszer működésének fejlesztése; egyensúlygyakorlatok a mozgás, zene, kreatív alkotás és tájékozódás gyakorlatainak összekapcsolása szabad térben</p>	<p>Huba J. (2010). A pszichomotoros fejlesztés gyakorlati kézikönyve. Logopédia Kiadó. Budapest</p>

	<p>Téri orientáció</p>	<p>Téri és síkbeli tájékozódás fokozatokra bontott fejlesztése:</p> <p>Testséma kialakítása: fő- és résztestrészek megnevezése, funkciója, mozgatása tájékozódás saját testen (előbb egy-egy oldal) tájékozódás másokon</p> <p>Oldaliság gyakorlása: saját testen (egy oldalon, majd váltva) adott helyzetben (padban) változó helyzetben (körjáték közben)</p> <p>Tájékozódás térben: viszonyfogalmak használata (saját helyzetéhez viszonyítva) viszonyítás a helyzetét változtatva viszonyfogalmak használata másokhoz viszonyítva hármastagozódás érzékeltetése polcon, tárgyakkal</p> <p>Tájékozódás függőleges síkban tájékozódás függőleges síkon (ablak, falikép, ajtó, függöny) hármastagozódás érzékeltetése ablakon, faliképeken</p> <p>Vízszintes síkban: (függőleges sík lefektetése vízszintesen) földön, szőnyegen asztalterítőn asztalon, padon képeskönyvben A3-as lapon, írólapon hármastagozódás érzékeltetése képsorokkal (balról jobbra történő kirakással, majd sorváltással folytatva)</p> <p>A test középvonalán áthaladó gyakorlatok</p>	<p>Nagyné dr. Réz Ilona (szerk.) (2015):Téri tájékozódás fejlesztő program Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest.</p> <p>Demeter Gáborné-Keresztesi Klára: Morzsavár (kézirat)</p> <p>Beate Lohmann (1997): Diszlexiások az iskolában. Akkord Kiadó. Budapest. 46-47.p.</p>
--	-------------------------------	--	---

	<p>Figyelmi koncentráció</p>	<p>Vizuális figyelem fejlesztése:</p> <p>utasítás szerinti elemek kiválogatása (az összes egyforma kigyűjtése) fonalak követése kézzel, szemmel nagy képen kis részlet megtalálása képek átmásolása (kopírozás) koncentrációs készség fejlesztése különböző zavaró körülmények között a figyelem tartósságának erősítése fokozatosan bővülő feladatokkal a figyelem terjedelmének bővítése, a látótér növelése (felvillantott információk megfigyelése) a lényeges információ kiemelése képekből a figyelemmegosztás képességének gyakorlása két párhuzamos információ esetén</p> <p>Auditív figyelem fejlesztése:</p> <p>lényeges ingerre való következetes reagálás gyakorlása (koppintás, taps, lépés bizonyos jel vagy szó hallása esetén) reagálás ugyanarra az ingerre váltakozva, kétféle jellel (például első jelnél leül, másodikként feláll) zörejláda, háttérzaj készítése hangkazettán, majd feladatvégzés egyre erősödő háttérzajban: halk, hangszeres zene mellett; forgalom zaja mellett; énekhang mellett (előbb külföldi, majd magyar nyelven); beszéd mellett</p>	<p>Gyarmathy Éva (2003): Játékkatalógus. Trefort Kiadó. Budapest</p> <p>Nagyné dr. Réz Ilona (szerk.) (2015):Tréningprogram és módszertani ajánlás a verbális-, a téri-vizuális munkaemlékezet és a figyelem fejlesztésére. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest.</p>
	<p>Percepció, észlelési csatornák</p>	<p>Vizuális észlelés fejlesztése:</p> <p>Vizuális minta és a látott sorrend megfigyelése és pontos észlelése:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tárgy – kép egyeztetései - formareprodukció játékelemekből (gyufa, pálcika, korong) - alak-háttér differenciálása (játék kiválasztása zsúfolt polcra, formafelismerése változó háttérrel, változó helyzetben, kis azonos részletek színezése nagy képen) - eltérések pótlása két építmény megfigyelése után (kockavárak) - kis eltérések bejelölése egyformának tűnő képeken - félig letakart alakzatok felismertetése - mozaik játékok, puzzle 	<p>Gyarmathy Éva (2003): Játékkatalógus. Trefort Kiadó. Budapest</p>

		<p>Taktilis, tapintási észlelés fejlesztése:</p> <p>tárgyak felismerése, csoportosítása tapintással formafelismerés hátra, tenyérre rajzolva smirgliből kivágott formák végigtapintása, felismerése a látás kizárásával hőmérsékletek megítélése, összehasonlítása tapintással, érzékeléssel</p>	Demeter Gáborné-Keresneyei Klára: Morzsavár (kézirat)
	Beszéd	<p>A beszéd tartalmi oldalának fejlesztése:</p> <p>szóláncok alkotása, szópiramis relációs szókinés fejlesztése szituációkban hiányos mondatok kiegészítése tematikus beszélgetések párbeszéd játékok szavak és tárgyak, szavak és képek egyeztetése versek tanulása, értelmezése összefüggések megfogalmazása képekről, mesékről szókinésbővítés a nyelvi kód figyelembe vételével</p>	Balázné Szűcs Judit - Porkolábné Balogh Katalin - Szaitzné Gregorits Anna (2009): Komplex prevenció óvodai program - Kudarccal nélkül az iskolában. Trefort Kiadó. Budapest
	Asszociációs gondolkodás	<p>Dekódolási készség fejlesztése:</p> <p>kép és jelentés összekapcsolása: - közlekedési táblákon - útburkolaton - ruhacímkeken - járműveken - játékokon - csomagolásokon</p> <p>egy-egy szó képpel történő helyettesítése: - ház = sátorforma - pohár = csészevonal - víz = hullámvonal</p>	Demeter Gáborné-Keresneyei Klára: Morzsavár (kézirat)

1.2 A nyelvi tudatosság fejlesztésének területei	Beszéd-motorika artikuláció	<p>A beszéd formai oldalának fejlesztése:</p> <p>beszédszervek ügyesítő gyakorlatai (ajak, nyelv és állkapocs irányérzékelés, szájtérben való tájékozódás gyakorlása, a beszédszervek mozgásának tudatosítása)</p> <p>motoros, beszédtechnikai gyakorlatok</p> <p>légző gyakorlatok</p> <p>hangerő, hangsúly tudatos irányítása</p> <p>hangutánzó gyakorlatok</p> <p>időtartam gyakorlatok</p> <p>fújó- és szívógyakorlatok (folyadékkal, papírgolyókkal, vatta- és tollpíhével, ping-pong labdával, buborékfújó játékkal)</p> <p>viSSzhang-játékok</p>	<p>Vinczéné Bíró Etelka (2012): KÉPES BESZÉDLÓTTÓ, OFI. Budapest.</p> <p>Fehérné Kovács Zsuzsa – Sósne Pintye Mária (2010): Játsszunk beszédet! Sanoma. Budapest.</p>
	Ritmika a beszédben	<p>A ritmika, szórítmus fejlesztése:</p> <p>- a beszéd ritmusának érzékeltetése, tapssal, dobbantással kísért szótagolás</p> <p>- a szavak szótagolása robotjátékkal, a szótagsor után minden alkalommal a szó egészben történő kimondása</p> <p>- egy-, két- és háromtagú szavak csoportosítása képekkel</p> <p>szótagolás mondókákkal, versekkel</p>	<p>Weöres Sándor, Zelk Zoltán, Romhányi József, Kányádi Sándor, Nemes-Nagy Ágnes, Gryllus Vilmos versei</p> <p>Lovász Andrea (szerk. 2011.): Navigátor. Kortárs gyerekirodalmi lexikon. Cerkabella Könyvkiadó. Budapest</p>
	Fonológiai tudatosság	<p>Szótagtudatosság fejlesztése:</p> <ul style="list-style-type: none"> – szótagszámlálás (korongból kirakással) – csoportosítás szótagszám alapján – szavak szótagokra bontása – szótagok összekapcsolása szavakká – szótagok el-, és kihagyása – adott szótag kihallása szavakból – összetett szavak szótagjainak cseréje <p>Rímtudatosság fejlesztése:</p> <p>rímelő szavakat tartalmazó történetek felolvasása</p> <p>kakukktojás rímelő szavakkal</p> <p>rímelő pár keresése (pl. képek megnevezése alapján)</p> <p>párkeresés rím alapján</p>	<p>Virginia Department of Education. 1998. idézi Sósne Pintye Mária (2016): Nyelvi és nem nyelvi játékok diszlexia prevencióban. http://dload.oktatas.educatio.hu/pedagogiai_oktatasi_kozpontok/200/202_prezentacio_Sosne_Pintye_Maria.pdf</p>

		<p>Szósztudatosság fejlesztése: - felolvasás közben reagálás az azonos szavakra - megkezdett mondatok kiegészítése Mi lehet a következő szó? - mondatismétlés szószámlással - megadott szavakból mondat alkotása</p> <p>Fonémtudatosság fejlesztése: – kezdő hang meghatározása – utolsó hang meghatározása – fonémaszámlálás – szavak fonémákra bontása – fonémák összekapcsolása szavakká - fonémák el-, és kihagyása – fonémák cseréje, helyettesítése</p>	<p>LOGICO-PICCOLO nyelvi képességfejlesztő játékok: 1. Hangoló-hangolló (szerzők: Gáll Edina, Timkó Bátor) 2. Képek, hangok, szavak (szerzők: Doris Fischer, Julia Ginsbach, Pacher Nóra) 3. Szótagoló-szótagolló (szerzők: Gáll Edina, Timkó Bátor) 4. Rímelő (szerzők: Gáll Edina, Timkó Bátor) Babilon Könyvkiadó. Budapest.</p>
<p>1.3 Az olvasástanítást közvetlenül előkészítő területek</p>	<p>Auditív percepció</p>	<p>Auditív differenciálás és diszkrimináció fejlesztése: zajok, zörejek, hangok megfigyeltetése hangok felismertetése és megkülönböztetése állatok, járművek, hangszerek hangjának azonosítása vagy megkülönböztetése</p> <p>adott szó felismerése háttérzajban (először természetes zajok, zene, énekhang, majd beszéd hallatszik a háttérben) adott szó felismerése más szavak között (jelezzon, amikor hallja a megbeszélte szót) hallás utáni szó-, szótag és hangismétlés</p> <p>szétosztott szótagok egységben való kimondása szótag kiegészítése értelmes szóvá értelmes szavak kiválasztása szóhalmazból különbség és azonosság megítélése szópárok meghallgatása után hang párosítása szituációhoz, tárgyhoz, képhez</p> <p>hangok hosszúságának kifejezése mozgással (pl. rövid - kis ugrás, koppantás hosszú - lassú leülés, vonalvezetés)</p>	<p>Dr. Gósy Mária (2000): A beszédészlelés és a beszédmegértés fejlesztése. Nikol. Budapest.</p> <p>Fazekasné Fenyvesi Margit - Józsa Krisztián - Nagy József - Vidákovich Tibor (2016): DIFER programcsomag. Mozaik Kiadó. Budapest.</p> <p>Fazekasné Fenyvesi Margit (2004): Az elemi alapkészségek fejlődése 4-8 éves életkorban. DIFER Programcsomag. Mozaik Kiadó. Szeged.</p>

	Interszenzoros percepció	<p>Keresztesatornák erősítése: auditív-vizuális vizuális-motoros auditív-taktilis-kinesztetikus vizuális-taktilis-kinesztetikus integrációk fejlesztése: látott tárgy megkeresése tapintással tapintott tárgy hangjára reagálás jelek-képek összekapcsolása hallott hanghoz kapcsolódó kép keresése</p>	<p>Kölesné Németh Mária - Stefán Mariann-dr. Újhelyiné Szeverényi Irma- Villányi Györgyné (2015): Speciális tanulási nehézségekre irányuló komplex fejlesztő csomag Montessori-eszközök bevonásával. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest.</p>
	Intermodális asszociáció	<p>Hang-kézjel összekapcsolása szóban: verbális-akusztikus-motoros asszociáció kiépítése csak szóban: hang és kapcsolódó fonomimikai kézjel összekapcsolása a hallási ingerek szegmentálásának előkészítése vizuális eszközökkel (hívóképek kártyákon történő megjelenítésével)</p>	<p>Tomcsányiné Czukrász Róza: Fonomimikai előgyakorlatok az olvasás és írás tanításához. Budapest, 1899.</p>
	Szemmozgási beidegződés	<p>A szem kontrollját erősítő játékok: - szemfixációs gyakorlatok – közeli, távoli tárgyakra nézve, bal vagy jobb oldali képekre fókuszálva, viszonyszavak használatával (bal-jobb, föl-le, közel-távol, tábla-könyv) - polcon adott játéktárgy, nagy képen adott kis részlet fixálása - bábparaván tetején balról jobbra haladó szereplő követése szemmel és kézzel (rámutatva), majd rámutatás nélkül - kirakó, ragasztás, gyöngyfűzés balról jobbra - egyenletes szemmozgatás gyakorlása a térben – a szőnyegen tárgyak, játékkallatok kirakása több sorban, megnevezés vagy megszámlálás rámutatással balról jobbra, bábok mozgásának követése - egyenletes szemmozgatás gyakorlása függőleges síkon – zseblámpa fényének követése szemmel a falon balról jobbra, majd sorváltással (a fényt lekapcsolva) új sor követése - ecset- vagy krétahúzás balról jobbra, majd sorváltás (vízszintes csikozás) - egyenletes szemmozgatás gyakorlása vízszintes síkon – képek „olvasása” balról jobbra, majd sort váltva - több egység egyszerre történő fixálása, majd a szem ugrása a következő egységre (pl. két-két játékkallattal, három-három összefüggő képpel), a látótér növelése</p>	<p>Csabay Katalin: Lexi. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest</p> <p>Demeter Gáborné (2007): Módszertani útmutató különleges gondozást igénylő gyermekek egyéni fejlesztéséhez: Speciális szükségletek, átalakuló iskolák. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.</p> <p>Demeter Gáborné-Keresnyei Klára: Morzsavár (kézirat)</p>

	<p>Vizuális és auditív szeriális memória</p>	<p>Vizuális minta sorrendjének felidézése:</p> <ul style="list-style-type: none"> - testrészek, tárgyak érintésének utánzása - mozgássor elkülöníthető elemeinek utánzása - színritmus utánzása emlékezetből - építés, makett (térbeli helyzet) utánzása emlékezetből - képek felidézése (az előzőleg látott képek kiválasztása sok másik kép közül) - út rajzolása tereptárgyak (kisautók, épületek) előzőleg megfigyelt sorrendjében - szereplők, meseképek sorrendjének felidézése - gyerekek érkezési sorrendje, ételek elfogyasztásának sorrendje, ruhák felhúzásának sorrendje <p>Auditív minta sorrendjének felidézése:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ritmus utánzása hallás után - szavak sorrendben történő visszamondása - szótagok elismétlése, majd az egész szó kimondása egyben - hallott hangok hallási sorrendjének ismétlése <ul style="list-style-type: none"> - hallott utasítások sorrendjében több tevékenység elvégzése egymás után - hallási sorrend kirakása tárgyakkal, képekkel (először két, három, majd több elemmel) 	<p>Nagyné dr Réz Ilona, Bolla Veronika, Taufer Ildikó (2015): Kézikönyv a szekvenciális emlékezet és figyelem gyakorlásához. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest.</p> <p>Demeter Gáborné-Keresnyei Klára: Morzsavár (kézirat)</p>
--	---	--	---

2. Az olvasás jelrendszerének tanulása	Fejlesztési területek	Javasolt fejlesztő modulok	Források, ajánlások
	Olvasási motiváció	<p>Motivációs bázis kialakítása az információszerzéssel kapcsolatban:</p> <p>Szituációs gyakorlatok az információ hiányának érzékeltetésére: mesekönyv – üres lapokkal borítékban levél – üres oldalakkal könyvespolc – könyvek gerincén fehér csíkok étteremben – üres étlap otthon – üres bevásárló cédula TV műsorújság – üres oldalakkal vásárlás – üzletek felett üres feliratok</p>	Mark Selikowitz (2005): Diszlexia és egyéb tanulási nehézségek. Medicina. Budapest. 79-82.p.
	Hívóképek alkalmazása	<p>Szakmai követelmények a hívóképek esetében:</p> <p><i>A kezdő olvasókönyv esetében fontosnak tartom, hogy a beszédhang-betű megfeleltetést hívóképekkel segítsé. A hívóképeknek egyértelműnek kell lenniük, hogy a gyerekek könnyen, jól felismerjék őket, és ne kelljen találgatniuk, mit látnak: úrhajót vagy rakétát, málnát vagy epret. Nem véletlen, hogy e két példát hoztam. Saját képmegnevezési vizsgálataink szerint a hat-hét éves gyerekek ezeket rendszeresen összetévesztik. A jó hívóképek egyértelműen felismerhetőek és megnevezhetőek. Olyan prototipikus képek, amelyeket a gyerekek már egészen korán megismertek, az ábrázolt szavak főnevek, nem igék, kezdőhangjuk pedig a tanítandó betűnek felel meg. Például az „a” betű esetében egy alma rajza (nem fotója). Jól ismert kutatási adat, hogy iskoláskorra a legtöbb gyerek a szavak kezdőhangját le tudja választani. (Csépe, 2016:7)</i></p> <p>Betűforma és hívókép egységének megteremtése: Hívóképbe illesztett betűformák felismerése és kiemelése, majd vonalközbe helyezése</p>	Demeter Gáborné-Keresnyei Klára: Morzsavár (kézirat)

	Audiovizuális integráció, asszociáció	<p>Betűtanulás hármas vagy négyes asszociáció megerősítésével:</p> <p>verbális (kimondott hang) – auditív (hallott hang) - vizuális (betű) asszociáció megerősítése</p> <p>motoros (kézjel) – verbális (kimondott hang) – auditív (hallott hang) – vizuális (betű) asszociáció megerősítése</p>	<p>Meixner Ildikó (1993): Játékház tankönyvcsalád. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.</p> <p>Meixner Ildikó (1993): A dyslexia prevenció és reedukáció módszere BGGYPTKF. Budapest.</p> <p>Tomcsányiné Czukrasz Róza: A fonomimikai módszer Magyarországon. Budapest, 1934.</p>
	A homogén gátlás kiküszöbölése	<p>„Fontos módszertani lépés, hogy lehetőség szerint igyekezzünk csökkenteni a homogén gátlások kialakulásának lehetőségét azáltal, hogy :</p> <ul style="list-style-type: none"> · az egymáshoz valamilyen szempontból hasonló betűket egymástól távol tanítjuk, · az egymást zavaró betűpár másodikként sorra vett tagjának tanításakor elhagyjuk az első tagot, amíg az új betű tudása meg nem szilárdult. Ha külön-külön a két betűt már jól tudja a gyerek, tudatosan egymás mellé állítva differenciáljuk azokat.” (Meixner, 1995) 	<p>Meixner Ildikó (1995): Kandidátusi tézisek. Munkásságom tézis-szerű összefoglalása. http://www.diszlexia.info/mexinertezis.htm.</p>
	Összeolvasás	<p>„Az összeolvasást több lépésben tanítjuk: először kizárólag vokális-konzonáns típusú szótagokat olvastatunk, azután kizárólag konzonáns-vokális típusúakat. Tekintettel a reverzió veszélyére a kétféle szótagtípust sokáig csak egymástól elkülönítve gyakoroltatjuk.” (Meixner, 1995)</p>	<p>Meixner Ildikó (1995): Kandidátusi tézisek. Munkásságom tézis-szerű összefoglalása. http://www.diszlexia.info/mexinertezis.htm.</p> <p>Ványi Ágnes (1994): Olvasástanítás a diszlexia prevenció módszerrel. Országos Közoktatási Intézet. Budapest.</p>
	Szavak olvasása	<p>„A szavak olvasásának megtanulása szótípusok szerint történik. Szótípusnak az azonos belső struktúrájú szavakat nevezzük. Sok hasonló felépítésű szó olvasása erős transzferhatást gyakorol a további hasonló szavak olvasására.” (Meixner, 1995)</p>	<p>Meixner Ildikó (1995): Kandidátusi tézisek. Munkásságom tézis-szerű összefoglalása. http://www.diszlexia.info/mexinertezis.htm.</p> <p>Ványi Ágnes (1994): Olvasástanítás a diszlexia prevenció módszerrel. Országos Közoktatási Intézet. Budapest.</p>

	Mondatok olvasása	„A 4 és 3 betűs szavak könnyed olvasása a feltétel, hogy megkezdhessük a mondatok olvastatását. Eleinte kérdő mondatokat olvastatunk, mert ezek megválaszolása erősen motiváló hatású. „(Meixner, 1995)	Meixner Ildikó (1995): Kandidátusi tézisek. Munkásságom tézis-szerű összefoglalása. http://www.diszlexia.info/mexinertezis.htm . Ványi Ágnes (1994): Olvasástanítás a diszlexia prevenciós módszerrel. Országos Közoktatási Intézet. Budapest.
	Szöveg olvasása	„A szövegolvasásra akkor térünk át, amikor a gyermekek már jól olvassák és értik a különálló, egyszerű mondatokat. Eleinte 2-2, majd 3-3, később több összefüggő mondatból álló szöveget olvastatunk. A gyerekeket kérdéseink segítségével vezetjük rá a szövegolvasás technikájára: a korábbi mondatok információit emlékezetben kell tartani és fel kell használni a következő mondatok kiegészítéséhez, így a kontextus megértéséhez.” (Meixner, 1995)	Meixner Ildikó (1995): Kandidátusi tézisek. Munkásságom tézis-szerű összefoglalása. http://www.diszlexia.info/mexinertezis.htm . Ványi Ágnes (1994): Olvasástanítás a diszlexia prevenciós módszerrel. Országos Közoktatási Intézet. Budapest.
	Szövegértés	Szövegértési feladatok különböző típusú szövegek felhasználásával: a diagnosztikus mérés feladattípusai mintaként szolgálnak a fejlesztés megtervezéséhez	Csapó Benő (szerk.)- Csépe Valéria (szerk.) (2012): Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 223-237. és 254-258. p.
	Digitális olvasás és szövegértés	Digitális szövegek segítségével alkalmazott olvasási és szövegértési feladatok	Csapó Benő, Steklács János és Molnár Gyöngyvér (szerk. 2015): Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Budapest.

3. Folyékony/ független olvasás	Fejlesztési területek	Javasolt fejlesztő modulok	Források, ajánlások
	Auditív percepció és emlékezet	Fokozatosan nehezedő beszédpercepció gyakorlatok	dr. Gósy Mária - Imre Angéla (2007): Beszédpercepció fejlesztő modulok. Nikol. Budapest.
	Olvasástechnika	Komplex olvasásfejlesztésre alkalmas gyakorlatok	dr. Gósy Mária - Laczkó Mária (1992): Varázsló – Olvasásfejlesztés. Nikol. Budapest.
	Digitális támasz a gyors szófelismeréshez	Animáció fokozatosan bővülő alkalmazása: bizonyos ideig tartó inger gyors felismerése, gyors szófelismerés	Office Professional Programcsomag
	Környezeti feltételek	Tájékozódást segítő stabil pontok kialakítása: - rend, átláthatóság kialakítása a környezetben - fehér lappal letakarjuk azt a szövegrészt, amelyet most még nem kell elolvasni - vonalzóval vagy fehér csíkkal alátámasztjuk az aktuális sort	
	Szövegfeldolgozás	Rövid, átlátható szövegek feldolgozása: - különböző ismeretcsoportok lejegyzése külön-külön cédulákra - hosszú szöveg részekre bontása, a tananyag egységekre bontása külön lapokon - először egységben látás, majd részekre bontás	Demeter Gáborné (2013): Az olvasás képességének tudatos megalapozása az élethosszig tartó tanulás érdekében In: Juhász Judit, Szegedi Eszter (szerk.) Üzenet a palackban: Fiatal kutatók gondolatai az egész életen át tartó tanulásról. Tempus. Budapest. 57-69.p
	Lényegkiemelés	Lényeges elemek megerősítése: - szövegkiemelési technikák alkalmazása (színezés, aláhúzás, tagolás) - kulcsszavak, tételmondatok gyűjtése adott szövegrészből - vázlatírás, egyéni jegyzetelési technika kialakítása - egy-egy szövegrészben az új ismeret megjelölése	

	Vizuális támaszok	<p>Vizuális megjelenítés a felidézés segítéséhez:</p> <ul style="list-style-type: none"> - gondolatterkép (mind map) alkalmazása - sorrendiség, ok-okozat, gondolkodási és felidézési irány szemléltetése nyilakkal - táblázatba foglalás, lényeges elemek kiemelése és rendszerezése 	<p>Gyarmathy Éva: Gondolatterképek (http://www.tmt-tanulas.com/index.php?gondolatterkepek)</p> <p>Gyarmathy Éva (2000): Tanulási zavarok, átlagon felüli intelligencia és a MAWI-GY. Pszichológia, 2000.3. 243–270.p.</p>
	Digitális támaszok szövegek feldolgozásához	<p>Kompenzáló IKT technikák használata:</p> <ul style="list-style-type: none"> - szövegszerkesztő használata a szövegrészek elkülönítéséhez - a lényeg kiemelése a számítógép formai eszköztáranak felhasználásával (betűformák, vastagítás, színek, betűnagyság) - prezentációs technikák, táblázatok alkalmazása az összefüggések ábrázolásához 	Office Professional Programcsomag
	Többszörös szövegfeldolgozás	<p>Felolvasóprogramok és auditív eszközök:</p> <p>hangoskönyvek, diktafon</p>	<p>Speak Board Felolvasóprogram</p> <p>JAWS for Windows 17.0 képernyőolvasó program</p> <p>NVDA képernyőolvasó (akadalymentes.hu)</p>
	Szövegértés	<p>Szövegértési feladatok különböző típusú szövegek felhasználásával:</p> <p>a diagnosztikus mérés feladattípusai mintaként szolgálnak a fejlesztés megtervezéséhez</p> <p>Szövegértést fejlesztő gyakorlattípusok:</p> <ul style="list-style-type: none"> A verbális memória fejlesztése A vizuális memória fejlesztése A hallás utáni szövegértés fejlesztése Szövegalkotás mondatokból (szövegkohéziós elemek) Szövegek rekonstruálása Bekezdésekre tagolás Szöveg kiegészítése szavakkal 	<p>Csapó Benő-Csépe Valéria (szerk. 2012): Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 237-242. és 259-264. p.</p> <p>Laczkó Mária: A szövegértés fejlesztésének lehetőségei – gyakorlattípusok egy szövegértést fejlesztő órára In Anyanyelv-pedagógia 2012.2. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=383</p>

		<p>Ok-okozati összefüggések Mondatbefejezés Képes beszéd Kapcsolóelemek keresése A mondatok közötti kapcsolat felismerése</p> <p>Mondatokra tagolás Mi a lényeg? Az alapgondolat azonosítása Rajzolás szöveg alapján Kép és szöveg összehasonlítása Szöveg kiegészítése Jóslástáblázat Történetkeret Belső monológ</p>	<p>Tóth Beatrix: Szövegértést fejlesztő gyakorlatok alsó tagozatosok számára In Anyanyelv-pedagógia 2009.4. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=217</p> <p>Tóth Beatrix: A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata In Magyar Nyelvőr 2006.4. 457–469.p. http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1304/130406.pdf</p>
	Digitális olvasás és szövegértés	Digitális szövegek segítségével alkalmazott olvasási és szövegértési feladatok	<p>Csapó Benő, Steklács János és Molnár Gyöngyvér (szerk. 2015): Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Budapest.</p> <p>www.hunra.hu www.tanitonline.hu www.tanszertar.hu/</p>

4. Stratégia-orientált olvasás	Fejlesztési területek	Javasolt fejlesztő modulok	Források, ajánlások
	Gondolkodás	Gondolkodási funkciók fejlesztése: főfogalom alá sorolás, tárgyak csoportjához főfogalom keresése csoportosítás, rendezés utasítás szerint analógiák alkotása különböző mondatokra összefüggés verbalizálása képről, magyarázat, következtetés megfogalmazása szabály felismerése, majd alkalmazása kauzális gondolkodás fejlesztése eseményképekkel	Demeter Gáborné (2007): A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók egyénre szabott fejlesztése In Fejlesztő pedagógia. 18. évfolyam:(2007/5) pp. 4-10. (2007)
	Szövegértés	Szövegértési feladatok különböző típusú szövegek felhasználásával: a diagnosztikus mérés feladattípusai mintaként szolgálnak a fejlesztés megtervezéséhez	Csapó Benő-Csépe Valéria (szerk. 2012): Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 242-249. és 265-276. p.
	Metakogníció, olvasási stratégiák	Olvasási stratégiák tanításának komplex programja	Csíkos Csaba (2007): Metakogníció – A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája. Műszaki Kiadó. Budapest. Steklács János (2009): Az olvasás kis kézikönyve szülőknek, pedagógusoknak. Okker. Budapest. Steklács János (2013): Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés. Nemzedékek Tudása. Budapest.

	Digitális olvasás és szövegértés	Infokommunikációs technikák alkalmazása a szövegértés fejlesztéséhez	<p>Csapó Benő, Steklács János és Molnár Gyöngyvér (szerk. 2015): Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Budapest.</p> <p>www.hunra.hu www.tanitonline.hu /www.tanszertar.hu/</p> <p>LEGO® StoryStarter digitális pedagógiai-módszertani csomag a szövegértés fejlesztésének támogatására</p>
	Tanulásmódszertan	Tanulás-módszertani program az olvasás-szövegértés fejlesztésére	<p>Oroszlány Péter (1996): Dinamikus olvasás AKG Kiadó. Budapest.</p> <p>Oroszlány Péter (2000): Könyv a tanulásról - Tanulási képességet fejlesztő tréning 12-16 éveseknek AKGA JUNIOR KIADÓI KFT. Budapest.</p> <p>Oroszlány Péter (2005): Dinamikus olvasás. Számítógépes szövegértés-fejlesztő program 13-18 éveseknek. Lexika Kiadó. Budapest.</p> <p>http://www.tmt-tanulas.com</p>

	<p>A szövegértés visszacsatolásának szintjei</p>	<p>A szövegértés számonkérésének differenciált módjai:</p> <p>Mivel a fejlesztés eredményessége összefügg a diákok kognitív és nyelvi képességeivel, a szövegértés elvárt mélysége, összetettsége sem lehet egyforma. A pedagógus többféle módot, eltérő elvonatkoztatási szintet választhat egy-egy számonkérés alkalmával. A számonkérés, a feladatadás absztrakciós szintje tehát sokrétű motivációs és módszertani eszköz a pedagógus kezében. Pillanatnyilag biztosítja a sikerélményt a tanuló számára, ugyanakkor az egyéni életpálya reális mérföldköveinek megfelelő feladathelyzeteket is tud teremteni.</p> <p>Elvárhatja néhány ismeretelem felismerés szintű kiválasztását (teszt – jellegű feladatsorral).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visszakérdezheti ugyanazt az ismeretet, amit a szöveg szó szerint tartalmazott (megadott válaszok nélkül, önálló leírással). - Kérheti egyszerűbb összefüggés megállapítását a leírtak alapján. - Elvárhatja a megtanultak gyakorlati alkalmazását egy feladatban. - Kérheti az olvasott szövegből levont következtetés megfogalmazását. - Elvárhatja az elsajátított szöveg kritikáját, értékelését, önálló vélemény alkotását. 	<p>Demeter Gáborné (2013): Az olvasás képességének tudatos megalapozása az élethosszig tartó tanulás érdekében In: Juhász Judit, Szegedi Eszter (szerk.) Üzenet a palackban: Fiatal kutatók gondolatai az egész életen át tartó tanulásról. Tempus. Budapest. 57-69.p</p>
--	---	--	---

5. Adaptív/ kritikai olvasás	Fejlesztési területek	Javasolt fejlesztő modulok	Források, ajánlások
	<p>Kritikai gondolkodás</p>	<p>A kritikai gondolkodás fejlesztésének programja, az RJR-modell alkalmazása</p> <p>Kritikai gondolkodást fejlesztő órák felső tagozatban</p>	<p>Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika 2002. A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és a reflektív tanulás lehetőségei. Pécsi Tudományegyetem. Pécs–Budapest.</p> <p>Nemoda Judit (2008): Kritikai gondolkodást fejlesztő magyar órák In Anyanyelv-pedagógia 2008.3-4. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=129</p>
	<p>Értékkeremtés, alkotás, önkifejezés, pályaorientáció</p>	<p>Az egyéni portfólió olyan gyűjtemény, melybe egy fiatal legjobban sikerült munkái, alkotásai kerülnek. A portfóliók elkészítése és értékelése erősíti a fiatalok identitását, énképét, önbizalmát. Az anyanyelvi készségekhez kötődő tematikus portfólió elkészítésének keretében az olvasás, írás, szövegértés, szövegalkotás területét bemutató legsikeresebb tevékenységek, alkotások kerülnek egy gyűjteménybe (tematikus plakát, montázs, saját prezentáció, önéletrajzi forgatókönyv, művészi alkotás, önálló gépírás).</p> <p>Érdemes kiegészíteni olyan munkákkal, mely a munkaerő-piaci érvényesülés előkészítésének is tekinthető: pl. motivációs levél, önéletrajz, állásinterjú-vázlat elkészítése. A különböző elektronikus információforrások használata így egyre célzottabbá, az egyéni célokat tekintve is hatékonyabbá válhat (honlapok látogatása egyéni ösztöndíj-lehetőségek érdekében, munkaügyi információk, további felnőttképzési lehetőségek keresése az interneten).</p>	<p>Lénárd Sándor – Rapos Nóra (2006): A portfólió In: Lénárd Sándor – Rapos Nóra (szerk.) (2006): MAG (Megelőzés – Alkalmazkodás – Gondoskodás) projekt. Budapest. OKI.</p> <p>Falus Iván – Kimmel Magdolna (2003): A portfólió. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet. Budapest.</p>

8. REFLEXIÓK ÉS ÖSSZEGZÉS

Dolgozatom szakmai koncepciója az olvasási nehézség kialakulásának megelőzését szolgálja az általános iskolás tanulók körében. A problémafelvetés alapján azoknak az átlagos fejlődésmentű gyerekeknek nyújt segítséget, akik ép intellektus és jó érzékszervi működés mellett, valamint organikus eredetű károsodás vagy fejlődési rendellenesség nélkül is kudarokat élnek meg az olvasástanulás folyamatában. Olvasástechnikai, szövegértési problémáik kezdetben megnehezítik, majd hosszú távon akadályozzák az írott nyelvi információk feldolgozását. Az egymásra épülő kudarok kioltják a szövegek megismerésével kapcsolatos motivációs bázist, a rossz beidegződések pedig fokozódó hátrányt generálnak. Dolgozatomban az olvasási kudarc-spirál pedagógiai prevencióját szolgáló szemléleti és metodikai megoldásokat foglaltam össze, amelynek eredményeként bemutattam egy tanórába építhető, moduláris olvasásfejlesztő program modelljét.

Gondolatmenetem kiindulópontját az olvasás fogalmának interdiszciplináris értelmezése és a magyar nyelvhez illeszkedő olvasási modellek alkották. Az olvasásról szóló kutatások közül a pszicholingvisztika, a szociolingvisztika, a pedagógiai idegtudomány és az anyanyelv-pedagógia területén született elméleti megközelítéseket tekintettem át. Dolgozatom első részösszefoglalásában az elméleti megközelítések kulcsszavait és az olvasásfejlesztés nemzetközi szinten ajánlott időhorizontját rendelttem egymáshoz, mely kijelölte az egyes életkori szakaszokban elvárható pedagógiai beavatkozások területeit.

Az olvasásfejlesztés általános szempontjain túl a speciálpedagógiában alkalmazott módszerek feltérképezése bővítette a korábbi metodikai repertoárt. Négy kismintás vizsgálat nyomán gyűjtöttem össze azokat a feladattípusokat, amelyek adaptálható felhasználása a pedagógiai módszertani szabadság részének tekinthető. Ezzel a második részösszefoglalás keretében bemutatott módszertani tárház a differenciált tanulásszervezés tartalmi aspektusát erősíti.

A tanulási korlátok rendszerében az olvasási nehézség értelmezésének ellentmondásait részleteztem, melynek keretében a fogalmat lehatároltam a tanulási akadályozottság és a tanulási (olvasási) zavar kategóriáitól, amelyek hátterében főként organikus okokra

visszavezethető sérülés, károsodás vagy fejlődési rendellenesség áll és az érintett tanulók számára a hazai pedagógiai ellátórendszer törvény által szabályozott sérülésspecifikus támogatást nyújt. Az olvasási nehézséget a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség ellátási csoportján belül értelmeztem, bemutattam a csoport szakmai kereteinek és diagnosztikus kritériumainak hiányát. A hazai szakszolgálati vizsgálati protokoll fejlődése és egységesítése ellenére a pedagógiai vizsgálatok területén kitértem a standardizált tesztek kifejlesztésének szükségességére, valamint a már rendelkezésre álló vizsgálóeljárások elérhetőségének, alkalmazhatóságának problémáira.

Dolgozatom központi kutatását a Pécsi Járási Pedagógiai Szakszolgálat szakértői bizottsági vizsgálatának adatbázisán végeztem. A korpuszt a legújabb köznevelési törvény életbe lépésének időszakától a szakszolgálathoz első vizsgálatra delegált 1.-8 osztályos, olvasási nehézséggel küzdő 484 tanuló vizsgálati eredményei alkották. A kutatás során az olvasási teljesítményt befolyásoló tényezők hatását és az egyes osztályfokokra jellemző mintázatokat térképeztem fel.

Az elméleti és empirikus tapasztalatok alapján dolgoztam ki azokat az olvasásfejlesztő modulokat, amelyek az olvasási problémák megjelenése előtt bármely oktatási formába beépítve segítik megelőzni az olvasási, szövegértési nehézség kialakulását. A bemutatott preventív modell szintetizálja a hazánkban rendelkezésre álló olvasást és szövegértést fejlesztő programok ajánlásait és a saját fejlesztésű tartalmakat, mely természetesen bővíthető további programokkal, módszertani ötletekkel, innovatív anyagokkal. A bemutatott modell első szakaszához készülő - feladatszintre lebontott és illusztrált – fejlesztő anyag kidolgozása folyamatban van.

Az olvasás témájában jelen dolgozat eredményei további kutatásokhoz is felhasználható. Záró gondolataim előtt ezekből emelem ki a legfontosabbakat. Bemutatásuk három megközelítést fog át - a módszertani tanulságoktól a kutatás hatókörének kérdéséig.

A kutatási módszertanra vonatkozó reflexiók:

- A jelenlegi kutatási keretben nem tudtam vizsgálni azokat a tényezőket, amelyek a tanulók olvasási tevékenységének közvetlen megfigyelésével tárhatók fel. Ilyen pl. a nyílt önkorrekción (pl. az újrakezdés), a rejtett önkorrekción (látszólagos csend közben néma kiolvasás), az egyszeri vagy a rendszeresen előforduló hibatípusok aránya. A tanulók közvetlen megfigyelésével lehetővé válna a tevékenység által kiváltott pszichés állapot tüneteinek azonosítása (pl. teljesítményszorongás jelei, motivációs jellemzők), melyek lényeges információt szolgáltatnak a gyermek olvasással kapcsolatos érzéseiről, attitűdjéről is.
- Jelenlegi kutatásomban iskoláskorú gyermekek szerepeltek, de a kapcsolódó preventív beavatkozások már az iskolakezdés előtti időszakot is érintik. Mint ahogy dolgozatomban több helyen kiemeltem, az óvodáskor fontos prevenció szintén az olvasási problémák megelőzéséhez. Az óvodáskorú gyermekek vizsgálatait további támpontokkal bővítenék tudásunkat az olvasásra ható kognitív és nyelvi fejlődésről.
- A tanulók adataiból nem használtam fel a szülők anyanyelvére vonatkozó adatokat. A további vizsgálatokban érdemes ezt a tényezőt is figyelembe venni, mert a vegyes házasságok és a kétnyelvű környezetben élő gyermekek száma hazánkban is emelkedik. A kétnyelvűség hatása az olvasási teljesítményre egy újabb érdekes kutatási terület lehet a téma folytatásaként.

A kutatás időhorizontjára vonatkozó reflexió:

- A kutatásba bevont tanulók jelen állapotáról komplex jellegű, ugyanakkor egyszeri, statikus pillanatképet nyerhettünk. Célszerű lenne a kutatás longitudinális irányú folytatása, elsősorban a javaslat-csomag kipróbálása utáni kontroll-vizsgálatok elemzésével, mely egyrészt a tanulók nyomkövetését, másrészt a program hatásvizsgálatát célozza.

A kutatás hatókörére vonatkozó reflexiók:

- A pedagógiai szakszolgálat országos rendszere csak néhány éve kezdett el kiépülni, a gyakorlatban az egyes térségek között biztosan mutatkoznak még különbségek. Az egységes protokollra épülő diagnosztikus munkát több térség összehasonlításában lenne érdemes vizsgálni elsősorban az eredmények érvényességi körének bővítése érdekében.

- A tágabb érvényességi kör egyben az eredmények hasznosíthatósági területét is bővítené. A kutatási eredmények a gyakorló pedagógusokon kívül a felsőoktatási intézmények pedagógusképző karainak hallgatói számára is segítséget nyújthatnak - már pályájuk elejétől kezdve. A tudatos olvasástanítás módszertani megújításában részt vállaló pedagógus-hallgatók pedig érintettek a kutatótanári szerepre történő felkészülés folyamatában is, mely életpályájukra, szakmai fejlődésükre is jelentős hatással lehet.

Záró gondolatok

A dolgozatomban bemutatott komplex szemléletű (több tudományterület általános és speciális szempontjait egyesítő) és preventív megoldásokra törekvő javaslat-csomag főként abban különbözik a gyógypedagógiában kidolgozott fejlesztő programoktól, hogy nem kifejezetten korrekciós, reedukációs célú, így nem csak a speciális fejlesztésre szoruló tanulók számára hasznosítható, hanem független programként bármilyen típusú oktatási rendszerben támogatást nyújt. Másrészt egy-egy fejlesztendő képesség helyett átfogó beavatkozást céloz. A háttértényezők szinergikus működése miatt modellje általánosan alkalmazható az olvasási nehézség megelőzése érdekében, s egyben hozzájárulhat ahhoz, hogy az olvasás minél több gyermeknek jelentsen valódi örömforrást és egyre nagyobb ablak nyíljon számukra a világ megismeréséhez.

Szakirodalom

Adamikné Jászó Anna – Gósy Mária – Lénárd András (1993): *A mesék csodái. Ábécé és olvasókönyv első osztályosoknak*. Dinasztia Kiadó. Budapest.

Adamikné Jászó Anna (2001a): *A magyar olvasástanítás története*. Osiris Kiadó. Budapest.

Adamikné Jászó Anna (2001b): *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Trezor Kiadó. Budapest.

Adamikné Jászó Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó. Budapest.

Adamikné Jászó Anna (2007): Okozat és okok korunk olvasáskultúrájában. *Olvasáspedagógia*. 2007/2. http://epa.oszk.hu/01200/01245/00034/aja_0702.htm. (2017.07.09)

A. Jászó Anna (2003): *Csak az ember olvas*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.

Balázi Ildikó, Lak Ágnes Rozina és Szabó Vilmos (2011): *Országos kompetenciamérés 2010. Országos jelentés*. Oktatási Hivatal. Budapest.

Balázi Ildikó, Ostorics László, Szalay Balázs és Szepesi Ildikó (2010): *PISA 2009. Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában*. Oktatási Hivatal. Budapest.

Bañcerowski, Janusz: *A kognitív nyelvészet alapelvei*. In Magyar Nyelvőr. Magyar Tudományos Akadémia www.c3.hu/~nyelvor/period/1231/123107.htm (2013.06.07)

Bánréti Zoltán (1999): Nyelvtan és kommunikáció tizenéveseknek. In *Modern Nyelvoktatás I.* 9–23.p.

Bárdos Jenő (2005): *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Becker J, Czamara D, Toth D, Honbolygó F, Csépe V (2014): Genetic analysis of dyslexia candidate genes in the European cross-linguistic NeuroDys cohort. *EUROPEAN JOURNAL OF HUMAN GENETICS* 22.5 675-680.p. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3992562/>(2017.08.07)

Bernstein, Basil (1975): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In Pap Mária – Szépe György (szerk.): *Társadalom és nyelv*. Gondolat Kiadó. Budapest.

Biehler, R. F. és Snowman, J. (1994): Motiváció. In Csapó Benő, Csirikné Czachesz Erzsébet, Pukánszky Béla és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléseméleti szöveggyűjtemény*. JATEPress, Szeged. 300–361.p.

Blomert, L. és Csépe Valéria (2012): Az olvasástanulás és - mérés pszichológiai alapjai. In: Csapó Benő, Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 17-86.p.

Bourdieu, Pierre (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újatermelődése*. Gondolat Kiadó. Budapest.

Crystal, David (1998): *A nyelv enciklopédiája*. Osiris Kiadó. Budapest.

Czigler István (2011): Ranschburg Pál kísérleti pszichológiai munkássága és nemzetközi hatása In Lányi Gusztáv (szerk.): *Ranschburg Pál és a magyar pszichológia*. http://plehcsaba.eu/images/pdf/RANSCHBURG_PaL_kotet.pdf (2017.07.12)

Csabai Katalin (1993): *Lexi*. Tankönyvkiadó. Budapest

Csabai Katalin (1998): *Lexi iskolás lesz*. Tankönyvkiadó. Budapest.

Csapó Benő-Csépe Valéria (szerk.) (2012): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt. Budapest.

Csapó Benő - Steklács János - Molnár Gyöngyvér (szerk.) (2015): *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.

- Csákvári Judit–Mészáros Andrea (2012): *Értelmi fogyatékos (intellektuális képességzavarral élő) gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest.
- Csányi Yvonne (2013): Integráció/inklúzió és a szakvéleményezés összefüggései. *Gyógypedagógiai Szemle*. 2013.3. http://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=44&jaid=630 2017.03.05.
- Cs. Czachesz Erzsébet (1998): *Olvásás és pedagógia*. Mozaik Oktatási Stúdió. Szeged.
- Cs. Czachesz Erzsébet (2005): Változó perspektívák az olvasási képesség pedagógiai értelmezésében In *Iskolakultúra* 2005.11. 44-52.p.
http://epa.oszk.hu/00000/00011/00097/pdf/iskolakultura_EPA00011_2005_10_044-052.pdf
(2017.07.06.)
- Csépe Valéria (2006): *Az olvasó agy*. Budapest. Akadémiai Kiadó.
- Csépe Valéria (2013): Olvasás, olvasási zavar és a fejlődő agy In memoriam Leo Blomert. In *Pszichológia* 2013. 33/1. 1-14.p.
- Csépe Valéria (2014): Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei. In *Pszicholingvisztika* (szerk. Pléh Csaba) Akadémiai Kiadó. Budapest. 339-370.p.
- Csépe Valéria (2016): Az olvasó agy – „Magyarország az élvonalba kerülhetne" In *Új Köznevelés* 2016.1. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-kozneveles/dr-csepe-valeria>. 1-11.p.
- Csépe Valéria, Honbolygó Ferenc (2005): Olvasás, reprezentáció, evolúció: Fejlődési változások és a diszlexiás olvasási zavar. In *Alkalmazott pszichológia*. VII/4. 143–165.p.
- Csépe Valéria, Honbolygó Ferenc, Ragó Anett, Szűcs Dénes (2008): *Neurokognitív integrációs folyamatok, nyelvfejlődés és nyelvi zavarok*. Neurocognitive integration processes, language development and language disorders. Munkabeszámoló. OTKA. http://real.mtak.hu/1767/1/47381_ZJ1.pdf (2017.03.0)
- Csépe Valéria, Tóth Dénes (2008): Az olvasás fejlődése kognitív pszichológiai nézőpontból. In *Pszichológia*. 28. 1. sz. 35–52.p.
- Csíkos Csaba (2006): Nemzetközi rendszerszintű felmérések tanulságai az olvasástanítás számára. In Józsa Krisztián (szerk.) *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest. 175–186.p.
- Csíkos Csaba (2007): *Metakogníció – A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Kiadó. Budapest.
- Csíkos Csaba és Steklács János (2007): Az olvasásra vonatkozó meggyőződések és az olvasási teljesítmény kapcsolatának empirikus vizsgálata. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged, 2007. ápr. 12-14.
- Deary, Ian K. (2003): *Az intelligencia*. Magyar Világ Kiadó. Budapest.
- Demeter Gáborné (2013): Az olvasás képességének tudatos megalapozása az élethosszig tartó tanulás érdekében
In: Juhász Judit, Szegedi Eszter (szerk.) *Üzenet a palackban: Fiatal kutatók gondolatai az egész életen át tartó tanulásról*. Tempus. Budapest.. 57-69.p.
- Dékány Judit–Mohai Katalin (2012): *Egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja* – Specifikus tanulási zavarok (írott nyelvhasználat zavarai, diszkalkulia). Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest.
- Dékány Judit – Mlinkó Renáta – Mohai Katalin – Bolla Veronika (2014): Az iskolai teljesítmények vizsgálata. In *Gyógypedagógiai Szemle*. 2014.3. http://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&year=2014. (2017.07.24)

- D. Molnár Éva, Molnár Edit Katalin és Józsa Krisztián (2012): Az olvasásvizsgálatok eredményei In Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.17-82.p.
- Eysenck, M. W. – Keane, M. T. (2003):*Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván – Kimmel Magdolna (2003): *A portfólió*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet. Budapest.
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2006): Az akusztikus és a vizuális észlelés szerepe az olvasástanulásban. In Józsa Krisztián (szerk.) *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest. 189–206.p.
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2004): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4-8 éves életkorban. DIFER Programcsomag*. Mozaik Kiadó. Szeged.
- Fazekasné Fenyvesi Margit - Józsa Krisztián - Nagy József - Vidákovich Tibor (2016): *DIFER programcsomag*. Mozaik Kiadó. Budapest.
- Flavell, J. H. (1979): Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Development Inquiry. *American Psychologist*, 34. 906-911.p.
- Frith, U. (1985): Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Patterson, K., Marshall, J. és Coltheart, M. (szerk.): *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. Erlbaum, London. 301–330.
- Gósy Mária (1994): Az olvasási nehézség és a diszlexia határa. In *Fejlesztő Pedagógia*. 1994.4.-5.
- Gósy Mária (1995): Anyanyelv és olvasási készség. In Szende Aladár (szerk.): *Anyanyelvi nevelés – Embernevelés*. Budapest. 59–66.p.
- Gósy Mária (1999): *Pszicholingvisztika*. Corvina Kiadó. Budapest.
- Gósy Mária (2000): *A hallástól a tanulásig*. Nikol. Budapest.
- Gósy Mária (2002): A megakadás-jelenségek eredete a beszédprodukción tervezési folyamatában. In *Magyar Nyelvőr* 2002.126. 192–204.
- Gósy Mária (2008): A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia*. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25> 2008.1. (2017.07.07)
- Gósy Mária (2009): Az olvasási nehézségről és a diszlexiáról. In *Olvasáspedagógia*. 2009.4.
- Gósy Mária – Laczkó Mária (1992): *Varázsló - Olvasásfejlesztés*. Nikol. Budapest.
- Guthrie, John T., Wigfield, Allan (1997): Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading In *Journal of Educational Psychology*. 1997, Vol. 89. No.3. 420-432.p.
- Gyarmathy Éva (2007): *Diszlexia – A specifikus tanítási zavar*. Lélekben Otthon Kiadó. Budapest.
- Harste, Burke, Woodward,(1984): Language stories and literacy lessons [https://vicheareadingnotes.wordpress.com/2010/03/18/harste-woodward-burke-1984-language-stories-and-literacy-lessons/\(2017.07.04.\)](https://vicheareadingnotes.wordpress.com/2010/03/18/harste-woodward-burke-1984-language-stories-and-literacy-lessons/(2017.07.04.))
- Hódi Ágnes-B. Németh Mária-Korom Erzsébet-Tóth Edit (2015): A Máté-effektus. A gyengén és jól olvasó tanulók jellemzése a tanulás környezeti és affektív jellemzői mentén. In *Iskolakultúra*. 2015.4. 18-30.p.
- Huey, E.B. (1908): The psychology and pedagogy of reading. Technical report. Macmillan Company. New York.

- Huszár Ágnes (2005): *A gondolattól a szóig. A beszéd folyamata a nyelvbotlások tükrében*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Illyés Sándor (2000): *Rendszerfunkciók és hátrányos helyzet*. Az esélyteremtő közoktatásért. OM-OKT. Budapest.
- Illyés Gyuláné (szerk.) (1968): *Gyógypedagógiai pszichológia*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Janurik Márta (2008): A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításában In *Magyar Pedagógia* 108. évf. 4. szám. 289–317. p.
- Józsa Gabriella-Józsa Krisztián (2014): A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése In *Magyar Pedagógia*. 2014.2. 67-89.p.
- Józsa Krisztián (2002): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége In *Magyar Pedagógia*. 2002.1. 79-104.p.
- Józsa Krisztián-Steklács János (2010): Új utak az olvasástanítás kutatásában. In Szávai Ilona (szerk.): *Az olvasás védelmében. Olvasáskutatói tanulmányok*. Pont Kiadó. Budapest. 40-90.p.
- Józsa Krisztián - Steklács János (2012): Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai In Csapó Benő-Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 138-188.p.
- Kassai Ilona (1983): A fonéma realitása a korai gyermeknyelvben. In *Magyar Nyelvőr* 107. 467–468.p.
- Kassai Ilona (1998): A beszédhanghallás szerepe a kommunikációban. In *Beszédgyógyítás* 2. 6–14.p.
- Kassai Ilona (szerk.) (1999): *Szótagfogalom-szótagrealizációk*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.
- Michael W. Eysenck - Mark T. Keane: *Kognitív pszichológia* (Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1997)
- Kathryn I. Matthew – Felvégi Emese (2009): Az olvasástanítás és a szövegértés-fejlesztés trendjei külföldön In *Új Pedagógiai Szemle* 2009. 1. 102-113.p.
- Kennedy, A. M. – Martin, M. O. – Mullis, I. V. S. – Sainsbury, M. (2006): *PIRLS 2006. Assessment Framework and Specification*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Kertesi Gábor–Kézdi Gábor (2012): A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. In *Közgazdasági Szemle*. 2012. 7-6. 798–853.p.
- Klein Sándor (1998): *Munkapszichológia* 1-2. SHL Hungary Kft. Budapest.
- Korom Erzsébet (2000): A fogalmi váltás elméletei. In *Magyar Pszichológiai Szemle*. 51. 2–3. 179–205.p.
- Kuncz Eszter (2007): *A Meixner-féle szókincs-, szótanulás-vizsgálat bemutatása, alkalmazásának lehetőségei*. Fogyatékos Gyermek, Tanulók Felzárkóztatásáért Országos Közalapítvány. Budapest.
- Juhász Ágnes (szerk.) (1999): *Logopédiai vizsgálatok kézikönyve*. Új Múzsák Kiadó. Budapest.
- Laczkó Mária (2007): Emlékezeti működés és szövegfeldolgozás. In *Anyanyelv-pedagógia*. 2015.4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=595> (2017.07.11)
- Lamb, S. J. és Gregory, A. H. (1993): The relationship between music and reading in beginning readers. *Educational Psychology*, 13. 1. sz. 19–27.
- Langacker, Ronald W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I. Theoretical Prerequisites*. Stanford University Press. Stanford. California.

Lányi Gusztáv (szerk.) (2013): *Ranschburg Pál és a magyar pszichológia. Ranschburg Pál (1870-1945)*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Lányiné Engelmayer Ágnes (2014): Változásban a pszichológiai és gyógypedagógiai diagnosztika. In *Neveléstudomány*. 2014.3. 33-52.p.

Lányiné Engelmayer Ágnes, Kiss László (2013): A (gyógy)pedagógiai vizsgálat fő elvei, gyakorlati kérdései és illeszkedése a komplex diagnosztikus folyamatba. In Zsoldos Márta (szerk.): *(Gyógy)pedagógiai diagnosztika és tanácsadás*. Kézikönyv a nevelési tanácsadóknak, szakértői és rehabilitációs bizottságokban végzett komplex vizsgálathoz. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány. Budapest. 1-38.p.

Lengyel Zsolt (1981): *A gyermeknyelv*. Gondolat Kiadó. Budapest.

Lengyel Zsolt (1999): *Nyelvelsajátítási és nyelvtanulási formák*. Veszprémi Egyetemi Kiadó. Veszprém.

Lengyel Zsolt (2001): Jelentés nélküli hangsorok felismerése. In Andor József-Szűcs Tibor-Terts István (szerk.) *Színes eszmék nem alszanak... Szépe György 70, születésnapjára*. Lingua Franca Csoport. Pécs. 766-773.p.

Lénárd Ferenc (1987): *Képességek fejlesztése a tanítási órán*. Tankönyvkiadó. Budapest.

Lénárd Sándor – Rapos Nóra (2006): *A portfólió* In: Lénárd Sándor – Rapos Nóra (szerk.) (2006): MAG (Megelőzés – Alkalmazkodás – Gondoskodás) projekt. Budapest. OKI.

Lőrík József (2006): A gyermeki fonológiai tudatosság megismeréséről. In *Beszédgyógyítás*. 2006.2. Magyar Fonetikai, Foniátriai és Logopédiai Társaság. Budapest. 32-60.p.

Ludas Viktor (2015): *Második ELINET konferencia Budapesten - Az anyanyelvi műveltség fejlesztése Európában*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet 2015.4. <http://ofi.hu/hir/masodik-elinet-konferencia-budapesten-az-anyanyelvi-muvelteseg-fejlesztese-europaban> 2017.04.21.

Macher Mónika (2007): Tanulásban akadályozott gyermekek aktív szókincsének vizsgálata. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszéd kutatás 2007. Fonetika és pszicholingvisztika*. MTA Nyelvtudományi Intézet. Budapest.

Marsh, G. – Friedman, M. – Welch, V. – Desberg, P. (1981): A cognitive developmental theory of reading acquisition. In: MacKinnon, G. E. – Walker, T. G. (eds.): *Reading research: Advances in theory and practice*. Academic Press, New York.

McClelland, J., Rumelhart, D. (1981): An interactive activation model of context effects in letter perception: part 1. An account of basic findings. In *Psychological Review*. 88 (5) 375–407.p.

Medvey Tamás (2014): *Megkezdte működését az ELINET (European Literacy Policy Network, Anyanyelvi Műveltség Fejlesztésének Európai Hálózata)*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet 2014.3. <http://ofi.hu/hir/megkezdte-mukodeset-az-elinet-european-literacy-policy-network-anyanyelvi-muvelteseg> 2017.04.21.

Meixner Ildikó (1993): *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.

Meixner Ildikó (1995): *Munkásságom tézisszerű összefoglalása*. <http://www.mek.iif.hu/porta/szint/tarsad/pedagog/modszer/dyslex2/meixner1.htm> 2017.06.12.

Meixner Ildikó – Justné Kéry Hedvig (1967): *Az olvasástanítás pszichológiai alapjai*. Akadémiai Kiadó. Budapest.

Mesterházi Zsuzsa (1998): A tanulási akadályozottság helye a gyógypedagógiai tipológiában. In *Gyógypedagógiai Szemle*. 1998.1. 17-20.p.

- Mesterházi Zs. (szerk.) (2001): *Gyógypedagógiai Lexikon*. ELTE BGGYTF. Budapest.
- Molnár Gyöngyvér - Józsa Krisztián (2006): Az olvasási képesség értékelésnek tesztelméleti megközelítései. In Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest. 155–174.p.
- Morton, J. (1979): Word recognition. In: Morton, J. – Marshall, J. (eds.): *Psycholinguistics 2. Structures and processes*. MIT Press, Cambridge, MA, 27-85.
- Nagy József (1980): *5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Nagy József (2004): A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése In *Magyar Pedagógia*. 2004.3. 123–142.p.
- Nagné Réz Ilona-Csepregi András-Puhala Ildikó-Bozsikné Vig Marianna (2014): *A szakértői bizottsági tevékenység területére kifejlesztett protokoll*. OKKER. Budapest.
- Nagné Réz Ilona, Csepregi András, Puhala Ildikó, Bozsikné Vig Marianna (2015): *A szakértői bizottsági tevékenység protokollja*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest.
- Pap-Szigeti Róbert, Zentai Gabriella és Józsa Krisztián (2006): *A szövegfeldolgozó képességfejlesztés módszerei*. In Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest. 235-258.p.
- Perfetti, C. (1985): *Reading ability*. Oxford University Press. New York.
- Petőfi S. János—Benkes Zsuzsa (2005): A szöveg megközelítései In *Adalékok a magyar nyelvészet szövegtani diszkurzusához*. Debreceni Egyetem. Magyar Nyelvtudományi Tanszék. Debrecen. 20-35.p.
- Piaget, J. (1970): *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Pléh Csaba (2013): *A lélek és a nyelv*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Porkolábné Balogh Katalin (1992): *Kudarccal az iskolában*. Alex-Typo. Budapest.
- Price, C. J. és Devlin, J. T. (2011): The Interactive Account of ventral occipitotemporal contributions to reading. *Trends in Cognitive Sciences*, 15. 6. sz. 246–253.p.
- Ranschburg Pál (1939): *Az emberi tévedések törvényszerűségei*. Novák Rudolf és Társa. Budapest.
- Réger Zita (2002): *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet. Budapest.
- Rokszin Adrienn Aranka – Csifcsák Gábor (2015): A vizuális kategorizáció fejlődésének idegrendszeri alapjai In *Iskolakultúra*. 2015.2. 17-30.p.
- Stanovich, K. E. (1986): Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. In *Reading Research Quarterly*, 21. 4. sz. 360–407.p.
- Schoonbaert, S. és Grainger, J. (2004): Letter position coding in printed word perception: Effects of repeated and transposed letters. *Language and Cognitive Processes*, 19. 3. sz. 333–367.p
- Steklács János (2005): *Funkcionális analfabetizmus a hipotézisek, tények és számok tükrében*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Steklács János (2006): Ki tud jól olvasni? In *Fordulópont*. 4. 51–60.p.

Steklács János (2013): *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Nemzedékek Tudása Kiadó. Budapest.

Steklács János (2014): A szemmozgás vizsgálatának lehetőségei az olvasás és a vizuális információfeldolgozás képességének a megismerésében In *Anyanyelv-pedagógia*. 2014. 3. <http://www.anyanyelvpedagogia.hu/cikkek.php?id=524> (2017.07.09)

Steklács János (2015): Szemmozgásvizsgáló Oktatásmódszertani Kutatóműhely és Labor. In *Anyanyelv-pedagógia*. 2015.2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=576> (2017.06.08)

Steklács János, Szabó Ildikó, Szinger Veronik (2011): Nemzetközi BaCuLit projekt az olvasáskészség össztantárgyi fejlesztéséért. *Könyv és Nevelés*. 2011.3. http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/nemzetkozi_baculit_projekt_az_olvasaskeszseg_ossztantargyi_fejleszteseert_2017.03.12.

Steklács János-Szinger Veronika (2010): Olvasási nehézségekkel küzdő tizenévesek tanítása Európában. ADORE-jelentés. In *Anyanyelv-pedagógia* 2010.4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=292> (2017.07.12)

Subosits István (1992): Az olvasás, írás zavarainak típusai. In. *Fejlesztő Pedagógia*. 1992/1-2. 20-26.p.

Szenczi Beáta (2010): Olvasási motivációk In *Magyar Pedagógia*. 2010.2. 119-147.p.

Szépe György (szerk.) (1976): *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért*. Tankönyvkiadó. Budapest.

Temple, E. – Posner, M. I. (1998): Brain mechanisms of quantity are similar in 5-year-old children and adults. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 95, 7836-7841.p.

Terestyéni Tamás (1996): *Írás- és olvasásnélküliség Magyarországon (Egy országos adatfelvétel előzetes eredményei)*. In Terts István (szerk.): *Nyelv, nyelvész, társadalom*. Janus Pannonius Tudományegyetem. PSZM Projekt Programiroda. Pécs.

Terts István (szerk.) (2011): *A folyton megújuló nyelvészet*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.

Tomcsányiné Czukrász Róza (1899): *Phonomimikai előgyakorlatok az olvasás és írás tanításához*. Nagel. Budapest.

Tomcsányiné Czukrász Róza (1903): *A magyar gyermek első könyve*. Lampel. Budapest.

Tomcsányiné Czukrász Róza (1934): *A fonomimikai módszer Magyarországon*. Nagel. Budapest.

Tóth László (2002): *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Pedellus Tankönyvkiadó. Debrecen.

Turi Eszter-Tóth Ildikó-Gervai Judit (2011): Further examination of the Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ- Magy) in a community sample of young adolescents https://www.researchgate.net/publication/221851525_Further_examination_of_the_Strength_and_Difficulties_Questionnaire_SDQ_Magy_in_a_community_sample_of_young_adolescents (2017.07.26)

Ványi Ágnes (1994): *Olvasástanítás a diszlexia prevenciók módszerrel*. Országos Közoktatási Intézet. Budapest.

Ziegler, J. C., Goswami, U. (2005): Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*. 131. 3-29.p.

Zsigmond István (2008): *Metakognitív stratégiák*. Scientia Kiadó. Kolozsvár.

Zsolnai József (1976): *Anyanyelvtanítási kísérlet a kommunikációkutatás eredményei alapján (1971–1975)*. Kaposvári Tanítóképző Főiskola. Kaposvár.

Források

A kompetenciamérések eredményei. 2017.

<https://www.oktatas.hu/koznevelas/meresek/kompetenciameres/eredmenyek> (2017.07.03)

Alkalmazható tudásra van szükség – tanácskozás a PISA-eredményekről
(http://mta.hu/tudomany_hirei/hogyan-tovabb-a-pisa-eredmenyek-utan-107423.2017.02.23)

Balázs Ildikó, Balkányi Péter, Felvégi Emese és Szabó Vilmos (2007): *PIRLS 2006. Összefoglaló jelentés a 10 éves tanulók szövegértési képességeiről*. Oktatási Hivatal. Budapest.

<http://www.diszlexia.info/mexinertezis.htm> (2017.07.20)

<http://www.eli-net.eu/> (2017.08.10)

<http://www.nikol.hu/honlap/GMP.htm> (2017.07.20)

<http://www.oshungary.hu/hu/tesztkatalogus-oshungary/wisc-iv/#1064> (2017.07.21)

PISA-Programme for International Student Assessment (2016)

<https://www.oktatas.hu/koznevelas/meresek/pisa> (2017.07.03)

PIRLS-Progress in International Reading Literacy Study

(2011)<https://www.oktatas.hu/koznevelas/meresek/pirls> (2017.07.03)

Progress in International Reading Literacy Study, Trends in International Mathematics and Science Study
(2012) Oktatási Hivatal. Budapest.

Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyvek. Statistical Yearbook of Education. 2010-2015. Emberi Erőforrások Minisztériuma. Budapest.

2011. évi törvény a nemzeti köznevelésről.

https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV. (2017.07.05.)

15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről 7. § (1) és 2011. évi CXCV. törvény

Mellékletek

1. sz. melléklet Országos és nemzetközi teljesítménymérések

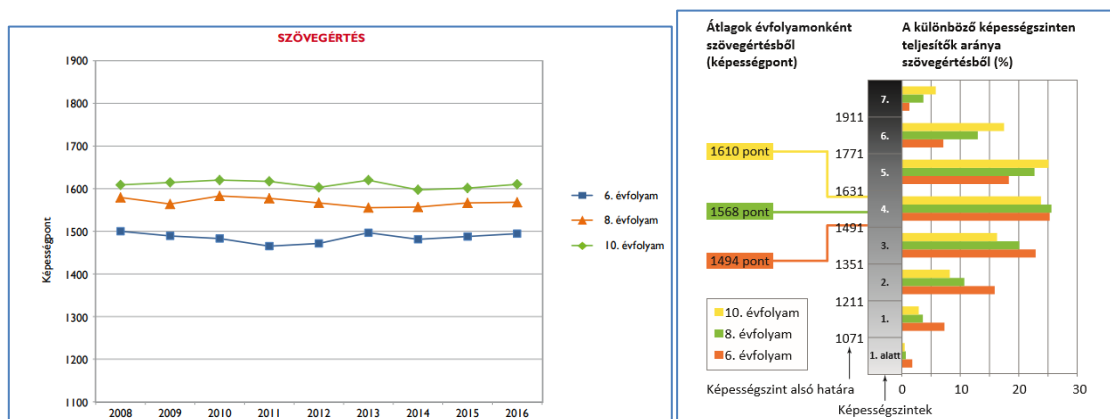
Országos kompetenciamérés

Az először 2001 őszén megrendezett Országos kompetenciamérés a közoktatásról szóló törvényben meghatározott tanulók 6., 8. 10. évfolyamos csoportjának teljes körében a szövegértési képességeket és a matematikai eszköztudást méri fel. Az Országos kompetenciamérések rendszerének működtetését a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény írja elő. A mérés időpontja és tartalmi jellemzői szintén jogszabályokban rögzítettek. A tesztek célja annak felmérése, hogy a tanulók milyen mértékben képesek matematikai eszköztudásukat és szövegértési képességeiket a tanulmányaik során és hétköznapijaikban alkalmazni. A felmérés tartalmi kerete határozza meg a kompetenciamérés feladataiban alkalmazásra kerülő műveleti területek belső arányait, az egyes kompetencterületek egymáshoz viszonyított mértékét, az alkalmazott feladatok típusait, a kérdések típusainak arányát, illetve az alkalmazott szövegtípusokat.

A szövegértés részben különféle szövegek szerepelnek, amelyekhez 7-15 kérdés tartozik. Ezek azt vizsgálják, hogy milyen mértékben értette meg a tanuló a szövegben foglaltakat, például vissza tudja-e keresni a szövegben található információkat, képes-e a szövegben található összefüggések felismerésére, tudja-e értelmezni a szöveget.

A mérés megírása előtt vagy azt követően a tanulók kézhez kapnak egy-egy ún. Tanulói kérdőívet. A kérdőívben – mely a mérési rendszer egyik fontos eleme – a tanulók szociokulturális háttéréről szerepelnek kérdések. A válaszokat a tanulók szüleikkel együtt adják meg. A kérdőívek kitöltése a mérési eredmények értékelésének szempontjából rendkívül fontos, ám a tanulók és szüleik számára önkéntes. A Tanulói kérdőív célja, hogy országosan és iskolai szinten egyaránt elemezni lehessen a tanulók szociokulturális háttérének és mért teljesítményének összefüggését

Eredmények a szövegértés területén:



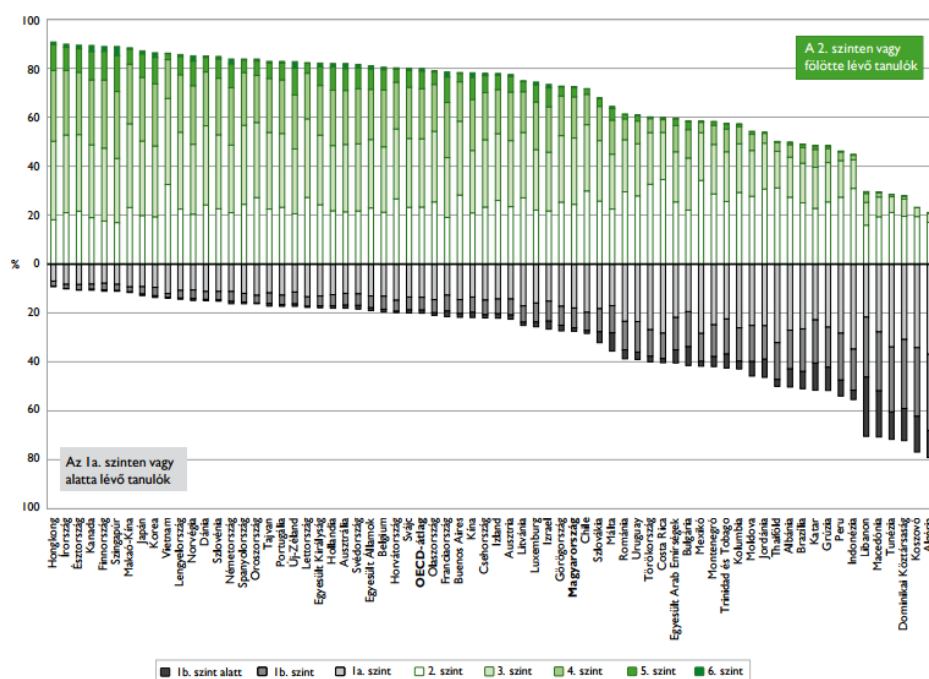
Az itt látható adatok a közoktatás teljesítményének időbeli alakulásában nem tanúskodnak semmilyen, statisztikailag alátámasztható változásról. A különbségek értéke akár pozitív akár negatív irányban a skála értékeihez képest oly kicsinyek, hogy azokkal sem a fejlődésre sem a teljesítményromlásra vonatkozó következtetéseket nem lehet érvényesen alátámasztani.

Forrás: Balácsi Ildikó, Takácsné Kárász Judit, Lak Ágnes Rozina, Ostorics László, Szabó Livia Dóra, Vadász Csaba (2017): Országos kompetenciamérés 2016 Országos jelentés. Oktatási Hivatal. Budapest.

PISA-vizsgálat

A PISA (Programme for International Student Assessment) vizsgálat célja annak felmérése, hogy a közoktatás kereteit hamarosan elhagyó 15 éves tanulók milyen mértékben rendelkeznek azokkal az alapvető ismeretekkel, amelyek a mindennapi életben való boldoguláshoz, a továbbtanuláshoz vagy a munkába álláshoz szükségesek. A vizsgálat során elsősorban nem az iskolai tananyag számonkérése a cél, hanem annak felmérése, hogy a tanulók megállják-e helyüket a mindennapi életben, képesek-e tudásukat hasznosítani, új ismereteket befogadni és azokat alkalmazni. A háromévente megrendezésre kerülő PISA-vizsgálat három tudásterületen (szövegértés, matematika és természettudomány) méri a tanulók képességeit. A PISA-vizsgálatot az OECD szervezi, de az OECD országok mellett partnerországok is részt vesznek. 2000-ben összesen 32, 2003-ban 41, 2006-ban 57 ország, 2009-ben 65, a 2012-es mérésben 68 oktatási rendszer, a 2015-ös körben pedig 35 OECD-tag és 37 partnerország vett részt.

2015. évi szövegértési eredmények: a diákok képességszintek szerinti megoszlása szövegértésből



A PISA az 5. és 6. szintet elérő diákokat tekinti kiváló teljesítményű tanulóknak. Ezek a tanulók szokatlan formájú vagy tartalmú szöveg olvasása közben sem jönnek zavarba, és képesek több, akár különböző formátumú szövegből származó információk integrálására is.

A 2000 és 2015 között elért szövegértés-eredmények összehasonlításával azt látjuk, hogy a 2009. évi átlagpontszám kiemelkedik a 2000 és 2012 közötti időszak teljesítményei közül. Akkor a magyar 15 évesek olvasási eredménye elérte az OECD-átlagot. Ha azonban a korábbi eredményeket egyenként hasonlítjuk a 2012 évi átlaghoz, akkor nem látunk szignifikáns különbséget, 2012-es eredményünk statisztikailag mindegyik megelőző eredményhez hasonló. A 2000–2015 közötti hosszú távú trend ugyanezt mutatja: a 2015. évi eredmény statisztikailag nem különbözik a 15 évvel azelőttitől.

Mérési év	Átlag
2000	480
2003	482
2006	482
2009	494
2012	488
2015	470

Forrás: Ostorics László, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó, Vadász Csaba (2016): PISA 2016. Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal, Budapest.

PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study

A PIRLS-vizsgálat (Progress in International Reading Literacy Study) célja a 9-10 éves tanulók szövegértési képességének felmérése. Segítségével nemcsak az országon belüli szövegértési képesség jellemzői követhetők nyomon, hanem az is, hogy az egyes országok tanulójának képessége miben tér el egymástól.

Az értő olvasás minden gyermek fejlődésének elengedhetetlen feltétele. Ezért az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) ezen képesség mérésére, illetve a képesség megszerzését befolyásoló tényezők vizsgálatára vállalkozott a világ számos országában. A PIRLS-vizsgálatot ötévente bonyolítják le. Az első nemzetközi összehasonlító szövegértés-vizsgálat 2001-ben 35 ország részvételével zajlott, majd 2006-ban 48, 2011-ben 49 ország vett részt benne. Magyarországon az eddigi három adatfelvétel mindegyikében körülbelül 150 iskola mintegy 5000 tanulója írta meg a mérés tesztfüzetét. Az IEA által kialakított szövegértés-fogalom magában foglalja az olvasott szövegre való reflektálás, illetve az olvasottak egyéni és közösségi célokra való felhasználásának képességét.

Szövegértési eredmények (4. évfolyam) 2011-ben:

Ország	Átlagpontszám
3 Hongkong	● 571 (2,3)
Oroszország	● 568 (2,7)
Finnország	● 568 (1,9)
2 Szingapúr	● 567 (3,3)
1 Észak-Írország	● 558 (2,4)
2 Egyesült Államok	● 556 (1,5)
2 Dánia	● 554 (1,7)
2 Horvátország	● 553 (1,9)
Tajvan	● 553 (1,9)
Írország	● 552 (2,3)
1 Anglia	● 552 (2,6)
2 Kanada	● 548 (1,6)
1 Hollandia	○ ● 546 (1,9)
Csehország	○ ● 545 (2,2)
Svédország	○ ● 542 (2,1)
Olaszország	○ ● 541 (2,2)
Németország	○ ● 541 (2,2)
3 Izrael	○ ● 541 (2,7)
Portugália	○ ● 541 (2,6)
Magyarország	● 539 (2,9)
Szlovákia	○ ● 535 (2,8)
Bulgária	○ ● 532 (4,1)
Új-Zéland	● 531 (1,9)
Szlovénia	● 530 (2,0)
Ausztria	● 529 (2,0)
12 Litvánia	● 528 (2,0)
Ausztrália	● 527 (2,2)
Lengyelország	● 526 (2,1)
Franciaország	● 520 (2,6)
Spanyolország	● 513 (2,3)
† Norvégia	● 507 (1,9)
21 Belgium (francia)	● 506 (2,9)
Románia	● 502 (4,3)
PIRLS-skálaátlag	500
1 Grúzia	▼ 488 (3,1)
Málta	▼ 477 (1,4)
Trinidad és Tobago	▼ 471 (3,8)
2 Azerbajdzsán	▼ 462 (3,3)
Irán	▼ 457 (2,8)
Kolumbia	▼ 448 (4,1)
Egyesült Arab Emírségek	▼ 439 (2,2)
Szaúd-Arábia	▼ 430 (4,4)
Indonézia	▼ 428 (4,2)
2 Katar	▼ 425 (3,5)
ψ Omán	▼ 391 (2,8)
* Marokkó	▼ 310 (3,9)

Forrás: PIRLS és TIMSS 2011 tájékoztató. Progress in International Reading Literacy Study Trends in International Mathematics and Science Study
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_merese/pirls/PIRLS_TIMSS_2011_tajekoztato.pdf (2017.07.21)

2. sz. melléklet Stratégiai dokumentumok vonatkozó pontjai

a) Kapcsolódási pontok az EU 2020 Stratégiához és az országspecifikus ajánlásokhoz

Stratégiai cél: A köznevelés minőségének fejlesztése, kiemelt tekintettel a korai iskolaelhagyás csökkentésére

Kapcsolódó tematikus célkitűzés: Az oktatásba, és a képzésbe, többek között a szakképzésbe történő beruházás a készségek fejlesztése és az egész életen át tartó tanulás érdekében.

Kapcsolódó prioritás: A korai iskolaelhagyók számának csökkentése és a korai iskolaelhagyás megelőzése, valamint a minőségi oktatáshoz való egyenlő hozzáférés előmozdítása a koragyermekkori nevelésben, az alap- és középfokú oktatásban, ideértve az oktatásba való visszatérést ösztönző formális, informális és nem formális tanulási formákat is. A beruházási prioritás három egymásra épülő beavatkozást fog át: a végzettség nélküli iskolaelhagyás komplex eszközökkel történő kezelését, az oktatási szegregációs jelenségek visszaszorítását, továbbá általában a köznevelés eredményességének, hatékonyságának és hátránykompenzáló szerepének javítását annak érdekében, hogy a köznevelésből sikeresen kikerülő gyermekek legyenek felvértezve a boldogulásukhoz szükséges képességekkel.

Kapcsolódó prioritási tengely: Gyarapodó tudástőke

A korai iskolaelhagyók számának csökkentése és a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése, a minőségi oktatáshoz való egyenlő hozzáférés biztosítása a koragyermekkori nevelésben, az alap- és középfokú oktatásban, ideértve az oktatásba való visszatérést ösztönző formális, informális és nem formális tanulási formákat is.

Kapcsolódó intézkedés: Végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése, a képzettségi szint növelése, a köznevelési rendszer esélyteremtő szerepének javítása

A végzettség nélküli iskolaelhagyók arányának csökkentésére irányuló EU 2020 stratégia célkitűzéséhez kapcsolódva hazánk – más európai országhoz hasonlóan – a végzettség nélküli iskolaelhagyók arányának 10%-ra csökkentését vállalta 2020-ig. A nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról szóló 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet 2016. november 19-ével hatályba lépő módosítása a korai iskolaelhagyás, az iskolai lemorzsolódás megelőzését szolgáló korai jelző- és pedagógiai támogató rendszer működtetésének országos szintű bevezetését és az ezzel összefüggő intézményi és állami feladatok megkezdését szolgálja.

b) Kapcsolódási pontok a szakmapolitikai környezethez nemzeti szinten

A köznevelés – fenti szükségletekre épülő – fejlesztési folyamatait, ezen belül a 2014-2020-ig tartó programozási időszakra vonatkozó prioritásokat és kapcsolódó intézkedéseket hazánk az Emberi Erőforrás Fejlesztési Operatív Programban foglalta össze.

- A program megállapításai szerint az alacsony tanulói teljesítmény és a végzettség nélküli iskolaelhagyás jelensége szoros összefüggést mutat a gyermekek társadalmi helyzetével, illetve ezen keresztül a területi jellemzőkkel.
- Nem működik még eredményesen a korai intervenció és a koragyermekkori intézményes neveléshez való hozzáférés.
- Az iskoláskor kezdetén az azonos korú gyermekek között tapasztalható 1-2,5 évnyi fejlettségbeli különbség behozhatatlan hátrányt jelent a lemaradó gyermekeknek, ezért már a kora- és kisgyermekkorban szükséges lépéseket tenni a későbbi esetleges végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzésére.

(Forrás: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/lemorzsolodas/OHEMMI_lemo_tajekoztato.pdf 2017.05.31) és EMBERI ERŐFORRÁS FEJLESZTÉSI OPERATÍV PROGRAM (EFOP), 2014-2020.

3. sz. melléklet

Az olvasási zavar vizsgálata (Dékány-Mohai, 2012: 17-21.)

1. lépcső: A fejlődésben tapasztalható korai jelzőtünetek feltárása

Azon nagyszámú gyermekcsoport esetén, akiknél az olvasás, írás, helyesírás gyengesége tapasztalható, a mérési folyamat első lépéseként a sokoldalú, széles skálájú információk gyűjtésével érdemes a probléma feltárását elkezdeni. A fejlődésben tapasztalható korai jelzőtünetek feltárása, a genetikai, érési, környezeti és oktatási faktorok interakciójának gondos, körültekintő elemzése széles módszertani repertoáron nyugszik, mely a megfigyelés, dokumentumelemzés, környezettanulmány, interjú, anamnézis szakszerű alkalmazását egyaránt igényli. A genetikai, családi predispozíciók, valamint a fejlődési mérföldkövek feltárásakor a viselkedéses jelzőtünetek, a „vészjelek” megismerése alapvető.

a. Diagnosztikus kritériumok, az alábbi viselkedéses jelzőtünetek „vészjelek”:

- az egyik vagy mindkét szülőnél és/vagy a testvéreknél feltárt fejlődési diszlexia, diszgráfia, késői beszédindulás,
- szókincs gyarapodásának vontatottsága,
- artikulációs nehézségek,
- érzelmek, gondolatok verbalizációjának nehézkessége,
- bébinyelv perzisztens használata,
- a nyelvi játékok (pl. rimkeresés, kezdőhang-leválasztás) elutasítása,
- a betűk, számok, színek, formák, hét napjainak nehézkes megtanulása,
- iránykövetés gyengesége,
- élmények, ismert történetek, mesék elmondásának problémája,
- az első 1,5 évben gyakori otitis media következtében fellépő fluktuáló vezetékes halláscsökkenés, ami a beszédhangok instabil reprezentációját okozhatja.

A szociális környezet feltárásakor lényeges a megfelelő nyelvi tapasztalatok meglétének, illetve hiányának megállapítása. A tanulási körülmények elemzése során fontosak egyfelől a gyermeket tanító pedagógusok információi az iskolai teljesítményről, a haladásról, az elakadásról, másfelől a szülők otthoni tanulásra vonatkozóan összegyűjtött tapasztalatai, s nem utolsósorban magától a gyermektől kapott információk, hogy ő hogyan éli meg a nehézségeit. A kulcsinformációk elkülönítéséhez fontos lenne, hogy a többségi pedagógusok korszerű tudással rendelkezzenek a gyermekek képességeinek sajátosságairól, azok változásának lehetőségeiről, a változás üteméről és arról, hogy a változásokat szélesebb körűen, a környezeti feltételek hatékonyságát elemző szempontok szerint is szükséges megismerni. Mindezen ismeretek beépítése a pedagógusképzésbe alapvető fontosságú lenne.

A probléma feltárása, az információk körültekintő mérlegelése után/során ki kell szűrni a gyerekek közül azokat, akiknél egyértelműen az alábbi kizárásos tényezők jelenléte miatt nem fejlődési diszlexia okozza a nehézségeiket.

b. Kizárásos kritériumok:

- nem megfelelő oktatási módszerek alkalmazása,
- tanár-diák illeszkedési problémák,
- elégtelen instrukció,
- tanár-, intézményváltások,
- alacsony tanulási motiváció,
- elégséges nyelvi tapasztalatok hiánya, nyelvi hátrány,
- kétnyelvű környezet,
- időfaktor (pl. gyakorlás hiánya, kevés idő az új ismeret rögzüléséhez),
- szociokulturális hátrány, művelődési esélyegyenlőtlenség.

2. lépés: Az iskolai készségek ('academic skills') vizsgálata

Azon gyerekeknél, akiknél nem tapasztaltunk semmilyen kizáró tényezőt, ugyanakkor megfeleltek az 1. szint diagnosztikus kritériumainak, a 2. szinten az iskolai készségek ('academic skills') vizsgálatát ajánljuk. Tekintettel arra, hogy a specifikus olvasási, írási zavar fő jellegzetessége a jelentős, elfogadható okokkal nem magyarázható olvasási, írási elmaradás, így az iskolai készségek vizsgálata elengedhetetlen. Szignifikáns elmaradás alatt azt értjük, hogy a gyermek olvasási, írási szintje több mint 1,5 standard deviációval (SD) van az átlag alatt a gyermek életkorához, osztályfokához és intelligenciájához viszonyítva.

a. Diagnosztikus kritérium:

olvasás pontossága, fluenciája 1,5 szórással az átlag alatt legyen. Ennek megállapításához azonban döntő fontosságú lenne formális, bemért normaértékeken alapuló olvasás-, írásvizsgáló eljárások kifejlesztése, melyek használatával eldönthető, hogy valóban az iskolai teljesítmények normatív gyengeségéről van-e szó.

b. Kizárásos kritériumok:

- az olvasási teljesítmény 1,5 szórással az átlag körül,
- gyengén olvasás.

Mind a gyengén olvasó, mind a specifikus olvasási zavart mutató gyermekek esetében különösen hangsúlyos, hogy az olvasási problémák kiértékelése a gyermek fejlődési és szociális kontextusainak figyelembevételével történjen! Az iskolai készségek vizsgálatok egyéb területek pl. matematika komorbid gyengeségére is fény derülhet.

3. lépés: A specifikus kognitív markerek fejlettségi szintjének vizsgálata

Ebben a szakaszban az átfogó intellektuális képesség vizsgálata mellett azon kognitív folyamatok vizsgálata történik, melyek közvetlen kapcsolatban állnak az írott nyelv használatával. Az írott nyelv zavarának megállapításakor meghatározott, specifikus kognitív területek fejlettségének vizsgálatára, a 'diszlexiaspecifikus' kognitív markerek jelenlétére kell fókuszálnunk. A kognitív markerek fejlettségi szintjének megállapítása a gyermek értelmi képességeinek figyelembevételével történjen. Tekintettel arra, hogy a teljes teszt IQ kiszámításához olyan részképességek aktivizálása is szükséges, melyek a diszlexia esetében érintettek (munkamemória, feldolgozási sebesség), a zavarral küzdő gyermekek esetében a Teljes teszt IQ helyett a Verbális Megértés Index vagy a Perceptuális Következtetés Index figyelembevételét javasoljuk.

a. Diagnosztikus kritériumok:

- meghatározott kognitív funkciók normatív gyengesége a következő területeken:
 - o fonológiai feldolgozás
 - o gyors megnevezés
 - o verbális/vizuális munkamemória,
 - o (ezek esetlegesen kombinálódva a vizuális észlelés és motoros folyamatok gyengeségével);
- és
- a verbális megértés (Vml) vagy a perceptuális következtetés (Pkl) 85 fölötti tartományba esik;
- normál intelligencianívó mellett szórt képességstruktúra, diagnosztikus értékű intraindividuális különbségek.

b. Kizárásos kritériumok:

- mentális retardáció, átfogó fejlődési késés,
- általános nyelvi késés, gyengeség,
- szenzoros deficiitek.

4. lépcső: Az erősségek és gyengeségek mintázatának elemzése

Ezen a szinten egyre specifikusabb, mélyebb elemzés keretében empirikus vagy logikai kapcsolatok azonosítása történik a megfelelő kognitív terület gyengesége és az olvasási, írási teljesítmény gyengesége között. Az erősségek és gyengeségek mintázatának normatív és intraindividuális elemzésekor különösen hangsúlyos a pszichológus, neuropszichológus szerepe a diagnosztikus értékelő munkában. Azt is lényeges mérlegelnünk, hogy a vizsgált személy a diszfunkciók mellett mely területen teljesít megfelelően. A specifikus olvasási zavar megerősítése akkor lehetséges, ha a gyengeségek jól körülírtan, specifikus területeken jelentkeznek, s ezen körülírt zavarok szoros összefüggést mutatnak az olvasás, írás területeken tapasztalt gyengeségekkel. A diagnosztizálás folyamatában alapvető követelmény a gyermek életkorának, fejlődési útjának figyelembevétele, ugyanis ezek a kognitív markerek az életkor előrehaladtával diszlexia-specifikusan változhatnak. Differenciáldiagnosztikai jelentőségű az emocionális faktorok, a coping, a frusztrációtolerancia, internalizáló, externalizáló viselkedési tendenciák feltárása.

a) Diagnosztikus kritériumok a diszlexia megerősítéséhez:

- mind az iskolai készségek, mind bizonyos kognitív funkciók deficitje egyaránt tapasztalható, s ezen normatív gyengeségek szoros összefüggést mutatnak egymással;
- a specifikus diszfunkciókon túl más területeken normál működés tapasztalható;
- az előző szintek kritériumainak ismételt mérlegelése.

b) Kizárásos kritérium:

- átfogó fejlődési késés.

5. lépcső: A komorbid zavarok feltérképezése

A differenciáldiagnosztikai kérdések elvezetnek a komorbid zavarok feltérképezése felé.

Komorbid zavarok lehetnek:

- SLI (Specific Language Impairment, specifikus nyelvi zavar),
- ADHD (Attention Deficit and Hyperactivity Disorder, figyelemzavar és hiperaktivitás),
- diszkalkulia.

A komorbid zavarok részletes feltérképezéséhez az adott rendellenesség diagnosztikus protokollját javasoljuk alkalmazni.

Utolsó lépésként fontos a megfelelő ellátásra, fejlesztésre, adekvát osztálytermi instrukcióra, otthoni gyakorlásra vonatkozó javaslattevés, a szülők informálása az eredményekről s ajánlásokról. A fejlődés nyomon követése a kontrollvizsgálatok keretében valósul meg, melynek lépései megegyeznek az előbb ismertetett ún. 'első vizsgálat' menetével.

4. sz. melléklet

A célcsoport helyzetének javítására vonatkozó helyi stratégiai koncepciók

<p>Pécs Megyei Jogú Város Önkormányzata Helyi Esélyegyenlőségi Programja (2013-2018)</p>	<p style="text-align: center;"><i>A gyermekek esélyegyenlősége</i></p> <p>Hálózat kialakítása és folyamatos működtetése <i>a gyermekekkel foglalkozó intézményi és szolgáltató rendszer hatékonyabb működésének érdekében.</i></p>
<p>Pécs Megyei Jogú Város Fejlesztési Koncepció (2014-2030)</p>	<p style="text-align: center;"><i>A helyi társadalom kulturális tőkéjének gyarapítása</i></p> <p>A másodlagos szocializációs intézmények működésének befolyásolása annak érdekében, hogy a kulturális tőkegyarapító képességük fejlődjön. A másodlagos szocializációs intézmények működésének befolyásolása annak érdekében, hogy a kulturális tőkegyarapító képességük fejlődjön, <i>e tőke tartalmához való hozzáférésben mutatkozó egyenlőtlenségek mérséklődjenek, illetve megszűnjenek.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Esélyteremtő hozzáférés</i></p> <p>A város életének szinte minden területén jelentkező növekvő feszültségek és szélsőségek kiegyensúlyozására szolgál <i>az esélyteremtés és a lehetőségekhez való hozzáférés.</i></p> <p>Társadalmi értelemben a leszakadó rétegek fejlődését segítjük elő, gazdasági értelemben a (köz)javakhoz való hozzáférés esélyét.</p> <p style="text-align: center;"><i>Felelősségvállalás</i></p> <p>A cél az egyéni, közösségi és társadalmi felelősségvállalás. Az egyének felelőséget kell, hogy vállaljanak azokért a közösségekért, amelyeknek tagjai. A közösségek az egyénekért és a társadalomért tartoznak felelőséggel, a városnak pedig felelőséget kell vállalnia a benne élő egyénekért és közösségekért, valamint <i>a jövő generációiért is.</i></p>
<p>Feladatellátási, intézményhálózat-működtetési és köznevelés-fejlesztési terv - Baranya megye (2013-2018)</p>	<p style="text-align: center;"><i>Méltányossági indikátorcsoport</i></p> <p>Méltányosságra, esélyegyenlőségre, hátránykompenzációra törekszik.</p> <p>A kiemelt bánásmódot igénylő tanulókat is motiválja. A felzárkóztatás és a tehetséggondozás is szerepet kap a tevékenységek között.</p> <p style="text-align: center;">Közszolgáltatásai elérhetőek, hozzáférhetőek.</p>

5. sz. melléklet

**Főigazgatói engedély a Baranya Megyei Pedagógiai Szakszolgálat adatbázisának anonim,
kutatási célú felhasználásához**

Engedély

Alulírott *Benkő Vanda*,
a *Baranya Megyei Pedagógiai Szakszolgálat (202766)* főigazgatója
engedélyezem,

hogy *Demeter Gáborné*,
a Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola, Alkalmazott Nyelvészet Program
hallgatója
az intézmény adatbázisát, vizsgálati eredményeit
- a kliensek személyi adatainak azonosítása nélkül –
kutatási célra felhasználja.

Pécs, 2014.11.30.

Julió Uce

Benkő Vanda
főigazgató
Baranya Megyei Pedagógiai Szakszolgálat

6. sz. melléklet A szakértői vélemények alapját képező pszichológiai és pedagógiai vizsgálatok összefoglalása

WISC-IV intelligenciateszt: A Wechsler Gyermek Intelligenciateszt (WISC-IV) a hazánkban MAWGYYI és HAWIK néven közismert mérőeszköz jelentősen átdolgozott és modernizált változata, melyet 2003-ban fejlesztettek ki. A magyarországi adaptációs munkálatokat egy neves hazai kutatókból álló csapat 2005 végén kezdte meg, 1.000 fős reprezentatív gyermekminta bevonásával. A WISC-IV az elmúlt évtizedek kutatási tapasztalatait felhasználva 4 indexet különböztet meg, amelyek az intelligencia eltérő aspektusait tárják fel: Verbális megértés, Perceptuális következtetés, Munkamemória, Feldolgozási sebesség. Az indexekből felállított profil segítségével hasznos támpontot nyerhetünk a 6-17 éves fiatalok kognitív képességeiről: tanulási zavarok, végrehajtó funkciók, agysérülés, figyelmi zavarok, mentális retardáció, speciális adottságok, valamint orvosi figyelmet igénylő, illetve neurológiai problémák (<http://www.oshungary.hu/hu/tesztkatalogus-oshungary/wisc-iv/#1064> 2017.07.21)

Meixner-féle olvasásvizsgálat: Az olvasólapokon az összes betű többször előfordul, így a véletlen jó találatok szerepe csökken. Lépcsőzetesen vizsgáljuk a mind összetettebb feladatokat (betű, szótag, szó, szöveg). Minden részfeladatban azonos az egységek száma. Megfigyelhető, hogy a különféle szinteken hogyan változik az idő, a hibaszám és milyen jellegzetes hibák fordulnak elő. A szövegösszefüggést nélkülöző feladatokban előforduló hibák hívják fel a figyelmet, mekkora kombinatív és következtető munkára van szüksége a tanulónak arra, hogy az 50 szóból álló szöveget elolvassa, s ez az aránytalanul nagy erőfeszítés teszi eredménytelenné az olvasást a mindennapi, iskolai életben. Az olvasásvizsgálat erősen támaszkodik Ranschburg Pálnak a homogén gátlásról szóló felismeréseire. Az olvasás tüneteit Meixner Ildikó három fő csoportra osztotta: az olvasás pontossága (azaz az ejtett hibák mennyisége és minősége), az olvasás tempója és az olvasott szöveg megértése. (<http://www.diszlexia.info/mexinertezis.htm> 2017.07.20) Az olvasásvizsgálat korszerűsítését és sztenderdizálását jelenleg a Dyslexiás Gyermekekért Egyesület végzi.

GMP-diagnosztika: A gyermekek beszédészlelési és beszédmegértési folyamatait a GMP-diagnosztikával vizsgálhatók. Ezt a tesztrendszert Gósy Mária fonetikus, nyelvész, pszicholingvista (tudományos tanácsadó, illetve tanszékvezető egyetemi professzor) fejlesztette ki 1984 és 1988 között. 3 és 13 éves kor közötti gyermekek vizsgálatára alkalmas (bizonyos esetekben fiatalabbak és idősebbek részleges tesztelése is elvégezhető a diagnosztikával). A kapott adatok alapján a beszédfeldolgozás tesztelt működései jól jellemezhetők, ezáltal a tipikus fejlődési szint megbízhatóan elkülöníthető az elmaradottól, a zavart folyamattól. Ezt a diagnosztika életkorspecifikus értékei teszik lehetővé. (<http://www.nikol.hu/honlap/GMP.htm> 2017.07.20.)

Meixner-féle szókincsvizsgálat: A mérőeszközzel 4–18 éves korú gyermekek aktív szókincsé, szótanulása vizsgálható. Olvasáskor a szavakhoz tartozó jelentést az „értelmezési háttérből” hívjuk elő (Meixner, 1995). Amelyik szó nincs meg a szókincsünkben, ahhoz nem tudunk hozzáférni. Ezért dolgozta ki Meixner Ildikó a szókincs vizsgálatára a módszerét. A szókincs vizsgálata a nyelvi szerveződési szintek (hangok, fonémák – fonológiai folyamatok – lexikai (szó) szint, szemantikai szint – szintaktika) közül a „középső” szintet célozza meg; elsődlegesen a szókincs, szótanulási folyamatot állítja a tanulmányozás középpontjába, de betekintést enged a fonológiai kivitelezés minőségébe is. A módszer követi a szótanulás, szókincsgyarapodás természetes, életközeli módját: a tárgyra (itt tárgyképre) mutatva mondjuk az ahhoz tartozó verbális-akusztikus szimbólumot, konvencionális jelet, egy hangsort, vagyis azt a szót, ami az adott tárgyat jelenti. Az ismétlések során válik a szó az egyén sajátjává, „kincsévé”. A próba nevében hordozza lényeges elemeit: aktív, tehát nemcsak felismerni, hanem megnevezni kell a képeket. Szótanulásp próba, vagyis a nem ismert vagy a passzív szókincsben meglévő szavakat elő kell hívni, és az aktív használat számára meg kell tanulni. A vizsgálóeszközhöz négy nehézségi fokozatú képanyag tartozik, négy tágabb korcsoport vizsgálatához kidolgozva. A képsorozatok szóanyaga adott korcsoportok szókincsére alapozva készült. Alapelve a Ranschburg-féle homogén gátlás jelenség hatásának provokálása, ami a latens nyelvi nehézségek meglétekor is mérhetően zavarja a szófelidézést vagy szótanulást. Nem a mindennapi nyelvben gyakran előforduló szavak alkotják a sorozatok nagy részét, hanem olyan kevésbé használatos tárgyak képei, amelyek az adott életkori szintig egy átlagos körülmények között nevelkedő gyermek életében, környezetében nagy valószínűséggel előfordultak. Így a passzív szókincsben szerepel a szó, és az előhívás gyorsasága, pontossága vagy sikertelensége diagnosztikus értékű adata a vizsgálatnak. (Kuncz, 2007)

Pieron-féle figyelemteszt (TOULOUSE-PIÉRON, 1978, 2010. TEA Ediciones, S. A.):

A teszt 8 éves kor feletti életkorú iskolásoknak készült. Az egyszerű ábrák vizuális diszkriminációja, a figyelem koncentrációjának vizsgálatát teszi lehetővé. Egyénileg és csoportosan is alkalmazható. A teszt felvétele 5 percet vesz igénybe. A tesztlap 20 sorban összesen 400 jelet tartalmaz (4 négyzetmilliméter nagyságú négyzetek, mindegyiken - különböző helyeken - kis vonalkák. Ezek 8 különböző helyen lehetnek a négyzethez kapcsolva.) A tesztlap tetején külön sorban 4 különálló jel található, ezeket kell a többiektől megkülönböztetni és megjelölni. Minden sorban 20-20 jel között 10-10 olyan található, amely megegyezik a mintával. Az eredmények értékelése során a diszkriminációs teljesítmény megállapítása a lényeg: 5 perc alatt hány ábrát nézett át és végezte el a diszkriminációs műveletet. A hibáknak két típusa van: a kihagyások és a téves jelölések, melyek együtt számolandók össze. A koncentráció relatív teljesítményének kiszámolása a fenti adatok alapján történik. (Klein, 1998)

7.sz. melléklet

Terápiás szemléletű fejlesztő programok

INPP Csoportos Gyakorlatprogram© (óvodai és iskolai alkalmazásra)

Az INPP egyéni készségfejlesztő program a megkésett idegrendszer fejlesztésére szolgál az egyensúly és reflex rendszerre ható gyakorlatok segítségével. A programot a Dr. Peter Blythe vezetése alatt álló Neuro-Fiziológiai Pszichológiai Intézet (INPP) dolgozta ki az angliai Chesterben. Az INPP - Gyakorlatprogram© egyéni alkalmazását tanulási, magatartási, figyelem problémák kezelésére Sally Goddard Blythe, az INPP jelenlegi vezetője dolgozta ki 1996-ban, majd a kilencvenes években folytatta a program csoportos, óvodai/iskolai, változatával. Az INPP módszer egy szenzomotoros fejlesztő mozgásterápia. Alkalmazható egyénileg 7 éves kor fölötti gyermekeken és óvodai csoportra adaptálva 5 év felett, iskolai csoportban pedig 7 éves kor felett. (Magdalena Zweegman-Kocsis INPP UK,NL,HU)⁴⁸

Dinamikus szenzoros integrációs terápia

A. J. Ayres, amerikai neuropszichológus első összefoglaló műve (Sensory Integration and Learning Disorders) 1972-ben jelent meg. Ayres elsősorban tanulási zavarokat mutató, ún. részfunkció-zavaros gyermekeknél ért el figyelemre méltó eredményeket. A szenzoros integráció általa kifejlesztett elméletével magyarázta azt az összefüggést, amely a környezetből és a saját testből származó érzékszervi információk elégtelen kezelése és a tanulási folyamatok nehezítettsége között fennáll. A tanulás itt nemcsak az akadémikus tudás megszerzésének folyamatára utal, hanem arra az életfontosságú képességünkre, amelynek segítségével alkalmazkodni tudunk fizikai, szociális, pszichés környezetünk kihívásaihoz, s amelynek segítségével kisbaba korunktól életünk alkonyáig a lehetőségeinkhez képest leginkább kiteljesedett életet élhetjük. Ayres koncepciója szerint a gyógyításnak a gyerekek érzékszervi ingereket kezelő képességére kell jótékony hatást gyakorolnia, és ennek „királyi útja” a korai érzékszervi működések – a vesztibuláris és taktilis csatornák – örömteli működtetése.

⁴⁸ www.inpp.org.uk, <http://oriasleszel.hu/>

Magyarországra Varga Izabella közvetítésével, és az ELTE Személyiséglélektani Tanszékének segítségével a nyolcvanas évek elején került el Ayres elmélete és terápiás módszere. A szenzoros integrációs terápia a vestibuláris-proprioceptív és a taktilis rendszer normalizálásából indul ki, oly módon, hogy felismeri, ezek a rendszerek nem csak az ingerek minőségéről, potenciális veszélyességükről, a két szimmetrikus oldallal rendelkező test téri helyzetéről és idői szekvenciáiról érkező információkat szervezik, hanem felelősek az alapvető érzelmi biztonságért, a szociális kapcsolatképzésért is. A szakemberek pszichoterápiás szemlélettel dolgoznak, amelyben az érzékszervi-mozgásos-kognitív történések mellett kiemelt figyelmet szentelnek a lelki történések kapcsolati dinamikájának.⁴⁹

Hidroterápiás Rehabilitációs Gimnasztika (HRG) és Tervezett Szenzomotoros Tréning (TSMT)

A HRG módszer 1994 óta levédett magyar rehabilitációs eljárás, melynek alkalmazását alapos neuro- és szenzomotoros szemléletű vizsgálat előz meg. A HRG és a TSMT-módszerek regressziós szemléletű, neuro- és szenzomotoros vizsgálatokat figyelembe vevő, igen sok fejlesztő feladattal rendelkező, eszközigenyes mozgásfejlesztési lehetőségek. Elméleti alapjuk azonos a szenzoros integrációs terápiáékéival (például Ayres nevével beazonosítható a legismertebb SI-terápia), de hatásmechanizmusuk alaposabban kidolgozott, mivel az edzésmélelet alapszabályainak alkalmazását építettük be mindkét magyar módszerbe. A HRG és a TSMT-módszer együttes használatával az organikus éretlenség hamarabb elmulasztható, és az elért fejlődési eredmények tartósabban megszilárdulnak, ezután jobban lehet erre építeni speciális felzárkóztató terápiákat (a gyermek magasabb szinten, jobb figyelmi-megértési, utánzási, emlékezeti képességgel hamarabb fog javulni a többi terápia hatására, mint az alapozó HRG-TSMT-szenzomotoros fejlesztés nélkül. A TSMT eszközei a konkrét műveleti korszak nagymozgásos feldolgozása, a figyelem jobb irányíthatósága, a praxis javulása, a testvázlat, a térbeli tájékozódás, a lateralitás, a dominancia beérése mellett a szerialitás, a ritmusérzék és a motoros kreativitás fejlődését is elősegítik.⁵⁰

⁴⁹ <http://dszit.hu>

⁵⁰ <http://www.bhrg.hu>

További szenzomotoros alapú mozgásfejlesztő programok

A gyermekek idegrendszeri érését erősítik döntően az érzékelés-mozgás integrációjának fejlesztése útján: Temple Fay, C. H. Delacato, G. Doman módszere (hazai változata Alapozó Terápia néven, Marton-Dévényi Éva és munkatársai), Tomatis-módszer, Bánffy Eszter módszere, a Neuro Development terápia (Peter Blythe), Kiphart pszichomotoros eljárása, Frostig-féle mozgástréning, Floor Time terápia.⁵¹

Sindelar-Zsoldos terápia

Brigitte Sindelar komplex fejlesztő programja az idegi eredetű tanulási és magatartási zavarok befolyásolásának egyik lehetséges eszköze, amellyel hatékonyan segíthető a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációja. Olyan kognitív terápia, amelynek egyik módszertani elve, hogy az eredményesség kulcsa az egyénre szabott funkcionális gyakorlati helyzetek sorozatának megtervezése. A fejlesztés az ismeretszerzés legfontosabb területeire terjed ki: figyelem, észlelés, intermodális kódolás, emlékezet, szerialitás, téri orientáció. A Sindelar-program óvodás és általános iskolás korosztály számára alkalmas módszer. Hazai adaptálója Dr. Zsoldos Márta, a terápia oktatói Dr. Mohai Katalin és Ringhofer Jánosné. Az 5-7 éves óvodás és iskolát kezdő gyermekek számára kidolgozott Sindelar-féle komplex képességfejlesztő-program alkalmazására készít fel, melynek célja a neurogén tanulási zavarok kialakulásának megelőzése. A Sindelar-féle kognitív fejlesztő módszer az iskolai tanulást megalapozó, gyengén funkcionáló részképességek szisztematikus gyakorlását biztosítja. Dr. Brigitte Sindelar koncepciója alapján komplex módszere egyértelműen és kizárólag kognitív képességfejlesztő eljárás, melynek vizsgálati része (bármelyik életkort tekintve) nem önálló diagnosztikai vagy szűrő módszer, hanem olyan feladatsor, amelynek célja a fejlesztendő kognitív képességterületek kijelölése és az általa kidolgozott kognitív fókuszú fejlesztő eljárás (gyakorlási, illetve tréningfolyamat) hatékonyságának ellenőrzése.⁵²

NILD Tanulási Terápia

A National Institute for Learning Development – 1982-ben alakult Norfolkban. Az alapprogramot a hetvenes évek elején tanulási zavarokkal küzdő tanulók fejlesztésére dolgozta ki Archie Silver M.D. gyermek pszichiáter (Bellevue Hospital, New York) és

⁵¹ <http://dszit.hu>

⁵² <http://www.barcsi.elte.hu/>

Dr. Rosa Hagin klinikai pszichológus, egyetemi tanár (New York University Medical Center). Silver és Hagin igazolta (1975), hogy az észlelési hiányterületek folyamatos ösztönzése meggyorsítja az észlelés érését, és jobban felkészíti a gyermeket az olvasás tanulására. Ezt az alapprogramot egészítette ki Deborah Zimmermann ápoló-szakoktató (Bellevue Hospital) és Grace Mutzabaugh iskolaigazgató (Norfolk Christian School) egy hang-jel megfeleltetésre és a leggyakoribb helyesírási minták köré épülő olvasás-programmal. Eddig spanyol, német és magyar nyelvre készült el a program nyelvi adaptációja. Hazánkban a norfolki NILD intézet által felhatalmazott oktató Jordanidisz Ágnes, a magyar Hátország Egyesület elnöke.⁵³

⁵³ <http://nild.hu/hu/home/>

8. sz. melléklet

A fejlesztendő képességterületek elemzéséhez kapcsolódó táblázatok és grafikonok

Összesített eredmények

fejlesztendő terület: téri orientáció

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid igen	227	46,9	46,9	46,9
nem	257	53,1	53,1	100,0
Total	484	100,0	100,0	

fejlesztendő terület: figyelem

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid igen	128	26,4	26,4	26,4
nem	356	73,6	73,6	100,0
Total	484	100,0	100,0	

fejlesztendő terület: vizuális észlelés

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid igen	332	68,6	68,6	68,6
nem	152	31,4	31,4	100,0
Total	484	100,0	100,0	

fejlesztendő terület: auditív észlelés

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid igen	426	88,0	88,0	88,0
nem	58	12,0	12,0	100,0
Total	484	100,0	100,0	

fejlesztendő terület: emlékezet

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid igen	210	43,4	43,4	43,4
nem	274	56,6	56,6	100,0
Total	484	100,0	100,0	

fejlesztendő terület: gondolkodás

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid igen	51	10,5	10,5	10,5
nem	433	89,5	89,5	100,0
Total	484	100,0	100,0	

fejlesztendő terület: szókincs

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid igen	206	42,6	42,6	42,6
nem	278	57,4	57,4	100,0
Total	484	100,0	100,0	

fejlesztendő terület: fonológiai tudatosság

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid igen	344	71,1	71,1	71,1
nem	140	28,9	28,9	100,0
Total	484	100,0	100,0	

fejlesztendő terület: audio-vizuális integráció

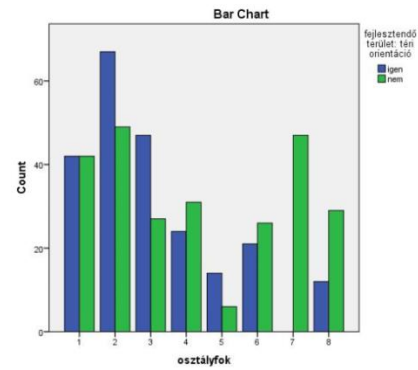
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid igen	371	76,7	76,7	76,7
nem	113	23,3	23,3	100,0
Total	484	100,0	100,0	

Osztályfokok szerinti eredmények

osztályfok * fejlesztendő terület: téri orientáció Crosstabulation

Count

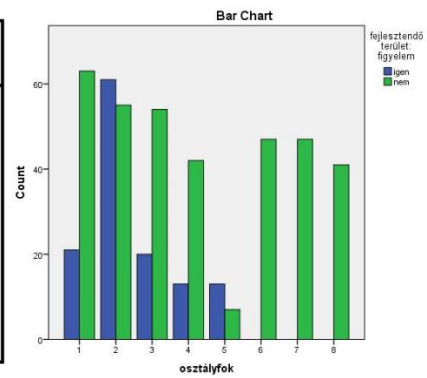
		fejlesztendő terület: téri orientáció		Total
		igen	nem	
osztályfok	1	42	42	84
	2	67	49	116
	3	47	27	74
	4	24	31	55
	5	14	6	20
	6	21	26	47
	7	0	47	47
	8	12	29	41
Total		227	257	484



osztályfok * fejlesztendő terület: figyelem Crosstabulation

Count

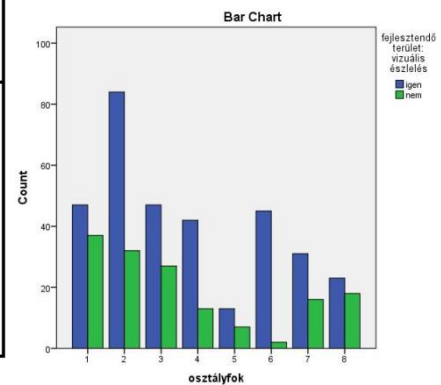
		fejlesztendő terület: figyelem		Total
		igen	nem	
osztályfok	1	21	63	84
	2	61	55	116
	3	20	54	74
	4	13	42	55
	5	13	7	20
	6	0	47	47
	7	0	47	47
	8	0	41	41
Total		128	356	484



osztályfok * fejlesztendő terület: vizuális észlelés Crosstabulation

Count

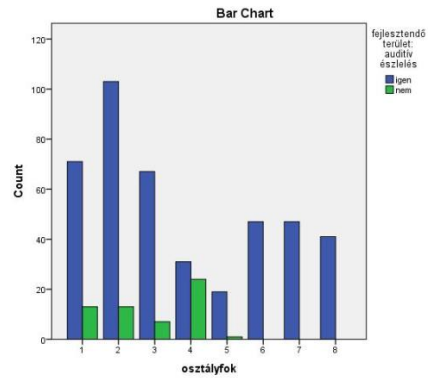
		fejlesztendő terület: vizuális észlelés		Total
		igen	nem	
osztályfok	1	47	37	84
	2	84	32	116
	3	47	27	74
	4	42	13	55
	5	13	7	20
	6	45	2	47
	7	31	16	47
	8	23	18	41
Total		332	152	484



osztályfok * fejlesztendő terület: auditív észlelés Crosstabulation

Count

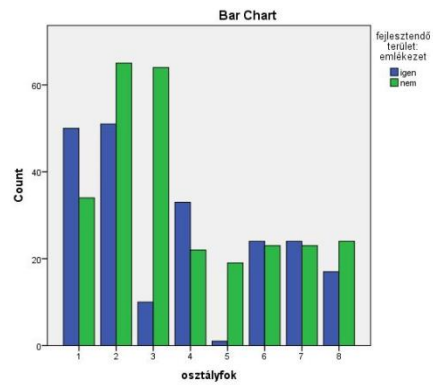
		fejlesztendő terület: auditív észlelés		Total
		igen	nem	
osztályfok	1	71	13	84
	2	103	13	116
	3	67	7	74
	4	31	24	55
	5	19	1	20
	6	47	0	47
	7	47	0	47
	8	41	0	41
Total		426	58	484



osztályfok * fejlesztendő terület: emlékezet Crosstabulation

Count

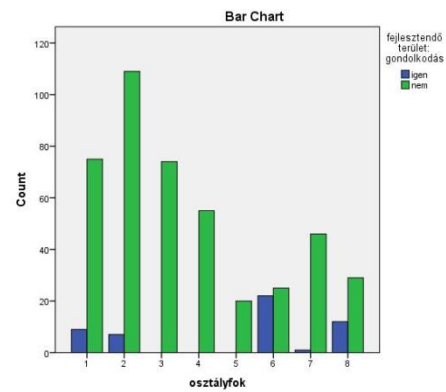
		fejlesztendő terület: emlékezet		Total
		igen	nem	
osztályfok	1	50	34	84
	2	51	65	116
	3	10	64	74
	4	33	22	55
	5	1	19	20
	6	24	23	47
	7	24	23	47
	8	17	24	41
Total		210	274	484



osztályfok * fejlesztendő terület: gondolkodás Crosstabulation

Count

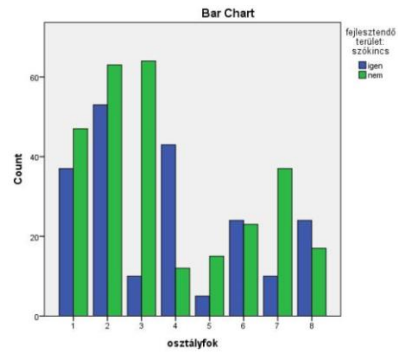
		fejlesztendő terület: gondolkodás		Total
		igen	nem	
osztályfok	1	9	75	84
	2	7	109	116
	3	0	74	74
	4	0	55	55
	5	0	20	20
	6	22	25	47
	7	1	46	47
	8	12	29	41
Total		51	433	484



osztályfok * fejlesztendő terület: szókinccs Crosstabulation

Count

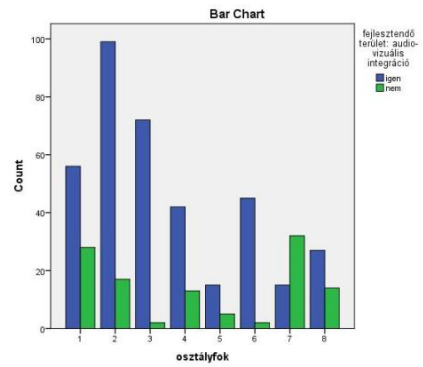
		fejlesztendő terület: szókinccs		Total
		igen	nem	
osztályfok	1	37	47	84
	2	53	63	116
	3	10	64	74
	4	43	12	55
	5	5	15	20
	6	24	23	47
	7	10	37	47
	8	24	17	41
Total		206	278	484



osztályfok * fejlesztendő terület: audio-vizuális integráció Crosstabulation

Count

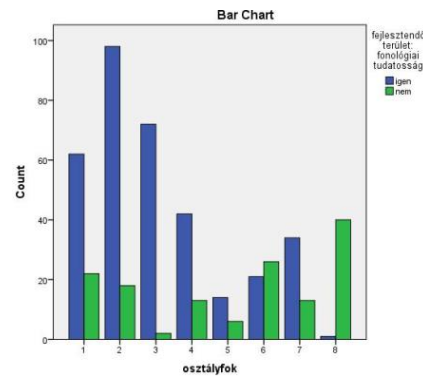
		fejlesztendő terület: audio-vizuális integráció		Total
		igen	nem	
osztályfok	1	56	28	84
	2	99	17	116
	3	72	2	74
	4	42	13	55
	5	15	5	20
	6	45	2	47
	7	15	32	47
	8	27	14	41
Total		371	113	484



osztályfok * fejlesztendő terület: fonológiai tudatosság Crosstabulation

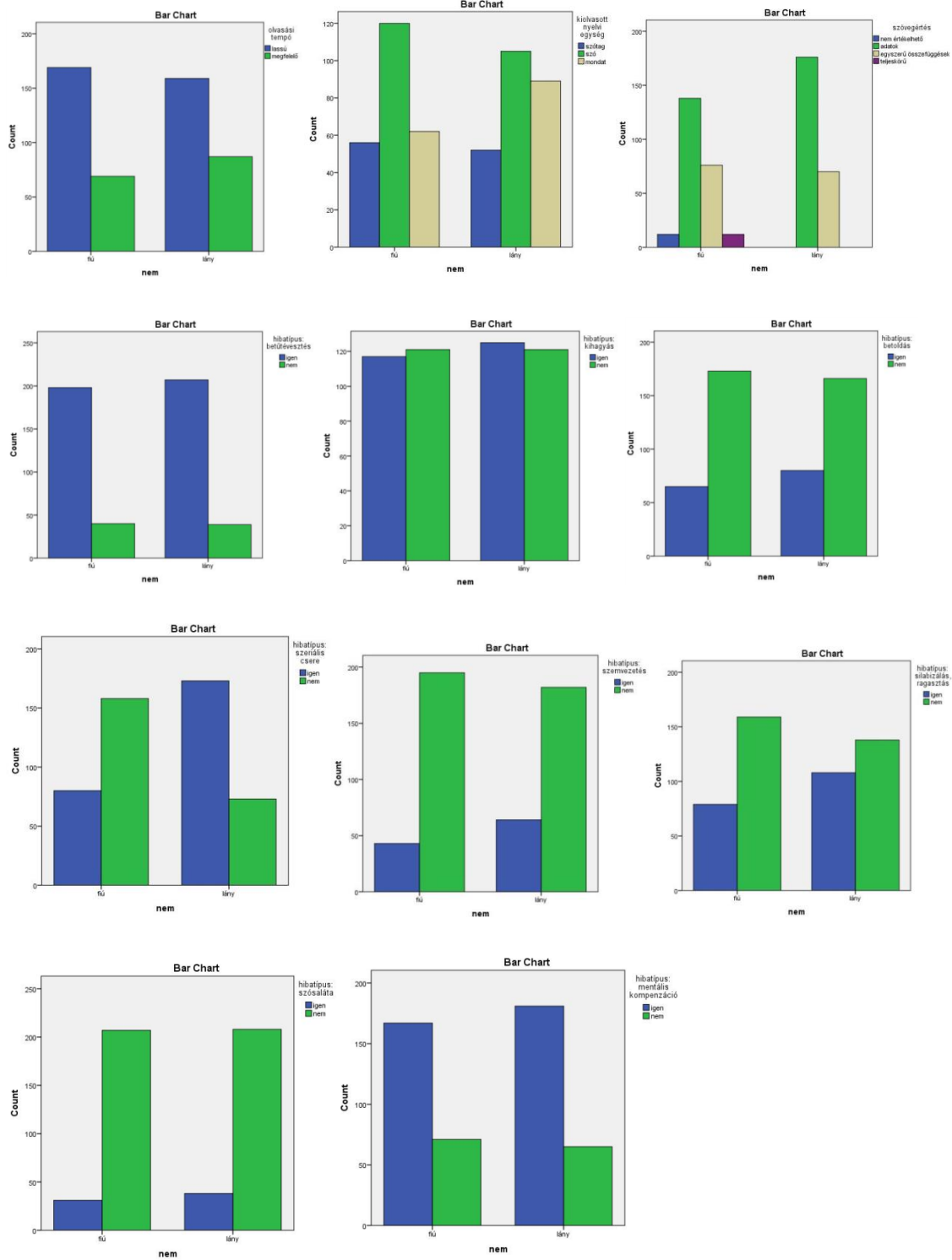
Count

		fejlesztendő terület: fonológiai tudatosság		Total
		igen	nem	
osztályfok	1	62	22	84
	2	98	18	116
	3	72	2	74
	4	42	13	55
	5	14	6	20
	6	21	26	47
	7	34	13	47
	8	1	40	41
Total		344	140	484



9. sz. melléklet

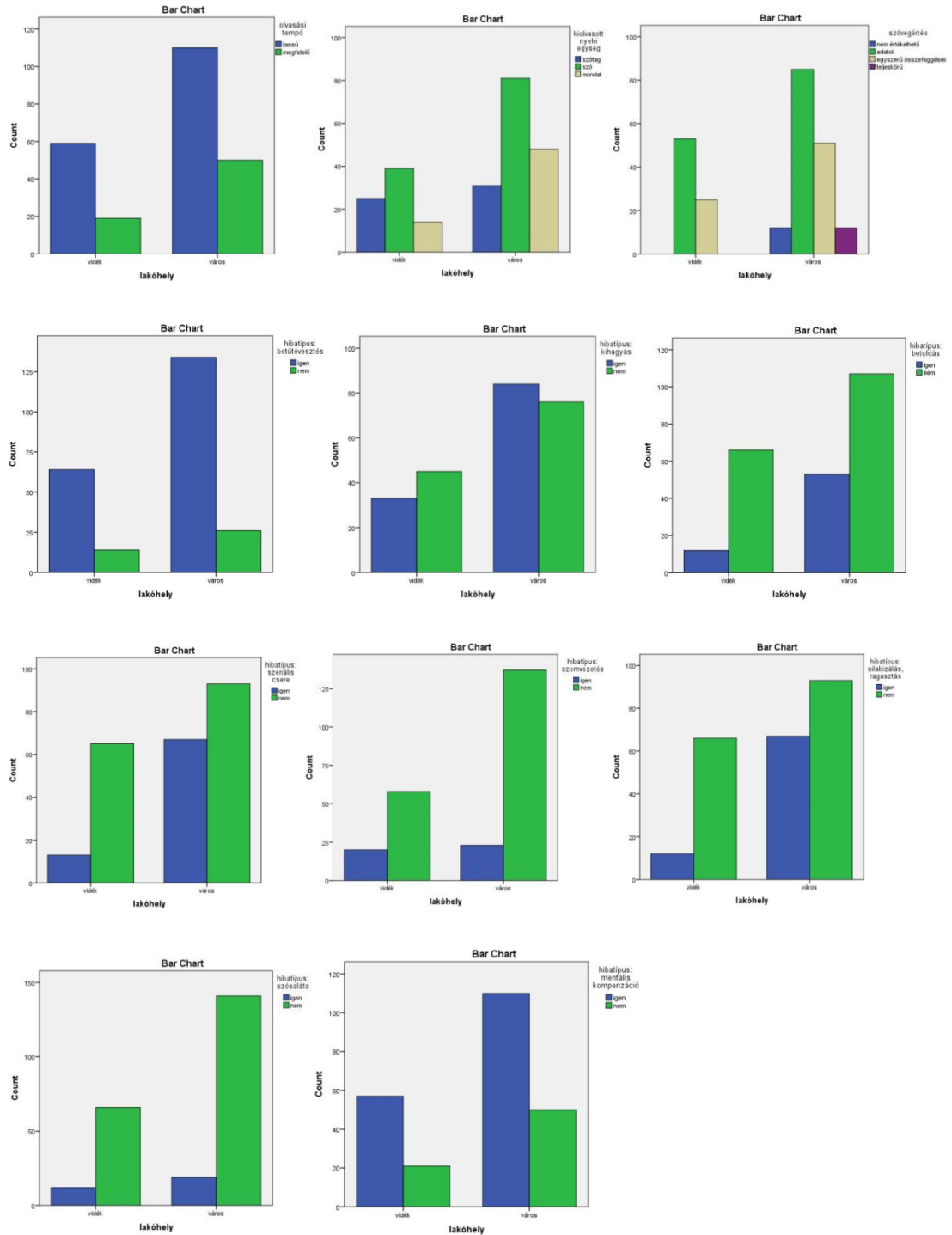
Nemek szerinti elemzésekhez kapcsolódó grafikonok



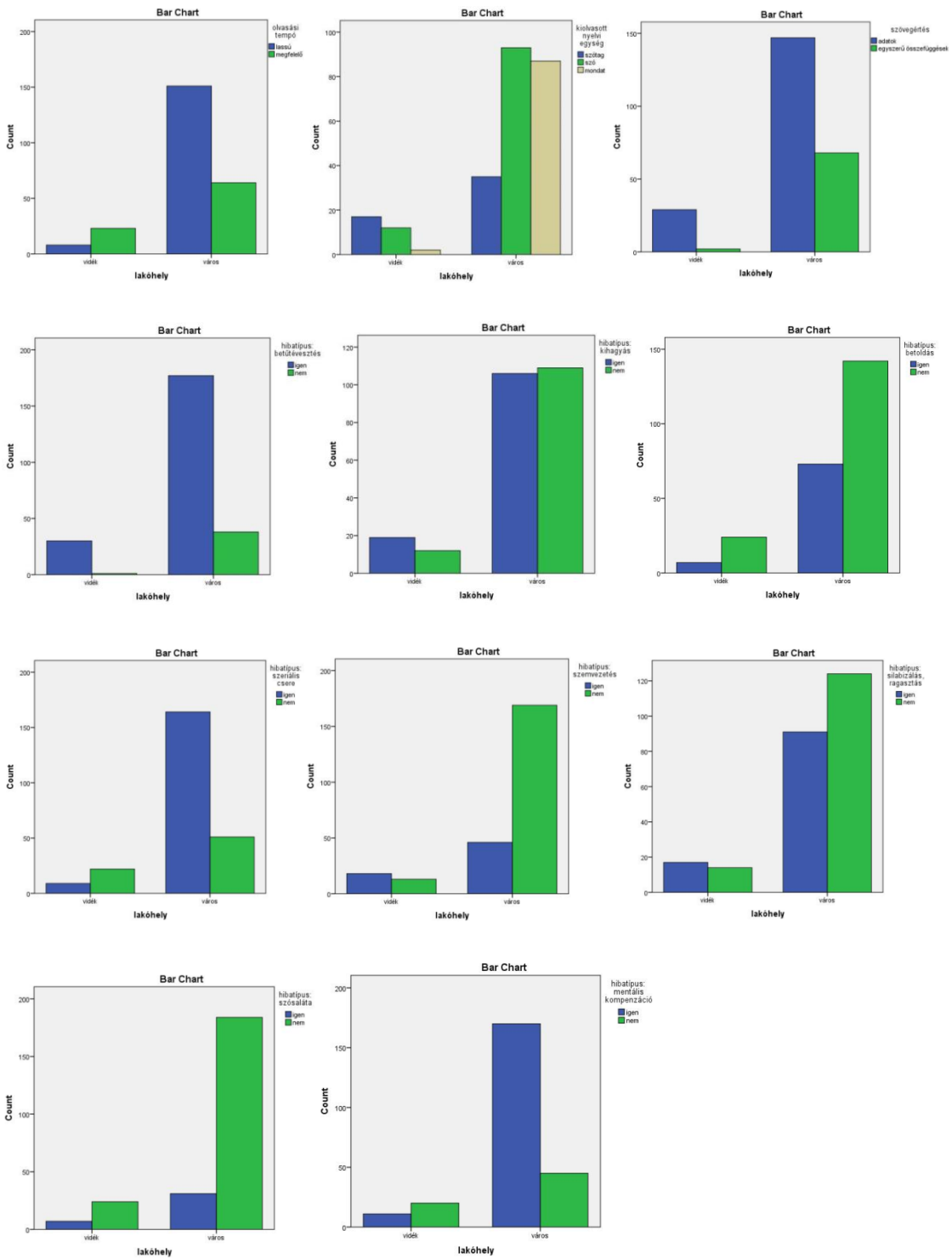
10. melléklet

Lakóhely szerinti elemzésekhez kapcsolódó grafikonok

Fiúk:



Lányok:



11. melléklet

A 2. sz. kutatási kérdéshez kapcsolódó adattáblák

A) A kiolvasott nyelvi egység és a szövegértés összefüggése az intelligencia szint mutatóival (a Spearman-féle rangkorrelációs analízis eredménye):

Nonparametric Correlations			Correlations					
			kiolvasott nyelvi egység	szövegértés	IQ-verbális index	IQ-perceptuális következtetés index	IQ-munkamemória	IQ-feldolgozási sebesség index
Spearman's rho	kiolvasott nyelvi egység	Correlation Coefficient	1,000	-,088	-,136**	,050	-,144**	-,047
		Sig. (2-tailed)	.	,052	,003	,269	,002	,305
		N	484	484	484	484	484	484
	szövegértés	Correlation Coefficient	-,088	1,000	,195**	-,088	-,133**	-,016
		Sig. (2-tailed)	,052	.	,000	,054	,003	,731
		N	484	484	484	484	484	484
	IQ-verbális index	Correlation Coefficient	-,136**	,195**	1,000	,534**	,363**	,457**
		Sig. (2-tailed)	,003	,000	.	,000	,000	,000
		N	484	484	484	484	484	484
	IQ-perceptuális következtetés index	Correlation Coefficient	,050	-,088	,534**	1,000	,248**	,314**
		Sig. (2-tailed)	,269	,054	,000	.	,000	,000
		N	484	484	484	484	484	484
	IQ-munkamemória	Correlation Coefficient	-,144**	-,133**	,363**	,248**	1,000	,522**
		Sig. (2-tailed)	,002	,003	,000	,000	.	,000
		N	484	484	484	484	484	484
	IQ-feldolgozási sebesség index	Correlation Coefficient	-,047	-,016	,457**	,314**	,522**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,305	,731	,000	,000	,000	.
		N	484	484	484	484	484	484

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

B) Az olvasási tempó és az intelligencia szint mutatóinak összefüggése (a Mann-Whitney-teszt eredményei):

Mann-Whitney Test

Ranks				
	olvasási tempó	N	Mean Rank	Sum of Ranks
IQ-verbális index	lassú	328	245,49	80049,50
	megfelelő	156	234,11	36520,50
	Total	484		
IQ-perceptuális következtetés index	lassú	328	226,49	74290,00
	megfelelő	156	276,15	43080,00
	Total	484		
IQ-munkamemória	lassú	328	238,97	78381,00
	megfelelő	156	249,93	38989,00
	Total	484		
IQ-feldolgozási sebesség index	lassú	328	224,82	73741,00
	megfelelő	156	279,67	43629,00
	Total	484		

Mann-Whitney Test

Test Statistics ^a				
	IQ-verbális index	IQ-perceptuális következtetés index	IQ-munkamemória	IQ-feldolgozási sebesség index
Mann-Whitney U	24274,500	20334,000	24425,000	19785,000
Wilcoxon W	36520,500	74290,000	78381,000	73741,000
Z	-1,015	-4,141	-,870	-4,464
Asymp. Sig. (2-tailed)	,310	,000	,384	,000

a. Grouping Variable: olvasási tempó

Mann-Whitney Test

Ranks				
	hibatípus: betűnévesztés	N	Mean Rank	Sum of Ranks
IQ-verbális index	igen	405	238,16	96456,50
	nem	79	264,73	20913,50
	Total	484		
IQ-perceptuális következtetés index	igen	405	227,03	91945,50
	nem	79	321,83	25424,50
	Total	484		
IQ-munkamemória	igen	405	245,43	99398,00
	nem	79	227,49	17972,00
	Total	484		
IQ-feldolgozási sebesség index	igen	405	235,63	91382,00
	nem	79	328,96	25968,00
	Total	484		

Mann-Whitney Test

Test Statistics ^a				
	IQ-verbális index	IQ-perceptuális következtetés index	IQ-munkamemória	IQ-feldolgozási sebesség index
Mann-Whitney U	14241,500	9730,500	14812,000	9167,000
Wilcoxon W	96456,500	91945,500	17972,000	91382,000
Z	-1,722	-6,251	-1,126	-6,649
Asymp. Sig. (2-tailed)	,085	,000	,260	,000

a. Grouping Variable: hibatípus: betűnévesztés

Mann-Whitney Test

Ranks				
	hibatípus: kihagyás	N	Mean Rank	Sum of Ranks
IQ-verbális index	igen	242	266,24	64429,00
	nem	242	218,76	52941,00
	Total	484		
IQ-perceptuális következtetés index	igen	242	230,25	55721,00
	nem	242	254,75	61649,00
	Total	484		
IQ-munkamemória	igen	242	246,43	59635,50
	nem	242	238,57	57734,50
	Total	484		
IQ-feldolgozási sebesség index	igen	242	220,68	53404,50
	nem	242	264,32	63965,50
	Total	484		

Mann-Whitney Test

Test Statistics ^a				
	IQ-verbális index	IQ-perceptuális következtetés index	IQ-munkamemória	IQ-feldolgozási sebesség index
Mann-Whitney U	23538,000	26318,000	28331,500	24001,500
Wilcoxon W	52941,000	55721,000	57734,500	53404,500
Z	-4,162	-2,185	-,667	-3,799
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,029	,505	,000

a. Grouping Variable: hibatípus: kihagyás

Mann-Whitney Test

Ranks

	hibatípus: betöltés	N	Mean Rank	Sum of Ranks
IQ-verbális index	igen	145	255,69	37074,50
	nem	339	238,86	80295,50
	Total	484		
IQ-perceptuális következtetés index	igen	145	212,96	30878,50
	nem	339	255,14	86491,50
	Total	484		
IQ-munkamemória	igen	145	226,59	32856,00
	nem	339	249,30	84514,00
	Total	484		
IQ-feldolozási sebesség index	igen	145	207,41	30075,00
	nem	339	257,51	87295,00
	Total	484		

Mann-Whitney Test

Test Statistics^a

	IQ-verbális index	IQ-perceptuális következtetés index	IQ-munkamemória	IQ-feldolozási sebesség index
Mann-Whitney U	22665,500	20293,500	22271,000	19490,000
Wilcoxon W	80295,500	30878,500	32856,000	30075,000
Z	-1,512	-3,447	-1,767	-3,995
Asymp. Sig. (2-tailed)	,130	,001	,077	,000

a. Grouping Variable: hibatípus: betöltés

Mann-Whitney Test

Ranks

	hibatípus: szeriális csere	N	Mean Rank	Sum of Ranks
IQ-verbális index	igen	253	251,77	63697,00
	nem	231	232,35	53673,00
	Total	484		
IQ-perceptuális következtetés index	igen	253	207,02	52377,00
	nem	231	281,35	64993,00
	Total	484		
IQ-munkamemória	igen	253	228,91	57913,50
	nem	231	257,39	59456,50
	Total	484		
IQ-feldolozási sebesség index	igen	253	221,84	56126,00
	nem	231	265,13	61244,00
	Total	484		

Mann-Whitney Test

Test Statistics^a

	IQ-verbális index	IQ-perceptuális következtetés index	IQ-munkamemória	IQ-feldolozási sebesség index
Mann-Whitney U	26877,000	20246,000	25782,500	23995,000
Wilcoxon W	53673,000	52377,000	57913,500	56126,000
Z	-1,701	-6,624	-2,416	-3,764
Asymp. Sig. (2-tailed)	,089	,000	,016	,000

a. Grouping Variable: hibatípus: szeriális csere

Mann-Whitney Test

Ranks

	hibatípus: szemvezetés	N	Mean Rank	Sum of Ranks
IQ-verbális index	igen	107	293,42	31396,00
	nem	377	228,05	85974,00
	Total	484		
IQ-perceptuális következtetés index	igen	107	238,80	25551,50
	nem	377	243,55	91818,50
	Total	484		
IQ-munkamemória	igen	107	252,95	27085,50
	nem	377	239,53	90304,50
	Total	484		
IQ-feldolozási sebesség index	igen	107	319,72	34210,50
	nem	377	220,58	83159,50
	Total	484		

Mann-Whitney Test

Test Statistics^a

	IQ-verbális index	IQ-perceptuális következtetés index	IQ-munkamemória	IQ-feldolozási sebesség index
Mann-Whitney U	14721,000	19773,500	19051,500	11906,500
Wilcoxon W	85974,000	25551,500	90304,500	83159,500
Z	-4,757	-,352	-,945	-,163
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,725	,344	,000

a. Grouping Variable: hibatípus: szemvezetés

Mann-Whitney Test

Ranks				
	hibatípus: silabizálás, ragasztás	N	Mean Rank	Sum of Ranks
IQ-verbális index	igen	187	272,20	50901,50
	nem	297	223,80	66468,50
	Total	484		
IQ-perceptuális következtetés index	igen	187	245,87	45977,50
	nem	297	240,38	71392,50
	Total	484		
IQ-munkamemória	igen	187	299,55	56016,00
	nem	297	206,58	61354,00
	Total	484		
IQ-feldolgozási sebesség index	igen	187	237,62	44434,50
	nem	297	245,57	72935,50
	Total	484		

Mann-Whitney Test

Test Statistics ^a				
	IQ-verbális index	IQ-perceptuális következtetés index	IQ-munkamemória	IQ-feldolgozási sebesség index
Mann-Whitney U	22215,500	27139,500	17101,000	26856,500
Wilcoxon W	66468,500	71392,500	61354,000	44434,500
Z	-4,133	-,477	-7,688	-,675
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,633	,000	,500

a. Grouping Variable: hibatípus: silabizálás, ragasztás

Mann-Whitney Test

Ranks				
	hibatípus: szósaláta	N	Mean Rank	Sum of Ranks
IQ-verbális index	igen	69	361,28	24928,50
	nem	415	222,75	92441,50
	Total	484		
IQ-perceptuális következtetés index	igen	69	271,93	18763,50
	nem	415	237,61	98606,50
	Total	484		
IQ-munkamemória	igen	69	289,93	20005,00
	nem	415	234,61	97365,00
	Total	484		
IQ-feldolgozási sebesség index	igen	69	261,51	18044,50
	nem	415	239,34	99325,50
	Total	484		

Mann-Whitney Test

Test Statistics ^a				
	IQ-verbális index	IQ-perceptuális következtetés index	IQ-munkamemória	IQ-feldolgozási sebesség index
Mann-Whitney U	6121,500	12286,500	11045,000	13005,500
Wilcoxon W	92441,500	98606,500	97365,000	99325,500
Z	-8,493	-2,141	-3,284	-1,350
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,032	,001	,177

a. Grouping Variable: hibatípus: szósaláta

Mann-Whitney Test

Ranks				
	hibatípus: mentális kompenzáció	N	Mean Rank	Sum of Ranks
IQ-verbális index	igen	348	266,88	92874,50
	nem	136	180,11	24495,50
	Total	484		
IQ-perceptuális következtetés index	igen	348	240,61	83732,00
	nem	136	247,34	33638,00
	Total	484		
IQ-munkamemória	igen	348	251,59	87553,50
	nem	136	219,24	29816,50
	Total	484		
IQ-feldolgozási sebesség index	igen	348	249,02	86657,50
	nem	136	225,83	30712,50
	Total	484		

Mann-Whitney Test

Test Statistics ^a				
	IQ-verbális index	IQ-perceptuális következtetés index	IQ-munkamemória	IQ-feldolgozási sebesség index
Mann-Whitney U	15179,500	23006,000	20500,500	21396,500
Wilcoxon W	24495,500	83732,000	29816,500	30712,500
Z	-6,839	-,540	-2,470	-1,815
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,589	,014	,070

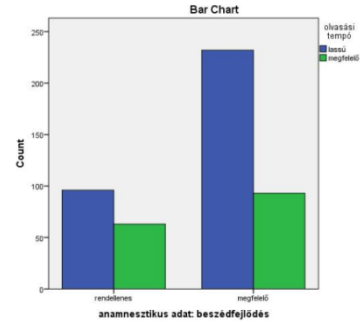
a. Grouping Variable: hibatípus: mentális kompenzáció

12. melléklet

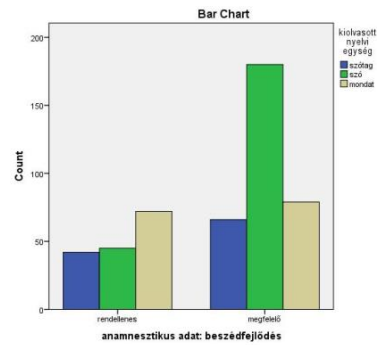
Az olvasási teljesítmény és az anamnesztikus adatok összefüggésére vonatkozó adattáblák és grafikonok

Beszédfejlődés vonatkozásában:

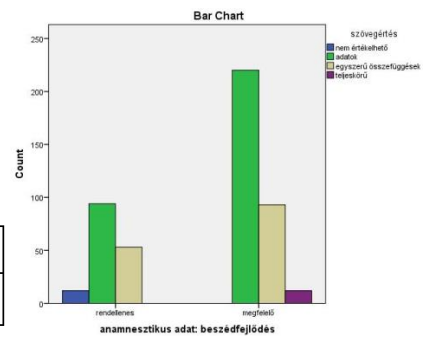
Count		olvasási tempó		Total
		lassú	megfelelő	
anamnesztikus adat:	rendellenes	96	63	159
beszédfejlődés	megfelelő	232	93	325
Total		328	156	484



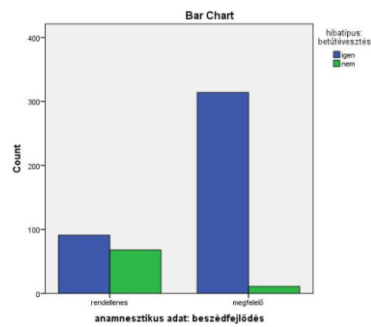
Count		kiolvasott nyelvi egység			Total
		szótag	szó	mondat	
anamnesztikus adat:	rendellenes	42	45	72	159
beszédfejlődés	megfelelő	66	180	79	325
Total		108	225	151	484



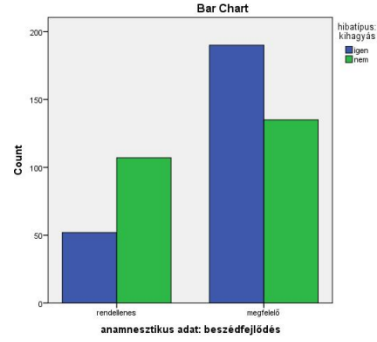
Count		szövegértés				Total
		nem értékelhető	adatok	egyszerű összefüggések	teljeskörű	
anamnesztikus adat:	rendellenes	12	94	53	0	159
beszédfejlődés	megfelelő	0	220	93	12	325
Total		12	314	146	12	484



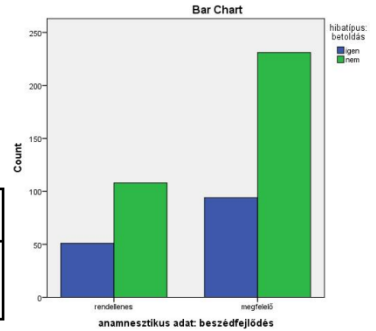
Count		hibatípus: betűtévészítés		Total
		igen	nem	
anamnesztikus adat:	rendellenes	91	68	159
beszédfejlődés	megfelelő	314	11	325
Total		405	79	484



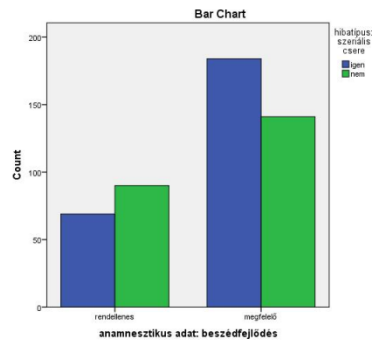
Count		hibatípus: kihagyás		Total
		igen	nem	
anamnesztikus adat: beszédfejlődés	rendellenes	52	107	159
	megfelelő	190	135	325
Total		242	242	484



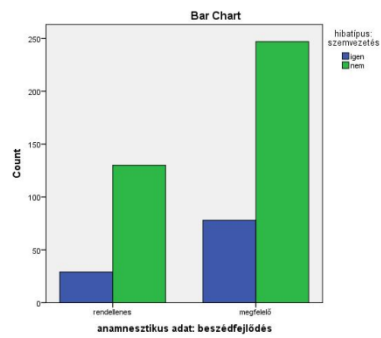
Count		hibatípus: betoldás		Total
		igen	nem	
anamnesztikus adat: beszédfejlődés	rendellenes	51	108	159
	megfelelő	94	231	325
Total		145	339	484



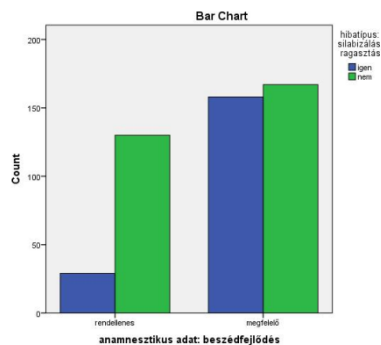
Count		hibatípus: szeriális csere		Total
		igen	nem	
anamnesztikus adat: beszédfejlődés	rendellenes	69	90	159
	megfelelő	184	141	325
Total		253	231	484



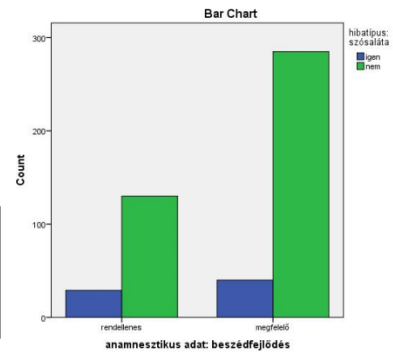
Count		hibatípus: szemvétel		Total
		igen	nem	
anamnesztikus adat: beszédfejlődés	rendellenes	29	130	159
	megfelelő	78	247	325
Total		107	377	484



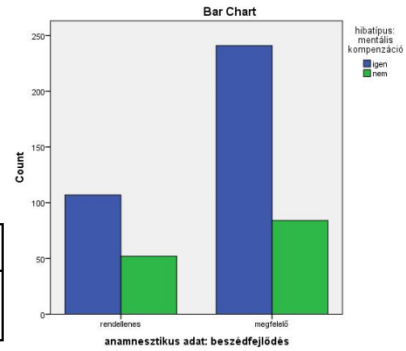
Count		hibatípus: szilabizálás, ragasztás		Total
		igen	nem	
anamnesztikus adat: beszédfejlődés	rendellenes	29	130	159
	megfelelő	158	167	325
Total		187	297	484



Count		hibatípus: szósaláta		Total
		igen	nem	
anamnesztikus adat: beszédfejlődés	rendellenes	29	130	159
	megfelelő	40	285	325
Total		69	415	484

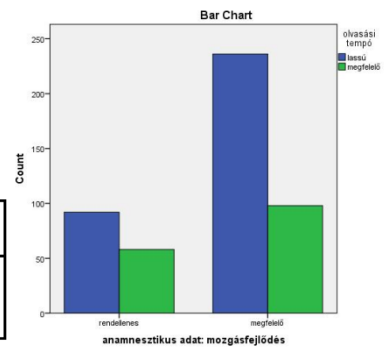


Count		hibatípus: mentális kompenzáció		Total
		igen	nem	
anamnesztikus adat: beszédfejlődés	rendellenes	107	52	159
	megfelelő	241	84	325
Total		348	136	484

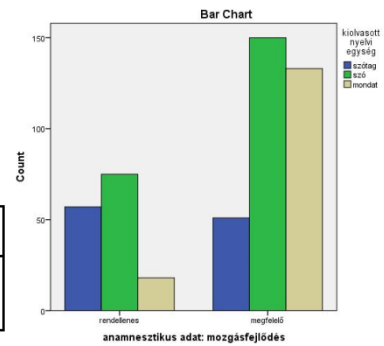


Mozgásfejlődés vonatkozásában:

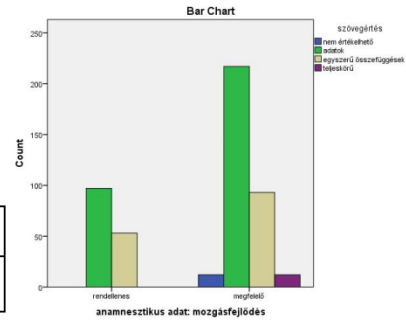
Count		olvasási tempó		Total
		lassú	megfelelő	
anamnesztikus adat: mozgásfejlődés	rendellenes	92	58	150
	megfelelő	236	98	334
Total		328	156	484



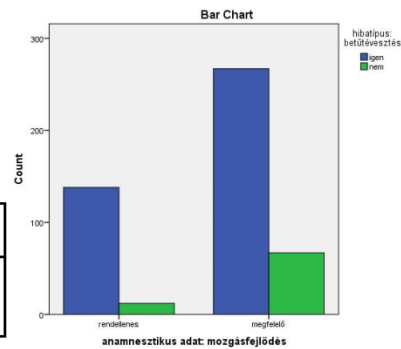
Count		kiolvasott nyelvi egység			Total
		szótag	szó	mondat	
anamnesztikus adat: mozgásfejlődés	rendellenes	57	75	18	150
	megfelelő	51	150	133	334
Total		108	225	151	484



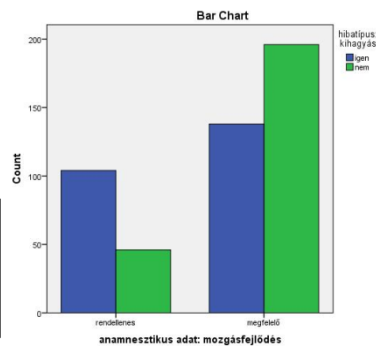
Count		szövegértés				Total
		nem értékelhető	adatok	egyszerű összefüggések	teljeskörű	
anamnesztikus adat: mozgásfejlődés	rendellenes	0	97	53	0	150
	megfelelő	12	217	93	12	334
Total		12	314	146	12	484



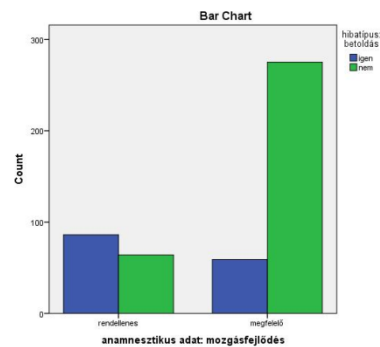
Count		hibatípus: betűévesztés		Total
		igen	nem	
anamnesztikus adat: mozgásfejlődés	rendellenes	138	12	150
	megfelelő	267	67	334
Total		405	79	484



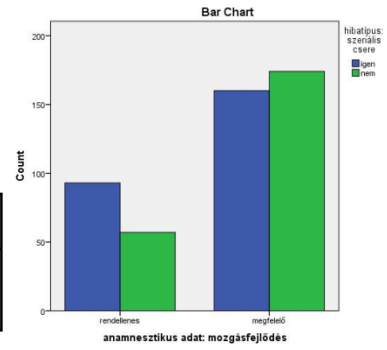
Count		hibatípus: kihagyás		Total
		igen	nem	
anamnesztikus adat: mozgásfejlődés	rendellenes	104	46	150
	megfelelő	138	196	334
Total		242	242	484



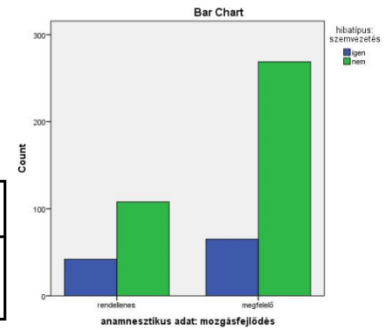
Count		hibatípus: betoldás		Total
		igen	nem	
anamnesztikus adat: mozgásfejlődés	rendellenes	86	64	150
	megfelelő	59	275	334
Total		145	339	484



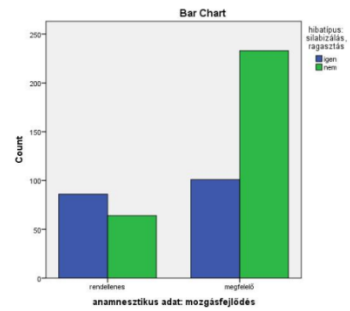
Count		hibatípus: szeriális csere		Total
		igen	nem	
anamnesztikus adat: mozgásfejlődés	rendellenes	93	57	150
	megfelelő	160	174	334
Total		253	231	484



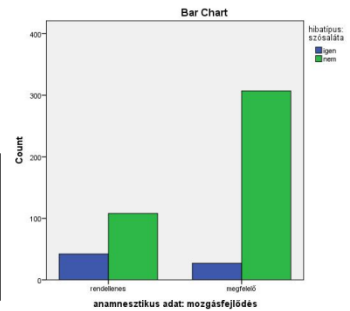
Count		hibatípus: szemvezetés		Total
		igen	nem	
anamnesztikus adat: mozgásfejlődés	rendellenes	42	108	150
	megfelelő	65	269	334
Total		107	377	484



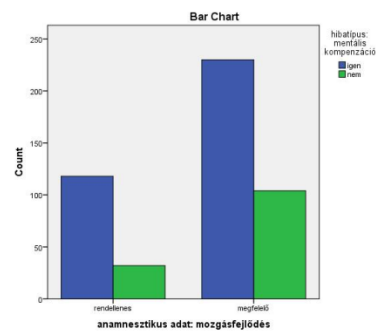
Count		hibatípus: silabizálás, ragasztás		Total
		igen	nem	
anamnesztikus adat: mozgásfejlődés	rendellenes	86	64	150
	megfelelő	101	233	334
Total		187	297	484



Count		hibatípus: szósaláta		Total
		igen	nem	
anamnesztikus adat: mozgásfejlődés	rendellenes	42	108	150
	megfelelő	27	307	334
Total		69	415	484



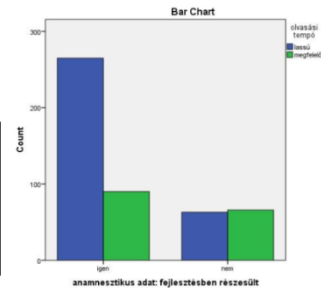
Count		hibatípus: mentális kompenzáció		Total
		igen	nem	
anamnesztikus adat: mozgásfejlődés	rendellenes	118	32	150
	megfelelő	230	104	334
Total		348	136	484



Iskoláskor előtti egyéni fejlesztés vonatkozásában:

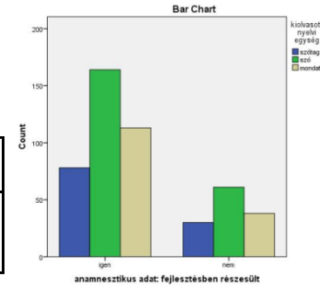
Count

		olvasási tempó		Total
		lassú	megfelelő	
anamnesztikus adat: fejlesztésben részesült	igen	265	90	355
	nem	63	66	129
Total		328	156	484



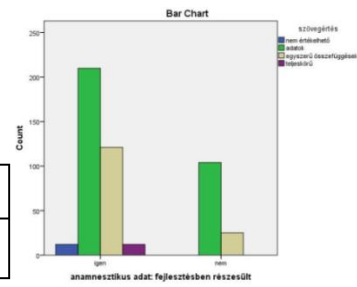
Count

		kiolvasott nyelvi egység			Total
		szótag	szó	mondat	
anamnesztikus adat: fejlesztésben részesült	igen	78	164	113	355
	nem	30	61	38	129
Total		108	225	151	484



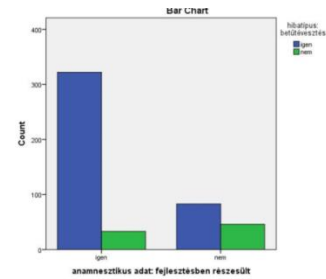
Count

		szövegértés				Total
		nem értékelhető	adatok	egyszerű összefüggések	teljeskörű	
anamnesztikus adat: fejlesztésben részesült	igen	12	210	121	12	355
	nem	0	104	25	0	129
Total		12	314	146	12	484



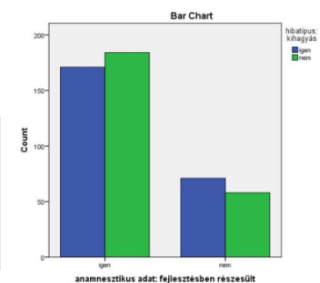
Count

		hibatípus: betűvézés		Total
		igen	nem	
anamnesztikus adat: fejlesztésben részesült	igen	322	33	355
	nem	83	46	129
Total		405	79	484

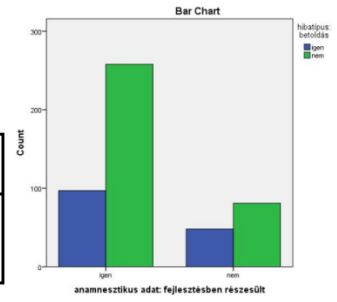


Count

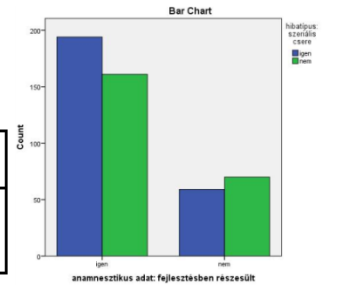
		hibatípus: kihagyás		Total
		igen	nem	
anamnesztikus adat: fejlesztésben részesült	igen	171	184	355
	nem	71	58	129
Total		242	242	484



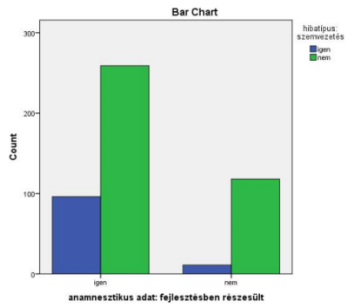
		hibatípus: betoldás		Total
		igen	nem	
anamnesztikus adat: fejlesztésben részesült	igen	97	258	355
	nem	48	81	129
Total		145	339	484



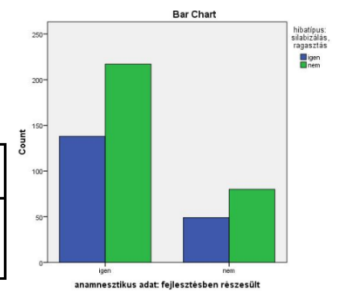
		hibatípus: szeriális csere		Total
		igen	nem	
anamnesztikus adat: fejlesztésben részesült	igen	194	161	355
	nem	59	70	129
Total		253	231	484



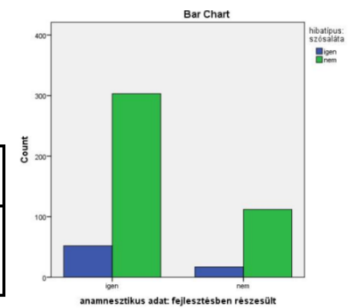
		hibatípus: szemvezetés		Total
		igen	nem	
anamnesztikus adat: fejlesztésben részesült	igen	96	259	355
	nem	11	118	129
Total		107	377	484



		hibatípus: silabizálás, ragasztás		Total
		igen	nem	
anamnesztikus adat: fejlesztésben részesült	igen	138	217	355
	nem	49	80	129
Total		187	297	484

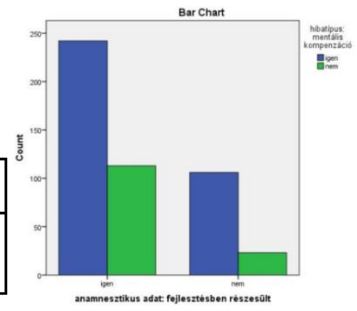


		hibatípus: szósaláta		Total
		igen	nem	
anamnesztikus adat: fejlesztésben részesült	igen	52	303	355
	nem	17	112	129
Total		69	415	484



Count

		hibatípus: mentális kompenzáció		Total
		igen	nem	
anamnesztikus adat: fejlesztésben részesült	igen	242	113	355
	nem	106	23	129
Total		348	136	484

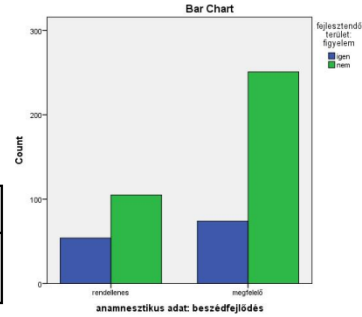


13. melléklet

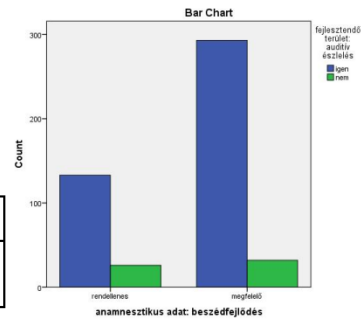
A képességterületek és az anamnesztikus adatok összefüggésére vonatkozó adattáblák és grafikonok

Beszédfejlődés vonatkozásában:

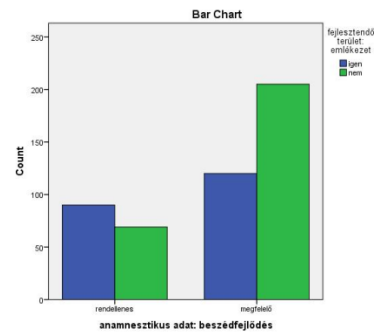
Count		fejlesztendő terület: figyelem		Total
		igen	nem	
anamnesztikus adat: beszédfejlődés	rendellenes	54	105	159
	megfelelő	74	251	325
Total		128	356	484



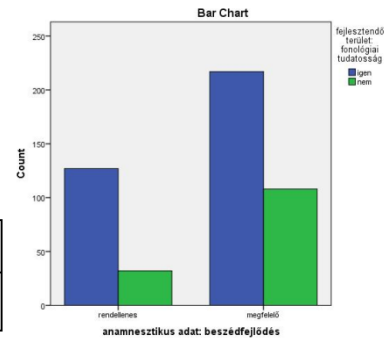
Count		fejlesztendő terület: auditív észlelés		Total
		igen	nem	
anamnesztikus adat: beszédfejlődés	rendellenes	133	26	159
	megfelelő	293	32	325
Total		426	58	484



Count		fejlesztendő terület: emlékezet		Total
		igen	nem	
anamnesztikus adat: beszédfejlődés	rendellenes	90	69	159
	megfelelő	120	205	325
Total		210	274	484



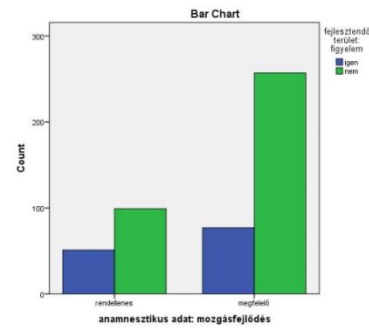
Count		fejlesztendő terület: fonológiai tudatosság		Total
		igen	nem	
anamnesztikus adat: beszédfejlődés	rendellenes	127	32	159
	megfelelő	217	108	325
Total		344	140	484



Mozgásfejlődés vonatkozásában:

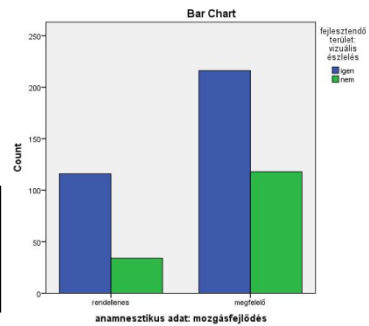
Count

		fejlesztendő terület: figyelem		Total
		igen	nem	
anamnesztikus adat: mozgásfejlődés	rendellenes	51	99	150
	megfelelő	77	257	334
Total		128	356	484



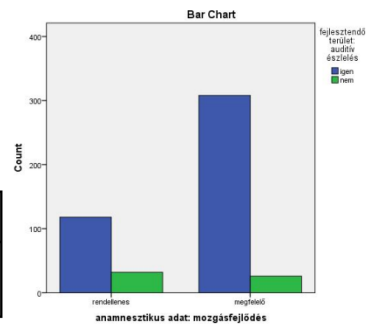
Count

		fejlesztendő terület: vizuális észlelés		Total
		igen	nem	
anamnesztikus adat: mozgásfejlődés	rendellenes	116	34	150
	megfelelő	216	118	334
Total		332	152	484



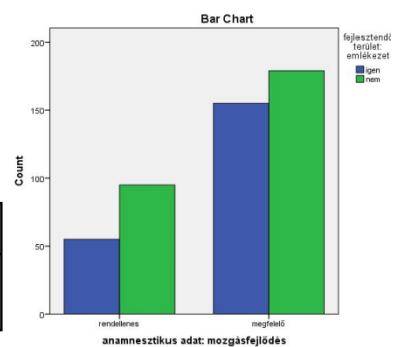
Count

		fejlesztendő terület: auditív észlelés		Total
		igen	nem	
anamnesztikus adat: mozgásfejlődés	rendellenes	118	32	150
	megfelelő	308	26	334
Total		426	58	484

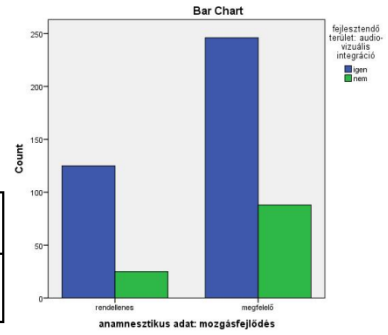


Count

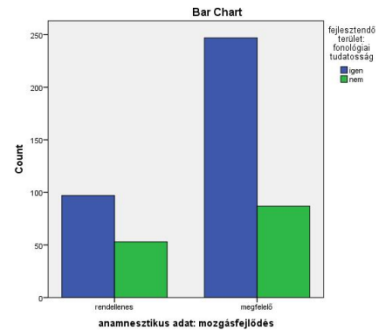
		fejlesztendő terület: emlékezet		Total
		igen	nem	
anamnesztikus adat: mozgásfejlődés	rendellenes	55	95	150
	megfelelő	155	179	334
Total		210	274	484



Count		fejlesztendő terület: audio-vizuális integráció		Total
		igen	nem	
anamnesztikus adat: mozgásfejlődés	rendellenes megfelelő	125 246	25 88	150 334
Total		371	113	484



Count		fejlesztendő terület: fonológiai tudatosság		Total
		igen	nem	
anamnesztikus adat: mozgásfejlődés	rendellenes megfelelő	97 247	53 87	150 334
Total		344	140	484



KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Dolgozatom elkészítésében sokan támogattak, segítettek. Köszönettel tartozom a Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskolájában oktató tanárainknak, köztük *Nikolov Marianne-nak, Szűcs Tibornak, Alberti Gábornak, Kassai Ilonának, Medve Annának, Gúti Erikának, Szabó Veronikának, Farkas Juditnak, Huszár Ágnesnek, Hegedűs Ritának és Tátrai Szilárdnak.*

Külön köszönöm *dr. Viszket Anita egyetemi adjunktusnak*, hogy a dolgozat megírásának folyamatát javaslataival segítette, szakmai tudásomat és szemléletemet mindvégig formálta.

Legfőképpen köszönet illeti témavezetőmet, *dr. habil Steklács János egyetemi tanárt*, aki türelemmel, bátorítással, előremutató és támogató szakmai tanácsaival kísért az úton, rávezetett a tudományos gondolkodás szemléletére és az alkotás örömére.