

OLVASÁSI MÓDSZERREL A SIKERES INTEGRÁCIÓ, INKLÚZIÓ MEGVALÓSÍTÁSÁÉRT

FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Gyógypedagógus-képző Intézet,
Szeged, Magyarország

fazekasne.fenyvesi.margit@kre.hu

Bevezetés

A „jó” integráció vagy inklúzió érdekében folyamatosan keresnünk kell hatékony módszerbeli megoldásokat. Az egyenlő esély megvalósításának szimbolikus képe az olvasás-írás tanulásánál úgy képzelhető el, mint egy start vonal mögött álló, iskolába lépő gyermekek sora. A vonal mögött közvetlenül állnak az átlagosan fejlődő tanulók, közülük néhány már egy-egy lépéssel átlépi a vonalat (iskolába lépéskor már olvas, de legalábbis felismeri a betűket), vannak, akik egy-két lépéssel a startvonal mögött állnak (még beszédhibás vagy már nem az, de nem tudja még a beszédhangok tulajdonságait megítélni, esetleg vizuális differenciálási nehézségei vannak), de nagyjából egy sorban. Az integrált tanulók jóval a startvonal mögött vesztegelnek, és még ott is rendezetlen sorokban, nagy eltérésekkel, még a némileg hátrább állóktól (szenzitív fáziskéséssel indulnak, esetleg tanulási nehézségeik vannak) is távolabb. A startpisztoly eldördül, indul az olvasás-írás tanulása. A hátul levő, rendezetlen sort képező gyermekek hogyan tudják behozni indulási elmaradásukat? Hogyan közelíthetik meg a startvonalától induló és már elől futó társaikat? Milyen eszközökkel segíthetünk nekik? Ebben a szimbolikus képben egyik módszerbeli segítő eszközként képzelhető el a fonomimika, mint egy őseredetű támasz, amely minden beszédhanghoz egy motoros jelet kapcsol. A komplex elvű fonomimika pedig megerősíti a hang/betű kapcsolatot, a motoros mellett vizuális támaszt is alkalmaz az absztrakt betűalakok konkrét formába öntésével.

A vizuális, a verbális és a motoros megerősítés egy komplex megközelítést, módszerbeli innovációt eredményez. Az óvodában kezdve és az iskolában folytatva egy átmeneti lehetőséget is felkínál.

Az olvasás-írástanítás többsikű támogatásának hatékonyságát még csak kvalitatív eszközökkel tudjuk igazolni. Kvantitatív adataink akkor lesznek, ha egy beválási kísérlet indul, remélhetően 2021 szeptemberétől.

1. A komplex elvű fonomimika

Tevékenységeink nagy részéhez kapcsolható valamilyen mozdulat, vagy mozgássor. Mindennapi helyzetekben sokszor alkalmazunk gesztusjeleket, alátámasztva a verbális kommunikációt. Tehetjük spontán helyzetben, ha például gyorsan akarjuk megértetni a szándékunkat előadóként (nyomatékosítani akarjuk mondanivalónkat), de tehetjük tudatosan is, az értelmileg akadályozott gyermekek szituáció megítélését segítve, vagy a demencia tüneteit mutató emberek kísérésekor. Lehet spontán, de lehet szándékos motoros kísérése a verbalizációnak, amikor mondókákat, gyermekdalokat mozgással összekötve tanítunk.

A „Csip-csip csóka”, vagy a Töröm-töröm a mákot” gyermekdalok tartalmi felidézésekor a mozgás vizuális képe jelenik meg először, nagy valószínűséggel nem is kell már tartalmi elemzés. Akár spontán, akár tudatos módon, de minél kisebb életkorú egy gyermek, annál több motoros jelet alkalmazunk az együttműködéshez. Csecsemőknél a „gyere ide” instrukciót egész testtel kísérjük. Leguggolva, kitárt karral és előre intő kézmozdulattal egyértelműsítjük a mozgásra felszólítást és a mozgás irányát is. Ugyanez az irányítás például egy óvodás korú gyermeknél már megütközést keltene.

A fonomimika összetett szó. Előtagja (fono) a beszédhangra utal. A szó utótagja (mimika) a direkt kommunikáció egyik jelcsoportja, a nonverbális kommunikáció egyik csatornája (Poór és Wacha, 1983). Tágabban értelmezve több mint arcimimika, a többi testi gesztust is magába foglalja. A fonomimika minden beszédhangot egy motoros mozdulathoz köt. Ez a mozdulat szimbolizálja a hangoztatáshoz köthető tárgyat vagy tevékenységet. A beszédhang és az őt képviselő mozdulattal szembeni feltételek: idézze fel a beszédhangot, az olvasni tanulók számára ismert, könnyen mutatható legyen, és ne keveredjen össze hasonló mozdulatokkal. Pszichológiai vonatkozású szempontok is érvényesülnek: a felfelé és előre mutató ujj vagy kéz figyelemfelhívó, pozitív és aktív hatást kelt, míg

az oldalra mozdulás a tagadást sejteti (Forgó, 2011). Az egyjegyű mássalhangzókat bal, a kétjegyű mássalhangzókat két kézzel mutatjuk (1. ábra).



1. ábra

A „n” és a „ny” hang fonomimikai jele (Fazekasné Fenyvesi, 2020)

A vizuális cserék egyik típushibája, hogy a kétjegyű mássalhangzók mennyiségi növekedésére nem figyelnek a tanulók, és keverik az egyjegyű és kétjegyű mássalhangzókat. „Az optikai hasonlóság miatt tévesztett leggyakoribb betűpárok fajtái:

- a) téri helyzet tévesztésből adódó: t-f; t-j; u-n; d-p; b-p; d- b; e-a; é-á; sz-zs;
- b) a formahasonlóságból adódó: u-ü; ú-ű; o-ő; ó-ö; ö-ü; ő-ű; h-n;
- c) kétjegyű egyjegyű tévesztések: c-cs; s-sz; zs-z; gy-g; ty-t; ny-n; ly-l” (Sósné, é. n.).

Az olvasás haladási irányának kiindulópontja a bal testfél. A balkéz használatának másik oka, hogy az összeolvasásánál is balról-jobbra haladunk. Akár magánhangzóval, akár mássalhangzóval kezdődik az összeolvasás, a kiindulópont a baloldal lesz (Fazekasné Fenyvesi, 2020). A rövid magánhangzókat álló, a hosszú magánhangzókat folyamatos mozdulattal jelöljük (2. ábra).

A szoros asszociáció elérése érdekében olyan mozdulatokat vagy mozgássort kerestünk, amelyekhez auditív, vizuális és motoros asszociáció egyszerre kapcsolható. A három feltétel leszűkítette a választható gesztusok variációit jele.



1. ábra

Az i/i hang fonomimikai jele (Fazekasné Fenyvesi, 2020)

A fonomimika ötletét Tomcsányiné Czukrász Róza hozta Magyarországra a XX. sz. elején. (Adamikné Jászó, 2006). Eleinte nem aratott sikert, de már kezdetektől fogva tankönyvirókat inspirált, és ő maga is több könyvet írt. 1925-1950 között a fonomimika az olvasástanítás meghatározott módszere lett, de a személyi kultusz idején eltörölték (Juhász, 2020). Adamikné Jászó Anna (2014), a fonomimika módszerét hungarikumként javasolta éppen úgy, mint Bartók zenéjét, a tokaji bort vagy a gulyást.

Az ötvenes évek kultúrpolitikája primitívnek tartotta, ezért betiltotta a fonomimika alkalmazását. A primitív jelző az egyszerűsége, a gyors érthetősége és biztos megőrzésre vonatkozott. „A burzsoá pedagógia játékos jellegét képviselte, „a szocialista társadalomban ez a módszer nem felelhet meg, nálunk nem válhat mulattató játékká, szórakozássá a tanulás” (Adamikné Jászó, 2014.

147. o.). Az integráló törekvések dinamikája miatt ma már nem vetjük el a segítő megoldásokat, inkább keressük a tanulás oldaláról heterogén összetételű osztályoknál a homogenizálás lehetőségét. A tanulási motiváció ösztönzése is szempont lett, a játékos tanítási mód előnnyé vált. A fonomimika is visszakapja helyét és jelentőségét az olvasás-írás tanítás folyamatában. A módszer az olvasás technikai elsajátítását könnyíti meg a hangoztatással egybekötött kézmozdulatok segítségével. „Mivel a fonomimika minden korábbi eljárásnál sikeresebbnek bizonyult a maga idejében, Fazekasné Fenyvesi Margit újra elővette, leporolta, megújította és közkinccsé tette, mert a saját és kollégái gyakorlati tapasztalatai azt mutatták, hogy a fonomimika még ma is sikeresnek bizonyul az olvasás- és írástanításban” (Juhász, 2020, 180. o.). Megváltoztatva, meghatározott koncepcióra alapozva, a betű/hang felismerés és az összeolvasás hatékony segítő eszközeként (Fazekasné Fenyvesi, 2020).

A ma használt fonomimika jelei nem azonosak az eredeti fonomimika jeleivel (3. ábra). Tomcsányiné Czukrász Róza a hármasszociáció (akusztikus, vizuális és motoros) helyett csak az akusztikus és a motoros jelzéseket hangozta össze, a betűk vizuális alakját már más vizuális és fonomimikai megerősítéssel oldotta meg. Az olvasás-írás tanítását nem egyszerre, hanem fáziskéséssel tervezte. A komplex elvű fonomimika abban is eltér elődjétől, hogy az olvasás-írás párhuzamos tanítása mellett a kritériumorientált készségek/képességek előkészítésére és a hang/betűtanítás után a megerősítésére külön gyakorlatsorok és szöveggyűjtemény áll rendelkezésre.



2. ábra

Tomcsányiné Czukrász Róza és a komplex fonomimikai jelek eltérései (Tomcsányiné Czukrász 1934, Fazekasné Fenyvesi, 2020)

Az eredeti és a megújított fonomimika jellemzője, hogy a hívóképek és azok első hangjainak leválasztása helyett hangoztatással alakítja ki a hangképzeteket.

Például a „z” hang hagyományos tanítási módja szerint, a zászló képéből a tanulók a szó kimondása után leválasztják a szó eleji hangot, így ez lesz a zászló képe a „z” hang emblémája. A zászlónak nincs hangja, a kiejtés zöngés jellegére nem tudjuk a figyelmet felhívni. A tárgy használati szokásai miatt sincs lehetőségünk a hang és a tárgykép közötti asszociáció kialakítására sem.

A sajátos nevelési igényű tanulóknál konzekvens tünet a hangképzet hiányossága, mert elégtelen az idegrendszer integráló és absztraháló tevékenysége, azaz spontán nem rögzülnek az adott hangok tulajdonságai. Már az olvasás-írás tanulás elején, neuropszichológiai okból a leválasztás hangtanítási módja miatt hátrább kerülnek a start vonaltól.

A toldalékhangos ejtés megelőzését szolgálják az adott hanghoz kapcsolódó hangoztató, felismerő és differenciáló játékok. A hangképzetben így valóban egy hang lesz, és összeolvasáskor ehhez a stabil hangképzethez gyorsabban és könnyebben kapcsolható lesz majd a másik hang.

A gesztus alkalmazása mellett a vizuális megerősítés miatt nevezhető komplex elvű fonomimikának. A fonomimikai ABC jelei a betű formájával, kiejtésével kapcsolatos jellegzetességeit is megragadják.

Minden magánhangzó karakterisztikus szele a szájmozdulat. A magánhangzók betűinél jó vizuális megoldás a szájjállás, mert az ajakartikuláció hasonlít a magánhangzó alakjára (*Meixner Ildikó* ötlete alapján). A szájmozdulat kerek, mint maga a kis nyomtatott „a” betű, csak a kötővonallal kell kiegészíteni. Az á képzésekor nagyra kell nyitni a szájat, ebbe az a és a vessző is belefér. Az i/í képzésekor a csukott ajkakat széthúzzuk, erre rárajzolható egy fekvő i/í betű, amit a nyitott mutatóujj jelöl. (2. ábra). Mássalhangzóknál a hangot képviselő tárgy alakjából a betű alakja is levezethető.

Egy tárgy, egy forma részeinek értelmezése gyakran az emberi testrészek beazonosításával történik, ami a konkretizálás egyik módja. A kulcsnak nyelve, a kancsónak szája, az asztalnak lába, a széknek háta van stb. Tárgy tárggyal is beazonosítható: a háromszög háztető, a téglalap téglalakú stb.

Írásnál hangoztatjuk annak a tárgynak a részleteit, amelyekből a betű elemei lesznek. Az absztrakt betűforma részleteit így tudjuk valamilyen tárgy konkrét formájával előkészíteni. A „p” hangot a szappanbuborék pattanó hangja idézi fel. A buborékfújó szívószála a kis nyomtatott betű szára, míg a betű feje maga a buborék (4. ábra).



3. ábra

A p betű vizuális megerősítése (Fazekasné Fenyvesi és Pál-Horváth, 2019)

A hasonló alakú betűknél (például a és á) mindig azt hangsúlyozzuk, amitől eltér két hang (az á betűn vessző van, mert nem a). Ez a jegyelmélet tézisének alkalmazása, amely szerint mindig a különbségek hangsúlyozásának köszönhetően a képzetben is az eltérés dominál, nem a hasonlóság. A jegyelmélet a specifikus és nem a hasonló jegyekből indul ki. A megjelenő ingerekből kivonjuk a specifikus tulajdonságjegyeket (*Eysensk és Keane, 1997*). A betűtívesztés a sok hasonló jegyet tartalmazó betűk között van, mert nem történik meg a specifikumok kijelölése. Például az ö betű tanítása a vizuális jellemzők alapján: körforma, füllel és két pont van rajta. A jegyelmélet szerint: csak ennek van két pontja. A hasonló jegyeket úgyis észreveszik, erre nem erre kell a figyelmet felhívni.

A magánhangzók időtartamának különbségét az i/í, o/ó, ö/ő, u/ú és az ü/ű hangoknál csak vizuálisan nyomatékosítjuk a pontok, vesszők variálásával. Ha ezt akusztikus oldalról nem tesszük meg, nem rögzül az időtartam, mint a beszédhang egyik tulajdonsága. Az Oktatási Hivatal olvasókönyvében ugyanazon beszédhangot két hívókép reprezentál, így az amúgy is bizonytalan hangképzetű tanulóknál nem számíthatunk transzferhatásra.

Az Oktatási Hivatal (a továbbiakban OH) felkért szakértői a tankönyvekben a leválasztás módszerére építik a hang/betű tanítását. Minden magánhangzót két képzetként oktatnak, nem is egymás után. Az „i” hang hívóképe az ibolya, míg az „í” hangot/betűt az íj képével asszociáltatják. Néhány további példa: „ü”: üveg, „ű”: úrhajós, „ö”: öv, „ő”: őz stb. *Meixner Ildikó* diszlexia reedukáció módszere ugyan nagy hangsúlyt fordít a magánhangzók időtartamának differenciálására, de az időtartamok eltérését mégis két szájjállással szemlélteti.

A hang/betűtanítás sorrendjét a komplex elvű fonomimika nem határozza meg, hiszen ez nem olvasókönyv, hanem betű/hangtanítást és összeolvasást segítő módszer. A komplex elvű fonomimika betű/hangtanításának algoritmusa ABC sorrendben követi egymást. A betűtanítás valódi sorrendjét az alkalmazott tankönyvcsalád javaslata alapján lehet tervezni.

A fonomimika módszerét használó, többségi pedagógusok rendelkezésére nem áll a fonomimika alapján megjelenített tárgy, cselekvés hívóképe, ami állandó szemléltető eszközként az osztály falán lehetne. Az OH tankönyvcsalád vagy a Meixner módszer hívóképei néha véletlenül azonosak a fonomimika hívóképével pl. a m hang/betű esetében. A hiátus kreatív megoldási módját a tapasztalatok beszámolóiban írrom le.

De itt is érvényes a betűtanítás sorrendjének tervezésekor a homogén gátlás veszélye. A vizuálisan (pl. írott a és o) vagy az akusztikusan (például d és t) vagy akár mindkettő formában (például

p és b) egymásra hasonlító hangok/betűknél egymás utáni tanításnál a bizonytalan felismerésre, az összekeverésre számítani kell.

További alapelv, hogy a vizuális asszociációt segíti, ha a tanulók egyszerre látják az adott betű valamennyi alakját: kicsit és nagyot, írottat és nyomtatottat, a *g*, *y*, *a*, *á* betűknél a nyomdai alakot is. Függetlenül attól, hogy a nagybetűket vagy az írott alakot később tanulják.

A fonomimika módszere az olvasás technikai részének fejlesztését (azaz az olvasáskészséget) segíti. A biztos hang/betű asszociációt, az összeolvasást, és a folyamatos olvasás kialakulását.

1.1. A gesztusnyelv hatékonyságának bizonyítása

A beszéd kialakulását a gégefő és a lágyszájpad egymáshoz viszonyított helyzetének változása tette lehetővé (Pinkler, 2006). A gégefő az embernél nem ér össze a lágyszájpadal. Ez a fajta anatómiai változás tette lehetővé a tagolt beszéd kialakulását. Az ősember verbális kommunikációja addig az állatok hangadásához hasonlóan a mormogás, hűmmögés, motyogás és mutogatás lehetett. A kommunikáció fejlődését kutatók feltételezik, hogy a hangokkal kifejezett beszédet megelőzték a kézzel adott jelek, a gesztusnyelv. Az ember kezdetleges verbális jelzései tagolatlanok lehettek, főleg érzelmeket, indulatokat fejeztek ki. Ilyen tagolatlan kifejezéseket ma is használunk, leginkább indulatszavak formájában: No! Jaj! Wuw! Brrr! (Berwick, 1998). A fejlődési út alapján a verbális kommunikációt megelőzte a motoros kommunikáció, azaz a gesztusnyelv volt az emberi kommunikáció első és legősibb formája. A hangingerre való ösztönös mozgásreakciók idegrendszeri struktúrái korábban érnek be, mint a később kialakuló intellektuális területek, ezért jóval hamarabb kondicionálható a hang és a mozgás (Pásztor, 2016).

A gesztusnyelv megelőzte, majd kísérte és most is kíséri a verbális kommunikációt. A gesztusoknak nincs egységes, kategorizált rendszerük, beszédünk spontán kísérői. Szerepük lehet a nyelvi jel helyettesítése (hívó mozdulat, fejtrázás stb.), mondanivaló nyomatékosítása (pl. dorgálást kísérő fenyegető mutatóujj mozdulat), a szavakkal kimondott tartalom vitatása (fejrázás, hátra hőkölés), a verbális kommunikáció értésének meggyorsítása.

Összegezve: A mozgás soha nem érzelemmentes, mindig érzelmek kísérik. A mozdulatok, gesztusok színesítik, személyesebbé teszik mondanivalónkat (Tiszai, 2020). Az ősi játékok, rituális táncok érzéseket fejeztek ki mozgással. A gesztusnyelv vitathatatlan előnye, hogy a jelek differenciálhatók, könnyen tanulhatók. A mozgással kísért tanulási forma egyszerűbb, hatékonyabb és nagyobb érzelmi töltettel bír, mint a mozgás nélküli verbalizáció. Az integrációt is hatékonyabbá teszi a motorosan megerősített tanulási forma.

2. Az olvasás-írástanítás előkészítése a sikeres tanulás előfeltételének fejlesztésével

Az olvasás-írástanulásnak vannak általános és vannak speciális feltételei is. A beszéd értése és használata, a figyelem, a munkamemória és a gondolkodás műveletei alapvető kritériumok. Külön kell elemezni az akusztikus és a vizuális és készség/képesség folyamatát, mert direkt módon rájuk épül a hang és a betű tanítása. A tanítást ezért megelőzi, majd a tanítás után a begyakorlásához, rögzítéshez ad támpontokat és segédanyagot egy vizuális és akusztikus felismerést, differenciálást segítő segédanyag. A fonológiai előkészítés a beszédhanghalló készség kialakítása a hangoztató és a felismerő játékok gyakorlatok segítségével. A beszédhangok differenciálására vonatkozó tervezés már a fonológiai tudatosság képessége, a beszédhanghallás legmagasabb szintje.

2.1. Az olvasás-írástanítás fonológiai előkészítése

A fonológiai előkészítés első lépése a *hangoztatás*, hangutánzás, a beszédhangok önálló létezésének bemutatásával a *hangképzet kialakítása*. A hangoztatás célja, hogy a tanulók önmagában hangoztatva ismerjék meg és rögzítsék a beszédhangok tulajdonságait. A sikeres megkülönböztetés egyik feltétele, hogy tudják, mi az, amit differenciálniuk kell, tisztában legyenek a szavak alkotó elemeivel, a hangokkal. Egyszerűbb a tevékenység, ha hosszan ejthető réshangokról van szó (például a „sz” hang) Ezeket tetszőleges időtartamban és hangerővel produkálhatjuk, és nem áll fenn a toldalékhangos képzés veszélye. Zárhangok (például a „b” hang) önálló ejtése már nehezebb, mert a zöngesség érzékeltetése kísérőhang megjelenésével jár. Segít a hangképzet kialakulásában az is, mennyire látható az artikuláció mozdulata. Egy ajakhangot (például a „m” hang) könnyebben utánoznak a gyermekek, mint egy szájtéren belül képzett, mediális hangot (például a „k” hang). *Valamennyi hang önálló hangoztatásának eszközei* a hangutánzó játékok, amelyeket tetszés szerint lehet ismételni, adott betű tanításának előkészítéséhez alkalmazni. A hangoztatást –az eddig is jól ismert hangutánzó gyakorlatoktól eltérően– a hang önálló kiejtésével kérjük (például a kakas hangja csak „k”, és nem kukurikú). A gyakorlás árnyaltságát fokozza különböző szituációs helyzetekben a hangképzés

időtartamának és hangerejének változtatása, a beszédhangok tulajdonságainak rögzítése. A hangképzet kialakulása a hangoztatás gyakoriságától függ. A mennyiség mellett a minőség is feltétel: csoportos hangoztatásnál a fokozott hangerő torzíja a képzést és elveszhetnek a beszédhangok természetes tulajdonságai. Ezért a javasolt hangoztató játékoknál természetes hangerőt kérjünk, ne akarják egymást túlkiabálni. A beszédhanghallás készség következő fejlődési lépése a *beszédhangok felismerése*, a hangképzet aktivizálódása. A felismerés első fokozata, ami a hang önálló észlelése. Második fokozat az adott hang azonosítása *hangkörnyezetben*: először a szó eleji, majd a szóvégi, végezetül a hangsoron belül lévő hangok észlelése. A legnehezebb a hangsor valamennyi hangjának sorozatban történő felismerése, mert ez a feladat a beszédhanghallás készsége mellett a sorrendiség (szerialitás) készségét is feltételezi. A beszédhanghallás fejlesztésének ez a fázisa a szókincs gyarapítás eszköze is. A beszédhanghallás készség legmagasabb szintje a *hangok megkülönböztetése*. A differenciálásnál csupán egy komponensben eltérő, más összetevőkben azonos hangpárok különbségét kell megítélni. A nehézségi elvek ugyanazok, mint a felismerés fázisában: önálló hangoztatással egyszerűbb a differenciálás. Szóban a megkülönböztetés szókezdő helyzetben a legkönnyebb, majd szó végén, és a legnehezebb a szó belsejében, illetve hangtorlódásban. A beszédhangkészség akkor mondható kialakultnak, ha a tanulók a csupán egy jegyben történő eltérést is érzéklni tudják. Ezek a megkülönböztető jegyek a beszédhanghallás komponenseinek felelnek meg: a képzés helye, módja, a zöngés-zöngétlen ejtés és az időtartam különbség (Fazekasné Fenyvesi, 2006). Magánhangzók eltéréseinek megfigyelése gyorsabban hoz sikerélményt, mert a képzésük karakterisztikus, és csak a képzés módjában különböznek egymástól. Az eltérő hangok hallási megkülönböztetése magától a differenciálható hang tulajdonságától is függ: legkönnyebb a képzésmód különbség hallási differenciálása, ezt követi a képzés helye szerinti különbség, majd a zöngés, zöngétlen eltérés meghallása. Legnehezebb a hangok időtartam különbségének felismerése. Az utolsó két jellemző igényli a legváltozatosabb bemutatási, gyakorlási formákat (Fazekasné Fenyvesi, 2006).

2.1. Az olvasás-írástanítás vizuális előkészítése

A formaészlelés és a formamásolás készsége különböző pszichikus funkciók koordinációja. A műveletben az alábbi összetevők adnak információkat a vizuális észlelés teljes rendszeréről: *vizuális analízis-szintézis* (a forma elemei és egymáshoz való viszonyuk). Az alakzat felfogásának első lépése a mennyiségi és a minőségi elemekre bontás. Ha minden elem arányosan megjelenik, és ahhoz a formarészlethez kapcsolódik, ahol eredetileg is van, az analízis és szintézis teljesnek mondható. Az *alak-háttér kiemelés* során a formát állandó jegyei alapján észlelni tudjuk függetlenül a forma nagyságától, helyzetétől, tónusától, háttérétől (Gerebenné Várbiro, 1994). Az *alakkonstancia* a betűforma vagy elemeinek állandósága. A látszólagos eltérések ellenére a betűk megőrzik eredeti alakjukat a felismerés folyamatában. Minden betűnek legalább négy alakja van: kicsi és nagy, írott és nyomtatott forma, ezért a konstancia megléte a betűfelismerés karakterisztikus feltétele. A *téri helyzet* a betű elhelyezkedési irányára és a betűk közötti viszonyokra vonatkozik. A *téri helyzet* megítéléséhez a vonatkoztatási alap először a saját test, majd a betűk elhelyezkedési eltérései. Utolsó állomás adott betű *téri helyzetének* megítélése önmagában (Fazekasné Fenyvesi, 2013).

Az *arány* értelmezése a betű elemei közötti pontos méretészlelést jelenti. Arányt kell értelmezni, amikor a nyomtatott kis és nagy betűalak egyforma, csak nagyságban van eltérés például *o-O* betűk. Az írott betűk hurok elemei, vagy a kisbetűk szárának nagysága is arány alapú differenciálást igényel.

3. A fonomimikai módszer bevalásának első tapasztalatai

A komplex elvű fonomimikát ismerteti, és az olvasás-írás tanítás módját az integráció szemléletében mutatja be az „Olvasástanítás fonomimikával” című könyv (Fazekasné Fenyvesi, 2020). Jelentős létszámú (jelenleg 626 fő), zárt csoport tagjai érdeklődnek és próbálják ki a módszert. Az önként jelentkező, a fonomimikát valamilyen módon alkalmazó tanítók, gyógypedagógusok interjúk keretében számoltak be első tapasztalataikról. A közlések kvalitatív módon reprezentálják a módszer gyakorlati használhatóságát. Az interjúk egységesítésében a módszer minősítése nem szerepel.

3.1 Többségi iskolában tanító, az interjút vállaló pedagógusok tapasztalata

Átlagos szociális környezetből jövő tanulókat tanító pedagógus: a fonomimika módszerét teljes mértékben alkalmazza. A vizuális és az akusztikus előkészítés és begyakorlás segédanyagait ritkán használja, mert az OH tankönyvei elég előkészítő és megerősítő feladatlapokat kínálnak fel. A fonomimikai hívóképek hiányát nem kellett áthidalnia, tanulói rendelkeztek már hangképzetekkel, hangállandóságuk miatt nem zavarta őket az OH tankönyvek és a fonomimikai jelek hívókép eltérése. „Ez is ugyanaz a hang, csak másképpen jelöljük” -viszonyultak a tanulók az eltéréshez. Különleges

gondozási igényű tanuló az osztályban nincs. Az online oktatási idő alatt a motoros megerősítés előnyös volt, a szülők is átvették. Felmérései alapján nincs elmaradás tanulók olvasás-írási teljesítésében.

Átlagos szociális környezetből jövő, integrált tanulókat is oktató pedagógus: a fononimikát használja, segédanyagként az OH tankönyve szolgált. A ráhangoláshoz meséket is használt. Az integrált, illetve a két BTMN tanuló az egyéni fejlesztés során az előkészítő és a megerősítő gyakorlatokat megkapták. A szógyűjteményeket is végig használta. A jeleket egy esetben módosította („b” hang), száj elé tett kézformával mutatta be (eredetileg a kéz a hason van). A SNI tanulók még használják a kézjeleket, az osztály többi tagja már nem. Az OH hívóképeit a fononimikai hang/betűtanítás után tette fel a falra, a tanulókat a hívókép változás ezért nem zavarta. Mindig integrált osztályban tanított, de most első alkalommal volt egységes a felmérése, elmaradásokat nem tapasztalt.

3.2 *Eltérő tantervű általános iskolában tanító, az interjút vállaló gyógypedagógusok tapasztalata*

Hátrányos környezetű, szegregált iskolában tanulókat oktató gyógypedagógus: *Meixner* tankönyveket használ, de fononimikával tanít. Még harmadik osztályban is szükségesnek tartja a motoros megerősítést. A hívóképek több esetben azonosak, eltérés esetén összehangolja őket. Pl. az egér cincog (*Meixner* hívókép), mutassunk rá, hogy ez az egér! (Fononimika jele). Tanulói nagyon viccesnek tartották a „mutogatást”, eleinte jókat nevettek rajta Gyorsan megszerették, a bizonytalan hang/betűfelismerők még használják a motoros jeleket.

Nem tipizálható háttérű, értelmileg akadályozottak osztályában tanító gyógypedagógus: A fononimikát, „mint szájról-szájra terjedő segítségi módot” már ismerte, de egységes rálátása eddig nem volt. Csak fononimikával tanít és *Meixner* hívóképeket használ. Mindegyik tanuló használja a fononimikát, van, aki csak így tud szavakat olvasni. Az előkészítő és megerősítő gyakorlatok az egyéni differenciálás segédeszközei. A fononimika jeleit a megértésben más területen is alkalmazza pl. szakasrendszerek, instrukcióértés.

Halmozottan sérült tanulókat oktató-nevelő gyógypedagógus: a hangok/betűk megértéshez használja a fononimikai jeleket (összekapcsolva az AAK motoros elemeivel). A fononimikai jelek konkretizálják a beszédhangokat, ezáltal a hangok jelentést kapnak. Tanulói mozgásfogyatékoságuk korlátai alapján tudják mutatni, de a felismerésben értelmezik. A szülők is használják otthon a fononimikai jeleket. Az egyéni differenciálás szerves része munkájának, így az előkészítő és a megerősítő feladatokat ennek függvényében tudja adaptálni.

3.3 *Utazó tanári alkalmazásban dolgozó logopédusok tapasztalata*

Kiemelten hátrányos helyzetű térségben fejlesztő logopédus: átlagos értelmi képességű tanulói valamennyien a BTMN kategóriába tartoznak, 2-3 osztályban még keverik a betűket és a hangokat. A fononimikai jeleket azonnal elfogadták és még egyéni jeleket is kitaláltak, vagy a meglévőket más formában is értelmezték. Környezetükből és életmódjukból adódó feszültségeiket csökkenti, hogy az olvasáshoz a mozgás lehetőségét is megkapták. A permanens akusztikus differenciálási elmaradások látványosan nem javultak, de a vizuális differenciálás igen: a pont és a vessző jelzésének eltérő mozdulata óta nem keverik az ékezetes betűket.

Integráló és nem integráló óvodában fejlesztő logopédus: a hang és betűtanítás előkészítésében intenzíven használja a fononimikát. A gyermekek örömmel fogadták, kérésükre mondókákat és gyermekdalokat közösen „fordítanak”, azaz a szöveget fononimikai jelekkel kísérik. Szeretik a beszédhangokkal foglalkozó játékokat, valamennyit kipróbálta és változtatás nélkül használni tudta. Az artikuláció javítását hagyományos módon végzi, nem tudja behatárolni, a fejlődés mennyire köszönhető a fononimikának vagy a logopédiai fejlesztésnek. Felmérése alapján a beszédhibás és a tisztán beszélő óvodások eljutottak a beszédhangok differenciálásig (fonológiai tudatosságig).

4. Összegezés

Az olvasás-írás tanítás akkor sikeres, ha a tanulók megértik a beszédhangok és a betűk szerepét, ismerik minden tulajdonságát, számukra a fonológiai tudatosság és a betűk alakja közötti eltérés megítélése gyors műveletté válik. A komplex megközelítés ennek érdekében minden érzékszervet felhasznál. A gesztusok értelmezése ősi jellegénél fogva nem sérülékeny, ugyanakkor motivál, mert a mozgást mindig érzélem kíséri. A gyermekeknek ösztönös igényük a mozgás és a gesztusokon keresztüli értelmezés. A kéz és az ujj jelzései a vizuális és az akusztikus feldolgozási folyamat sérülése esetén is megtámogatják a felzárkóztatást. A sajátos nevelési igényű tanulók indulásnál hátrább állnak a startvonaltól, de a fononimika mankót ad nekik és utolérhetik előnnyel induló társaikat (majd eldobják a mankókat). Az integráció és az inklúzió módszertani paradigmaváltása elmaradhatatlan, a fononimika a váltás egyik megvalósulási eszköze lehet.

IRODALOMJEGYZÉK

- Adamikné Jászó Anna (2014): Kézjelek és hangok. *Magyar Nemzet*, 22. 38. sz. 146-147.
- Berwick, R. C. (1998): "Language evolution and the minimalist program: the origins of syntax." In: *Approaches to the Evolution of Language. Social and Cognitive Bases*, eds J. R., *Betűbarangoló. Abécés munkatankönyv*, II. kötet. Oktatási Hivatal, Budapest. Forrás: https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/OH-MIR01TA_II_teljes.pdf [2021.04.12.]
- Eysenck, M. W és Keane, M. T. (1997): *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2006): *A beszédhanghallás fejlesztése 4-8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2013): *Az orientációs képességek fejlesztésének módszertana*. Forrás: www.tankonyvtar.hu [2019. 08. 06.]
- Fazekasné fenyvesi Margit-Pál-Horváth Rita (2019): *Olvasás-írás 3-4. IV. kötet*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2020): *Olvasástanítás fonomimikával*. SZTE JGYPK Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
- Forgó Sándor (2011): *A kommunikációelmélet alapjai*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Gerebenné Várbíró Katalin (1994): *A Frostig- terápia hatása a vizuális észlelési képességek fejlődésére 4-8 éves beszédhibás, tanulási zavar tüneteit mutató gyermekeknél*. Kandidátusi értekezés. BGGYFK, Budapest.
- Juhász Valéria (2020): Fonomimika újratöltve. Könyvismertető Fazekasné Fenyvesi Margit: Olvasástanítás fonomimikával. Komplex elvű fonomimika című könyvéről. *Fejlesztő Pedagógia*, 31. 1-3. sz. 180-183.
- Pásztor Attila (2016): *Az induktív gondolkodás technológia alapú mérése és fejlesztése*. SZTE, DI, Szeged.
- Poór Ferenc és Wacha Imre (1983): *A pedagógiai kommunikációs képességek*. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém.
- Sósné Pintye Mária (é. n.): *Feladatbank 1. Alapozás*. Forrás: <https://docplayer.hu/3916516-Feladatbank-1-alapozas-keszitette-sosne-pintye-maria.html> [2019. 08. 20]
- Pinkler, St. (2006): *A nyelvi ösztön*. Typotex Kiadó, Budapest.
- Tiszai Luca (2020): *Zene és transzferhatás*. SZTE JGYPK Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
- Tomcsányiné Czukrász Róza (1934): *A fonomimikai módszer Magyarországon*. Lampel R. (Wodianer F. és Fiai) Könyvkiadóvállalata, Budapest.