

Inkluzív nevelés

# Ajánlások vak és aliglátó gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez

Idegen nyelv

Szerkesztette  
Flamich Mária

**SULI NOVA**  
Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.



Magyarország célba ér



suliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.  
Budapest, 2006

Készült a Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program 2.1. intézkedés Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben központi programjának „B” komponense (Sajátos nevelési igényű gyerekek együttnevelése) keretében.

Szakmai vezető  
KAPCSÁNÉ NÉMETHI JÚLIA

Projektvezető  
LOCSMÁNDI ALAJOS

Témavezető  
GIFLO H. PÉTER

Lektorálta  
DÉRCZINÉ SOMOGYI VERONIKA  
KOVÁCS KRISZTINA

Azonosító: 6/211/B/4/id/9

© Flamich Mária szerkesztő, 2006

© sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., 2006

Borítóterv: Dió Stúdió  
Borítófotó: Pintér Márta

A fotók a Mozgásjavító Általános Iskola és Diákotthon, Módszertani Intézmény centenáriumának alkalmából készültek.

A kiadvány ingyenes, kizárólag zárt körben, oktatási céllal használható, kereskedelmi forgalomba nem hozható. A felhasználás a jövedelemszerzés vagy jövedelemfokozás célját nem szolgálhatja.

Kiadja a sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.

Szakmai igazgató: Pála Károly

Fejlesztési igazgatóhelyettes: Puskás Aurél

Felelős kiadó: Pála Károly ügyvezető igazgató

1134 Budapest, Váci út 37.

Telefon: (06-1) 886-3900

Fax: (06-1) 886-3910

E-mail: [sulinova@sulinova.hu](mailto:sulinova@sulinova.hu)

Internet: [www.sulinova.hu](http://www.sulinova.hu)

# Tartalom

Előszó	5
1. Bevezető	7
1.1 Mi a látássérülés?	8
1.2 Néhány szó a látássérült gyermekek verbális fejlődéséről	10
2. Braille-írás, -olvasás, segédeszközök	10
3. Képességfejlesztés	13
3.1 Általános fejlesztési célok az 1–6. évfolyamon	14
3.2 Általános fejlesztési célok az 7–12. évfolyamon	17
4. Nyelvi fejlesztési célok az 1–6. évfolyamon	21
4.1 Beszédértés, szövegértés	21
4.2 Összefüggő beszéd	22
4.3 Interakció	22
4.4 Olvasás, szövegértés	23
4.5 Írás, írásbeli szövegalkotás	25
5. Nyelvi fejlesztési célok az 7–12. évfolyamon	28
5.1 Összefüggő beszéd, interakció	28
5.2 Szövegértés: beszédértés, olvasás	29
5.3 Írás, írásbeli szövegalkotás	30
5.4 Második idegen nyelv	31
6. Tanulásszervezési formák	31
6.1 Csoport- és pármunka	31
6.2 Hova üljön a tanuló?	32
6.3 A pedagógustól és a tanulócsoporthoz elvárható magatartásformák	32
7. Értékelés	33
7.1 Értékelési módszerek	34
8. Az egyéni megsegítés lehetőségei	35
9. Mintaóravázlat	36
10. Felhasznált irodalom	38
Mellékletek	39
I. A magyar ábécé	39
II. Közhasználatú rövidítések	40
III. Az angol ábécé (Grade 1)	43
IV. Angol (Grade 2 példák)	45
V. A német ábécé	46
VI. A francia ábécé, német olasz eltérések	47
VII. A spanyol ábécé eltérései	48



## Előszó

Lehetséges, hogy Ön most éppen egy igen súlyos pedagógiai döntés előtt áll.

Vállalja-e tanítványai között egy súlyosan látássérült gyermek, fiatal oktatását? Talán nincs is választása, mert a feladatot Önre bízta, esetleg előzetes megkérdezése nélkül. Most nyilván tele van bizonytalansággal, aggodalommal, vajon képes lesz-e megfelelni ennek az igazán nehéz feladatnak. Látássérültek oktatásáról bizonyára nem tanítottak semmit a főiskolán vagy egyetemen. Átlagos, úgynevezett „normális gyerekek” tanítására képezték. A „másfajta” gyermekekről csak keveset hallhatott, és ez nem az Ön hibája. Átlagos tanulók persze a valóságban nincsenek is.

Bizonyos értelemben mindannyian sajátos nevelési igényűek, csak erről nem veszünk tudomást. Különbözőképpen tehetségesek, együttműködők vagy beilleszkedési zavarral küzdők, szorongók vagy nyíltak. Vajon a napi oktatási rutinon túl tudunk-e vagy megtanultunk-e figyelni a különbözőségeire? Birtokunkban lévő oktatási technikáink, nevelési eszközeink alkalmazkodnak-e a gyermekek egyéni igényeihez? A pedagógus lehetséges válaszai erre éppoly eltérőek, mint mi mindannyian: empátikusak vagy közömbösek, kreatívak vagy rigidek.

A másság problémája most azonban a szokottnál is súlyosabb. A vakság vagy aliglátás alapvetően megváltoztatja egy gyermek egész személyiségfejlődését. A külvilágról alkotott benyomásokat, a megszerzhető információkat, a fogalmak belső tartalmát, a helyváltoztatás, az önállóság szabadságfokát. Sok mindent tudatosan kell megtanítani számukra, amit a többi gyermek spontán sajátít el környezetének utánzása révén. Néha a legegyszerűbb mindennapi tevékenységek is szinte megoldhatatlannak bizonyulnak a látás folyamatos ellenőrzése nélkül. Önállóan tisztálkodni, kulturáltan étkezni vagy megtalálni a saját padot az osztály állandóan változó tárgyi környezetében. Nehézséget okozhat eljutni a tornaterembe vagy a szünet zajában megtalálni egy konkrét személyt. Ezek mind felvetik a kérdést: vajon lehetséges-e egyáltalán együtt nevelni, fejleszteni többségi iskolában látó és vak gyermekeket? Van-e ennek ma Magyarországon reális esélye, főként jó-e ez valakinek?

Az integráció kontra szegregáció vitája a pedagógusok minden rétegét megérinti. Megosztja a tanítókat, tanárokat éppúgy, mint a gyógypedagógusokat. Mi úgy gondoljuk, erre a kérdésre egy jó válasz létezik: szegregáció és integráció. A sérült gyerekek és fiatalok sajátos nevelési igényeit csak ez a két oktatási forma együtt tudja jól szolgálni.

A gyermekek, a család, a helyi pedagógiai feltételek együttes értékelése adhat alapot a jó döntéshez, az esetleges változtatáshoz.

Ma Magyarországon a súlyosan látássérült általános iskolások 2/3-a speciális intézményekben tanul. 1/3-uk országszerte látókkal együtt nevelkedik, természetesen változó sikerrel. A gimnazisták mindegyike hagyományosan többségi iskolákban tanul. Az integrált oktatást a Vakok Iskolájának Módszertani Intézménye (1146 Budapest, Ajtósi Dürer sor 39.) segíti országosan. A pedagógiai szakszolgálat utazótanárai személyes segítséget nyújtanak, speciális tankönyveket, taneszközöket juttatnak el a befogadó iskolákba. Továbbképzésekkel, módszertani kiadványokkal támogatják a többségi pedagógusok munkáját (Vak gyermek az óvodában, Vak gyermek az iskolában).

A sulinoVA Kht. támogatásával megjelenés alatt állnak azok az új kiadványok, amelyek közvetlen segítséget nyújthatnak az integráló pedagógusoknak:

- Módszertani útmutató súlyos fokban látássérült gyermekek inkluzív neveléséhez, oktatásához (Lőrinczné Kovács Terézia, Ruff Ágota, Székelyné Kárpáti Ildikó)
- Súlyos fokban látássérült gyermekek inkluzív nevelésével, oktatásával kapcsolatos dokumentumok (Báthori Adél, Lőrinczné Kovács Terézia, Székelyné Kárpáti Ildikó, Somorjai Ágnes)

- Súlyos fokban látássérült gyermekek inkluzív neveléséhez, oktatásához szükséges eszközjegyzék (Báthori Adél, Ruff Ágota, Somorjai Ágnes, Székelyné Kárpáti Ildikó).

Amit most Ön a kezében tart, a legújabb terméke egy sorozatnak, amely az általános pedagógiát megújító törekvések, programcsomagok látássérültekre adaptált változata. Ezek az ajánlások jelentős segítséget nyújthatnak, ha Ön matematikát, idegen nyelvet, környezetismeretet vagy éppen magyart tanít. De segítséget jelenthet minden többségi pedagógusnak, aki többet szeretne tudni a látássérülés fogalmáról, a vak gyermekek pszichológiai jellemzőiről, képességeiről, tanulásszervezési kérdésekről. Számtalan speciális ismerettel bővítheti tudását, aki a látássérült gyermekek szociálisképesség-fejlesztése, énefejlődési és beilleszkedési problémáik iránt érdeklődik. Bepillantást nyerhet a tájékozódástánítás, látásnevelés sajátos témaköreibe.

Végül ajánlom Önnek, hogy bátran nézze át a különböző kompetenciaterületről készült (életpálya-építés, idegen nyelv, matematika, szociális, életviteli és környezeti, szövegértés) ajánlásokat, mert ezek mindegyike tartalmaz olyan jól hasznosítható információkat, melyek segíthetik az Ön munkáját!

Dércziné Somogyi Veronika

# 1. Bevezető

Az emberek az információ túlnyomó részét vizuális úton szerzik, és szinte el sem tudják képzelni, hogyan lehet úgy élni, ha valaki keveset vagy semmit sem lát. A látássérült személyekről, azaz a vak és a gyengénlátó emberekről ezért sokféle kép alakult ki az őket nem ismerő emberekben. Egyesek különleges, csodálatos képességeket tulajdonítanak nekik, míg mások sajnálják, szánják őket. Az utóbbiak nem tartják valószínűnek, hogy a gyengénlátó, sőt a vak emberek is megállják a helyüket, az iskolában ugyanolyan tanulmányi eredményeket érnek el, mint látó társaik, azt pedig egyenesen képtelenségnek tartják, hogy dolgoznak, hasznos munkát tudnak végezni, és teljes értékű életet élnek. Nem kell messzire menni a cáfolatért: mindnyájan olvastuk a vak Homérosz és John Milton alkotásait, és bizonyára sokak számára ismerős a XIV. századi firenzei zeneszerző és orgonista Francesco Landini, valamint a XX. századi spanyol zeneszerző Joaquín Rodrigo művészete. Híres gyengénlátó emberekről talán azért nem tudunk, mert látszólag jobban beleolvadnak a látók társadalmába.

A viszonylag teljes értékű életért a látássérült gyermekeknek és felnőtteknek csakúgy, mint minden más fogyatékossgal élő embernek, nagyon keményen meg kell dolgozniuk. A látás teljes vagy részleges hiánya nem pótolható, bizonyos dolgok kompenzálhatók ugyan, de például a naplemente látványa vagy egy tekintet melegsége örök rejtély marad egy született vak ember számára. A szemkontaktus sok esetben nem hordoz különösebb információt a gyengénlátó ember számára sem, ki maradnak a cinkos összekacsintások.

Hatalmas ütemben fejlődő és automatizálódó világunk egyáltalán nem kedvez a látássérült embereknek; gondoljunk csak a háztartásban megtalálható különböző menürendszerrel működtethető gépekre (pl. modernebb tűzhelyek, mosó- és mosogatógépek) vagy a szórakoztató elektronikára, ahol minden rádió, televízió, videó, mobiltelefon és egyéb készülékek a vak és gyengénlátó emberek számára gyakran leküzdhetetlen nehézséget jelentő menürendszerrel vannak ellátva. Összességében elmondható, hogy számos dolog, ami a látó emberek kényelmét szolgálja, nehézséget, bonyodalmat jelent a vak és a gyengénlátó embereknek. Vegyük például a nagy bevásárlóközpontokat, ahol a nagy tér, kevés támpont és állandó zaj miatt a tájékozódás egy vak embernek szinte lehetetlen, egy gyengénlátótól pedig óriási erőfeszítést és figyelmet kíván.

Hazánkban a vak gyermekek intézményes oktatása 1825-ben kezdődött. A gyengénlátók iskolája jóval később, a XX. század közepén kezdte meg működését néhány osztállyal. A látássérült tanulók távol a szülőktől és a családtól ezekben a speciális bentlakásos iskolákban végezték általános iskolai tanulmányaikat.

Néhány tíz évvel ezelőtt még igazi kuriózumnak számított, ha egy látássérült tanuló nem ezekben az iskolákban folytatta általános iskolai tanulmányait, hanem egy többségi iskolában, látó gyerekekkel együtt tanult. Ma már ez egyáltalán nem számít ritkaságnak, úgy tűnik, a szülők szívesen választják az iskolai integrációt, sokan ragaszkodnak ahhoz, hogy gyermekük a család lakóhelyén lévő többségi iskolába járjon. Akár speciális, akár többségi iskolába jár a gyermek, nem szabad elfelejtenünk, hogy minden ilyen esetben sajátos nevelési igényű tanulóról van szó.

Magyarországon – bár voltak ilyen irányú rövid életű próbálkozások – a gyengénlátó és vak tanulók ép látású tanulókkal történő középiskolai együttnevelése nem új keletű. Szegregált gimnázium, főiskola vagy egyetem pedig szerencsére soha sem volt és jelenleg sem működik sem vak sem pedig gyengénlátó fiatalok számára.

Nagy örömünkre szolgál, hogy a többségi iskolák tanítói és tanárai nem zárkoznak el a sajátos nevelési igényű, látássérült tanulók oktatásától, sőt szívesen vállalják az ezzel járó több munkát, és néznek szembe a komoly szakmai kihívással. Ilyen kihívást jelenthet például egy idegen nyelv oktatása.

Látássérült tanulókat is oktató nyelvtanárként ehhez a munkához kívánunk gyakorlati tanácsokkal, ötletekkel a kollégák segítségére lenni. A konkrét tanácsok előtt azonban érdemes megismerkedni néhány fontos alapfogalommal.

## 1.1 Mi a látássérülés?

Vakság és gyengénlátás

„A régi időkben a vakokat gyakran prófétának, álomlátónak és nagy tudású bölcsnek tekintették. Még ma is sokan úgy gondolják, hogy a látás hiányát a természet sokkal élesebb hallással, kifinomultabb tapintással vagy rendkívüli zenei tehetséggel kárpótolja. Mindezek a feltevések azonban tudományosan nem bizonyítottak.” (Scholl, 1986. 24. old.)

Egy látássérült gyermek születése vagy az a tény, ha egy családtag – különösen egy gyermek – elveszti a látását, mindig hatalmas megrázkódtatást okoz az adott családnak. Jan és munkatársai már 1977-ben leírják, hogy „a vakság megállapítása az egyik legsúlyosabb lelki trauma, melyet szülő valaha átélhet”; gyakran előfordul, hogy az anya például depresszióba esik, amikor a diagnózisról értesül. Jan és munkatársai 1977-es kutatása szerint az érintett anyák egyharmada küzd pszichiátriai problémákkal, a házasságok egyharmada válságba kerül, az érintett, nem látássérült testvérek egynegyedénél pedig magatartási problémák merülnek fel.

A látássérülés lehet örökletes vagy szerzett.

Látássérülteknek azokat a személyeket nevezzük, akiknek különféle oktatási-nevelési, szociális és orvosi szükségletei látásuknak részleges vagy teljes elvesztéséből fakadnak. Warren (1989) megfogalmazása szerint látássérültnak tekinthető

- az, akinek soha semmilyen látása nem volt;
- az, akinek néhány évig ép volt a látása, mielőtt fokozatosan vagy hirtelen teljes vagy részleges látássérülést szenvedett;
- az, aki a látássérülése mellett más fogyatékossgal is él;
- az, akinek a látótere bármilyen módon sérült;
- valamint az, akinek részben vagy teljesen sérült a látásélessége.

Illyés (2000, 166. old.) írja: „A hagyományos pedagógiai elméletek alapján a látássérültek oktatási-nevelési szempontból két különböző csoportra, vakokra és gyengénlátókra oszthatók.” Az utóbbi időben azonban egyre többször találkozhatunk az aliglátó fogalmával is.

A Látásvizsgáló Országos Szakértői és Rehabilitációs Bizottság és Gyógypedagógiai Szolgáltató Központ a következő módon határozza meg a vakság és gyengénlátás fogalmát:

- Vakok azok, akiknek látásteljesítménye (vízusa) 0, semmit sem látnak, fényt sem érzékelnek.
  - Aliglátók (fényérzékenyek, ujjolvasók, nagytárgylátók), akiknek a szemüveggel korrigált látásélessége 0,1-ig terjed, a Csapody VII. olvasópróba eredménytelen és azok, akiknek szemüveggel korrigált látásteljesítménye több 0,1-nél, de látóterük mindkét oldalon körkörösén 20 foknál szűkebb, szembetegségük súlyos fokú.
  - Gyengénlátók, akiknek szemüveggel korrigált látásélessége 0,1–0,3 közötti vagy több (0,4–0,5-ig terjedően), de 15–20 fokos vagy nagyobb mértékű látótérszűkületük van, a 0,1 és ez alatti látásélességűek közül azok, akiknek közeli vízusa optikai segédeszközök használatával a Csapody VII. olvasópróbanak megfelelő.
- (Molnár és munkatársai, 2000, 2. old.)



A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy nemcsak az az ember számít vaknak, aki fényt sem érzékel, hanem az is, aki fényt lát, esetleg közlőről színeket is felismer, az utcán azonban fehér bottal látjuk. Természetesen nem látja a közlekedési lámpa színeit, mozgása általában bizonytalanabb, vagy túl hátrázott, testtartása kissé eltérhet a látó emberek testtartásától. Ismeretszerzésre elsősorban a pontírást, -olvasást – közismertebb nevén Braille-jelrendszer – használja.

Az aliglátó ember érzékeli a fényt, közlőről meg tudja különböztetni a nagyobb tárgyakat, szerencsés, ha az utcán fehér bottal jár, mert így kevésbé bizonytalan, és nem ad okot félreértésre. Környezete számára egyértelmű, hogy bizonytalansága „rossz látásának” tulajdonítható. Általában a pontírást használja, de előfordul az is, hogy nagy betűkkel ugyan leír valamit, de visszaolvasni sok esetben már nem tudja.

Gyengénlátó személy az, akinek szemüveggel korrigált látása a normál látásteljesítmény mindössze 30 százaléka. Ez azt jelenti, hogy a külső szemléltől könnyen megtévesztheti az a tény, hogy a gyengénlátó emberek első látásra szinte alig különböznek látó társaiktól, hiszen nem vagy csak igen ritkán és nagyon kevesen használnak fehér botot, az is előfordul, hogy az utcán felismerik ismerőseiket, barátait, kisebb-nagyobb nehézségek árán el tudják olvasni az üzletek nevét, a közlekedési eszközök számát, néha az utcatáblákat is, és a síkírást használják. A gyengénlátó emberek gyakran közelebb mennek ahhoz, akivel beszélgetni akarnak vagy ahhoz, amit meg kívánnak nézni, ez sok esetben zavaró lehet a többi ember számára.

Paraszky (1994, 13. old.) megállapítja: „A gyengénlátás kifejezés pedagógiai szempontú meghatározás, ami a látássérültek egy szűk csoportjára vonatkozik. A csoporthatárok kijelölése mégis szemészorvosi kritériumok alapján történik, mivel a látásteljesítmény összehasonlításának mérhető adata – a retina felbontóképessége az éleslátás helyén – szemészeti vizsgálati eljárással állapítható meg.”

A látásvesztés szubjektív megítélése nem ad reális képet a valóságról. A látássérült gyermek környezetétől tanulja meg, hogy ő „rosszul lát”, és nem is sejti, mit értsen alatta. Aliglátó hatéves kisgyermek megfogalmazásából kiderül, mennyire nem éli meg a tökéletes látás hiányát: „Nem tudom, mért mondják rám, hogy gyengénlátó vagyok, amikor én mindent látok!”

Az olyan eszes és érdeklődő gyermek, aki születése óta keveset lát, meglepő gyakorlatra tesz szert elmosódott, minimális látási információi hasznosítására, ha nem fosztják meg a tapasztalatszerzés lehetőségétől. Tájékozódása, mozgása, reakciói megtévesztők lehetnek környezetük számára. [...] A látóképességet leginkább az egyén reakcióiból, viselkedéséből ítélni lehet meg. Ez nem könnyű, mert a különböző helyzetekben a látás szerepe eltérő, és más információk is hozzásegítik a látássérültet a helyzetfelismeréshez.

(Paraszky, 1994, 34. old.)

A fentiekből világosan kitűnik, hogy a vak és gyengénlátó gyermekek egyaránt sajátos nevelési igényű tanulók.

Napjainkban egyre több sajátos nevelési igényű gyermek folytatja tanulmányait többségi iskolában. Fontos tudni, hogy minden sajátos nevelési igényű tanuló jogosult gyógypedagógiai megsegítésre. Iдетartoznak

- a jelentősen megkésett fejlődésű, illetve a teljes személyiséget érintő (pervazív) zavarokkal élő gyerekek;
- a súlyos és krónikus fizikai változást okozó betegségben szenvedő és az életminőséget megváltoztató állapotban élő gyerekek.

Természetesen a látássérült emberek – mentális állapotuktól függetlenül – ez utóbbi, lényegesen nagyobb csoportba tartoznak.

## 1.2 Néhány szó a látássérült gyermekek verbális fejlődéséről

A látássérült gyermekek fejlődése jelentősen eltérhet látó társaik fejlődésétől. Ammerman és munkatársai (1986) szerint a látássérült gyermekek kevésbé önállóak, introvertáltabbak és több érzelmi, alkalmazkodási problémával küzdenek, mint látó társaik.

Megfigyelhető, hogy a fejlődési folyamat során a vak és aliglátó gyermekek különös érdeklődést tanúsítanak a ritmus, a hangok, hangsorok és a verbalitás iránt; beszédfejlődésük igen gyakran megelőzi kommunikációs fejlettségüket: előfordul például, hogy képesek elmondani hosszú verseket, meséket, de nem mindig kommunikálnak. Szívesen ismételtetnek furcsa, gyakran idegen szavakat anélkül, hogy jelentésüket ismernék. A verbalitás iránti különös érdeklődés általában később sem marad el. A látássérült gyermekek a verbalitáshoz kötött tanulási folyamatokban igen gyakran sokkal jobb eredményeket érnek el, mint látó társaik; ugyanakkor a látássérült gyermekek sokszor érzik magukat elszigeteltnek (Hoffmann, 2001). Jan és munkatársai (1977) megállapítják, hogy a látássérült gyermekek relatív szociális elszigeteltsége sok esetben egészen a gyermekkor végéig elhúzódhat, ezeknek a gyermekeknek saját elmondásuk szerint nincsenek barátai. Talán az elszigeteltség és a magány adhat magyarázatot arra a felmerülő kérdésre, miért fordulnak a látássérült emberek szívesen a zene vagy az irodalom felé.

## 2. Braille-írás, -olvasás, segédeszközök

Az írás és olvasás nagyon sokáig maradt elérhetetlen álom a vak emberek számára. Számos kísérlet után (pl. fatáblára domborított betűk a XVI. században) a francia származású Valentin Haüy (1745–1822) egy olyan írásrendszert dolgozott ki, amelynek lényege a latin betűk domború megjelenítése. Az ún. Klein-szekrény ennek az írásmódnak az egyéni alkalmazását tette lehetővé.

A sokszorosítás érdekében nyomdát is berendezett, valamint felvetette a vakok könyvtárának gondolatát is. Louis Braille (1809–1852), aki maga is a Párizsi Vakok Intézetének tanulója volt, 1825-ben megalkotta írásrendszerét a Barbier-rendszer alapján. Az ötletet Charles Barbier „éjszakai írása” (Ecriture Nocturne) adta. A katonatiszt a látók számára sötétben is olvasható titkosírást dolgozott ki. Braille átvette a papírra domborítás ötletét, de nem kód-, hanem karakterírássá fejlesztette. 1829-ben megjelent Braille-írásának ismertetése, és a Braille-írás meghódította az egész világot.

Magyarországon például 1893-ban vezették be, azelőtt az írásbeli közlés egyetlen eszköze a Klein-szekrény volt. A pontírás meghonosodásában döntő jelentősége volt a Braille-táblának, amelyet a Bécsben tanuló vak fiatalok hoztak haza.

Az eltérő nyelvi sajátosságok következtében azonban más-más jelrendszer alakult ki számos országban. 1949-ben az UNESCO segítséget nyújtott a különböző országokban használatos jelek egybehangolásához, így az európai és ázsiai országokban 1950-től kezdve a latin betűs jelrendszert alkalmazták.

„A Braille-írás domború pontok rendszere, amelyet az ujjakkal olvashatnak azok az emberek, akik vagy vakok vagy nem látnak elég jól ahhoz, hogy síkírású nyomtatott anyagot olvassanak.” (AFB, 2005)

Egy hagyományos teljes Braille-karakter 6 pontból áll. A kétszer három pont (bal oldal: 1-2-3, jobb oldal: 4-5-6) két párhuzamos sorban helyezkedik el egymás mellett (Mellékletek I–VII.). Egy vagy több pontnak így 64 különböző kombinációját állíthatjuk össze. Ugyanazon kombináció jelentheti az ábécé egyik betűjét, matematikai vagy más jelet, sőt akár zenei hangot is attól függően, milyen kontextusban jelenik meg.

A modern technikai eszközök elterjedése (Braille-kijelző) szükségessé tette a nyolc pontos Braille használatát. A hatpontos Braille-írásban ugyanis nem különböznek egymástól a nagy- és kisbetűk: ha valamit nagy kezdőbetűvel kell írni, úgynevezett nagybetűjelet használunk (Melléklet I.). A nyolcpontos Braille-írásban azonban a kombinációk nagyobb száma miatt könnyű szerrel különbséget tudunk tenni a nagy- és kisbetűk között, mindössze a 7-es pontot kell hozzátennünk az adott betűhöz. A nyolcpontos rendszert csak a Braille-kijelzőkkel használjuk, a mindennapokban a hatpontos Braille használatos.

A magyar Braille-ábécében minden betűt külön karakterrel jelölünk. Így külön karakter jelöli a cs, gy, ly, ny, sz, ty, zs betűket is (Melléklet I.), tehát a dupla kétjegyű mássalhangzókat tartalmazó szavak helyesírása eltérő Braille- és síkírásban.

SÍKÍRÁS	BRAILLE-ÍRÁS
meggy	meggy
fütty	fütty
asszonnyal	aszszonnyal

Egyes tankönyvekben, kiadványokban, folyóiratokban használatos az úgynevezett 46 rövidítés, amely bizonyos igekötők, toldalékok és a leggyakrabban használt szavak rövidítéseit tartalmazza (Melléklet II.).

A létező néhány úgynevezett nagy rövidírásrendszer leginkább a gyorsíráshoz hasonlítható, itt egy karakter jelenthet egy szót, szótagot, igekötőt, toldalékot vagy ragot, esetleg betűkapcsolatot. Ezeket a rendszereket sajnos ma már – néhány kivételtől eltekintve – Magyarországon csak az idősebb generáció használja.

Az angol teljes Braille-írás „grade 1” (Melléklet III.), a 189 rövidítést tartalmazó rövidírás pedig „grade 2” (Melléklet IV.) néven vált ismertté.

Ellentétben a magyarral, az angol és a német Braille-rövidírás igen elterjedt és nagyon fejlett, szinte minden kiadvány ebben a formában jelenik meg, főként helytakarékosági szempontok miatt. „Egy Braille-karakter ugyanis meglehetősen nagy, egy Braille-betű körülbelül a háromszorosa egy nyomtatott betűnek”. (Gombás, 2005. 10. old.)

Az állandó betűkapcsolatokat a német teljes Braille-írásban is egy jellel jelölik. Ezek általában kétőshangzók vagy gyakran előforduló betűkapcsolatok, például: au, ei, eu, ch, sch, st (Melléklet V.).

A neolatin nyelvekben nem terjedt el semmiféle rövidírás-rendszer (francia ábécé, olasz, spanyol eltérések: Melléklet VI–VII.).

Régen a vak emberek úgynevezett Braille-táblával írtak, ez egy olyan fémből vagy később műanyagból készült eszköz, amely sorokra és ablakokra (karakterekre) van osztva. Hátránya az, hogy minden egyes pontot külön-külön egy pontozó segítségével kell a táblába helyezett papírba szúrni jobbról balra kezdve az írást azért, hogy ha a papírt az olvasáshoz megfordítjuk, balról jobbra olvassunk. Kimondhatatlanul nagy előnye, hogy – mivel különböző méreteken létezik (A/4-estől a kártyanaptár nagyságúig) – könnyen hordozható, akárcsak egy toll, bármilyen kis táskában elfér. Ezt az eszközt ma már viszonylag kevesen használják.

Napjainkban sokkal elterjedtebb a pontírógép, amelynek segítségével lényegesen gyorsabban lehet írni, mint a Braille-táblával. Az első pontírógépet Picht szerkesztette meg 1906-ban. A gépen a hat pont és a szóköz billentyűje található; a hat billentyű segítségével egyszerre nyomhatók le az egyes betűkombinációkhoz szükséges pontok, így egy betű mindössze egy mozdulat. A pontírógép hátránya, hogy nehéz és igen hangos.

A látássérült emberek tanulását, munkáját és szórakozását egyaránt segíti a számítógép és a különböző képernyőolvasó- és karakterfelismerő-programok. Az egyik legelterjedtebb képernyőolvasó program az amerikai fejlesztésű JAWS for Windows (job access with speech), amelyhez különböző

nyelvű adaptációk készültek és készülnek. Ez azt jelenti, hogy a program képes a monitoron megjelenő szöveget a kiválasztott nyelven (magyar, brit és amerikai angol, német, francia, olasz, spanyol, finn, portugál stb.) felolvasni, illetve egy-egy billentyű lenyomásakor az adott betűt vagy funkciót megnevezni. A látássérült emberek általában normál billentyűzetet használnak a számítógéphez.

Ma még csak kevesek vannak abban a szerencsés helyzetben, hogy úgynevezett Braille-kijelzőt használhatnak. Ez egy olyan speciális segédeszköz, aminek segítségével a vak felhasználók pontírásban követhetik a monitoron megjelenő információk nagy részét. Az idegen nyelven történő írás és olvasás elsajátításához is kívánatos lenne, ha minden tanuló rendelkezne Braille-kijelzővel.

A pontírás és -olvasás megtanulása és megtanítása sok türelmet és időt kíván diáktól, tanártól egyaránt.

Az olvasás és írás elsajátítása nem cél, hanem eszköz minden más ismeret, tantárgy tanulásához. Az olvasás elsajátítása általában nehezebb feladatnak bizonyul a látássérült, mint a látó gyermekek számára. „Sok vak gyermek még tizenéves korában is betűtévész, a vak tizenévesek Braille-olvasási sebessége körülbelül a fele a látó tizenévesek olvasási tempójának.” (Rutter és munkatársai, 1995, 726. old.)

Az olvasás is, mint minden készség, csak sok gyakorlás által fejlődik. A rosszul látó gyermektől az olvasás fokozott figyelemkoncentrációt kíván, ezért fárasztó feladat számára. Nem csoda, ha figyelme könnyen eltérül, és szívesebben tölti mással az idejét.

A lassú tempóban olvasó tanuló – ha ugyanannyi ideig gyakorol, mint a gyorsabban olvasó – eleve kevesebb szöveget olvas el, tehát kevesebb olvasási tapasztalathoz jut.

A felsorolt okok folytán a legtöbb vak tanuló kevesebbet gyakorolja az olvasást, mint amennyi az olvasás automatizálódásához szükséges lenne.

Találkozhatunk olyan vak tanulóval is, aki társult fogyatékosága miatt nem vagy csak nehezen érzékeli a pontokat, így számára a Braille-írás olvasása lehetetlen vagy nagymértékben nehezített.

A tájékozódáshoz, az írás elsajátításához, így a pontírógép helyes használatához is elengedhetetlen, hogy a vak gyermek ismerje saját testét, tisztában legyen a téri relációkkal, két keze pedig teljes összhangban működjön. A pontírógép használatához komoly fizikai erőfeszítésre is szükség van. Ezért gyakran előfordul, hogy a kisiskolások nem elég erősen nyomják le a billentyűket, így a pontok túl halványak lesznek, és a gyerekek saját írásukat sem tudják elolvasni. Ha a gyermek helyes kéztartással és ujjrenddel ír, lényegesen kevesebb erőt kell kifejtenie, gyorsabban tud írni, tehát időt nyer. A gyermek kéztartása akkor helyes, ha – a zongorázáshoz hasonlóan – csak ujjai végével érinti a billentyűket, ujjait kissé behúzza tartja, kézfeje kupolásként emelkedik a billentyűk fölé, és csuklójával sem érinti a padot.

A helyes ujjrend a következő:

1-es pont:	bal kéz mutató ujj	4-es pont:	jobb kéz mutató ujj
2-es pont:	bal kéz középső ujj	5-ös pont:	jobb kéz középső ujj
3-as pont:	bal kéz gyűrűs ujj	6-os pont:	jobb kéz gyűrűs ujj
	szóköz:		bal/jobb kéz hüvelykujj

Fontos megjegyezni, hogy a gyűrűs ujj – leggyakrabban a bal kézen – különösen gyenge, ezért ujjgyakorlatokat kell végezni.

A másolás talán az egyik legnehezebb és legösszetettebb írásbeli feladat a vak tanuló számára, mivel akár pontírógéppel másol, akár pontírású szöveget számítógép segítségével (pl. látó társainak), mindig emlékezetből ír, mert először el kell olvasnia a szöveget, majd vissza kell tennie a kezét a pontíró- vagy a számítógép billentyűzetére, csak azután írhatja le a megjegyzett szöveget, majd ismét meg kell találnia a másolandó anyag soron következő részét, és így tovább. Ebből következik, hogy a vak tanuló általában könnyebben tanul meg diktálás után és emlékezetből írni, mint ép látású kortársai.

Minden látássérült személy, így a vak emberek is nehezen tájékozódnak a tagolatlan, zsúfolt papíron, a bekezdések nélküli szövegben. Ha nem fordítunk kellő figyelmet a formai elrendezésre, a vak tanuló jegyzetei rendetlenek és áttekinthetetlenek lesznek, amelyekben ő maga sem tud eligazodni. A szöveg elrendezése, tagolása, a bekezdések, címek, oszlopok egymástól való világos elkülönülése segít a vak tanulónak a papíron, a szövegben történő gyorsabb tájékozódásban. Elengedhetetlen fontosságú tehát, hogy a vak gyermekek munkái is világosak, áttekinthetők, tagoltak legyenek, mert így könnyen tájékozódnak feljegyzéseikben, egy-egy információ megkeresése nem igényel túl sok időt. Ezzel a tanulók nemcsak a tanár, hanem saját munkájukat is megkönnyítik, ugyanakkor kialakul bennük a szép külalak és a rendezett írás igénye, számítógép segítségével készített munkáik pedig a látó emberek számára is jól olvashatók, esztétikusak lesznek.

Jegyzeteléshez, házi feladatok és dolgozatok írásához – különösen a középiskolában és a felsőoktatásban – elengedhetetlen, hogy a látássérült diák megfelelő gyorsasággal és mások számára is érthető, olvasható módon írjon. A normál billentyűzeten történő szabályos gépirás elsajátítása ezért létfontosságú a látássérült emberek szempontjából. Ezzel magyarázható, hogy mind a vakok, mind pedig a gyengénlátók speciális iskoláiban a gyerekek több évig tanulják a gépirást, amely jelentősen megkönnyíti a számítógép gyors és hatékony használatát, így a házi feladatok és különböző dolgozatok elkészítését, valamint a látó és látássérült emberek közötti írásbeli kommunikációt, amely nagymértékben segíti a teljesebb társadalmi integrációt.

### 3. Képességfejlesztés

Ma már a határok szinte csak formálisan léteznek, az információ szabadon áramlik, egy vagy több nyelv tudása teljesen megváltoztatja, kitágítja az ember lehetőségeit. Nyelvtudás nélkül igen nehéz, szinte lehetetlen boldogulni. Különösen igaz ez a vak és gyengénlátó emberekre, hiszen számukra a nyelv szinte az egyetlen kommunikációs lehetőség.

Amikor egy nyelvtanár látássérült tanulót kezd idegen nyelvre tanítani, mindig szem előtt kell tartania, hogy a nyelvtudás a látássérült tanuló számára nem csupán szórakozási, ismerkedési, önképzési lehetőség, hanem később munkáját, megélhetését, megbecsülését, teljesebb társadalmi elfogadottságát jelentheti. Számos látássérült fiatal végzett már különböző egyetemeken és főiskolák idegennyelvszakán, jelenleg is jónéhány hallgató tanul az ország felsőoktatási intézményeiben.

Természetesen azoknak a látássérült embereknek is szükségük van nyelvtudásra, akik nem egy főiskola vagy egyetem keretein belül folytatják tanulmányaikat, hanem a középiskola elvégzése után szakmát tanulnak, majd például gyógymasszőrként vagy – egyre ritkábban – telefonalközpont-kezelőként helyezkednek el.

Ezért rendkívül fontos, hogy már kisiskolás korban felkeltsük érdeklődésüket az idegen nyelvek tanulása iránt, hiszen ismeretes, hogy a motiváció mindvégig jelentős szerepet játszik a tanulási folyamatban.

A látássérült embereknek, úgy tűnik, belső igényük a nyelvtudás; az angol világméretű hódítása előtt például nagyon sok látássérült ember – különösen vak fiatal – elsajátította a gyorsan megtanulható, logikusan építkező eszperantó nyelvet, amely lehetővé tette és teszi, hogy a világ bármely táján élő látó és látássérült emberek kapcsolatot teremtsenek egymással, közelebb kerüljenek egymás kultúrájához, nyelvéhez.

### 3.1 Általános fejlesztési célok az 1–6. évfolyamon

A Nemzeti alaptanterv alapján megfogalmazott, az idegen nyelv oktatására vonatkozó általános fejlesztési célok megegyeznek az ép intellektusú látássérült gyermekek nyelvtanításának céljaival, de minden esetben figyelembe kell venni a vak tanuló látássérüléséből adódó sajátosságokat.

A programcsomagok minden érzékszervet bekapcsolnak a nyelvtanításba, számos feladat képekre, rajzokra, drámajátéokra, azaz a vizuális kultúrára épül. Sokakban vetődhet fel az a jogos kérdés, hogyan vonhatók be ezekbe a feladatokba a látássérült tanulók. Természetesen vannak olyan feladatok, amelyek nem alkalmazhatók aliglátó és vak tanulók esetében, ám a feladatok nagy része adaptálható vagy tanári segítséggel megoldható. Kétségtelen, hogy a tanár számára a látássérült tanuló nyelvtanítása többletmunkát, plusz feladatokat jelent, kreativitást, rugalmasságot igényel.

#### 3.1.1 Növekedjen a tanuló nyelvtanuláshoz való pozitív beállítódása, motivációja

(Mesemondóka 1–6., *Kreatív kommunikáció* 1–6.)

Különös gondot kell fordítani arra, hogy felkeltsük a tanuló érdeklődését az idegen nyelv iránt, segítjük abban, hogy a nyelvtanuláshoz való pozitív beállítódása, motivációja növekedjen és fennmaradjon. A vak gyermek számára nehézséget jelenthet az autentikus anyanyelvi gyermekirodalom könyvekből, gyermekmagazinokból történő megismerése, mivel jelenleg hazánkban pontírású idegen nyelvű gyermekmagazinokat és -könyveket nem forgalmaznak, ezek megismerése ezen a szinten csak tanári, esetleg szülői segítséggel oldható meg. Ha nem létezik a kiadványhoz tartozó hanganyag, a kazettára történő felolvasás, cd, videó, tv, később a számítógép kiegészítheti, esetleg helyettesítheti a nyomtatott könyvet, újságot. Semmiképpen ne fosszuk meg a vak tanulót az olvasás örömétől, rövidebb szövegeket, párbeszédet érdemes számítógépre vinni, lehetőség szerint pontírásban kinyomtatni, így nem csökken a tanuló motivációja, szívesen foglalkozik idegen nyelvvvel.

#### 3.1.2 Növekedjen a tanuló kreativitása

(Mesemondóka 1–6., *Kreatív kommunikáció* 1–6., *Projektek a nyelvórán* 1–6.)

Aliglátó gyermekek nem képesek autentikus gyermekirodalmi mű vizuális megjelenítésére, de házi feladatként gyűjthetnek például a műhöz kapcsolódó hangokat, elmondhatják a mű tartalmát. Természetesen a vak tanuló nem képes gyermekirodalmi műhöz rajzos illusztrációt készíteni, ehelyett azonban elmondhatja, hogyan ábrázolna egy-egy mesehőst vagy helyszínt.

Ha képekből kell történetet összeállítani, majd képalírásokat készíteni, a vak tanuló csak tanári segítséggel tud részt venni az ilyen tevékenységekben. Amíg a többiek dolgoznak, mondjuk el neki, mi látható egy-egy képen, hogy képalírásokat találhasson ki és leírhatta azokat, vagy mi írjuk be megoldásait a megfelelő helyre. Lehetőség szerint ne hagyjuk ki a vak tanulót az ilyen típusú feladatokból, mert szívesen ötvözi fantáziáját meglévő nyelvtudásával. Amennyiben mégsem kívánjuk bevonni a látássérült tanulót ebbe a tevékenységbe, semmiképpen ne hagyjuk feladat nélkül, adjuk meg például a képekhez kapcsolódó történet első mondatát a célnyelven, és bízzuk rá a folytatást. Amikor a csoportok megtekintik egymás munkáit, olvassuk fel hangosan a képalírásokat, hallgassuk meg a látássérült tanuló történetét is, és csak ezután értékeljük a gyerekek egymás munkáját!

Kreatív verbális feladatok megoldásánál, új mese, meserészlet vagy új változat alkotásánál minta alapján célszerű építeni a látássérült gyermek esetleg fejlettebb verbalítására.

A vak tanuló is képes gyermekirodalmi művet dramatikusán – ha nem is egészen komplex módon – előadni tanári segítséggel. Minden gyermekirodalmi műben rejlik olyan szerep, amelyet vak gyermek is eljátszhat (mesélő, Csipkerózsika, királykisasszony, akit, ha kell udvarhölgye kísér, öreg király a trónon, mikulás hú krampuszával, öregapó, aki lassan és bottal jár, bölcs bagoly stb.).

A vak gyermek is szívesen vesz részt drámajátékban, hiszen együtt játszhat a többiekkel, megmutathatja, mit tud, és ez sikerélményhez juttatja, motiválja, különösen akkor, ha megtaláljuk az esetleges látásmaradványának, személyiségének megfelelő mozgásformákat, feladatokat. Ezek megtalálásában a gyermekek általában örömmel segítenek a tanárnak. Ha a ráosztott szerep túl sok mozgást kíván, az erre való koncentráció nagyon sok energiáját köti le, így nyelvi teljesítménye jelentősen romolhat, kudarcélménye lehet, motivációja csökkenhet. Fontos megjegyezni, hogy sem a vak, sem az aliglátó gyermek nem látja társai arcjátékát, finomabb gesztusait, ezért gyakran visszahúzóbb, bátortalanabb, sok ösztönzésre, bátorításra van szüksége.

A Kreatív kommunikáció programcsomagban leírt és elvárt kreatív nyelvhasználati szint teljességgel elvárható a látássérült tanulóktól. Általában a vak gyermekek szívesen, rugalmasan és nagy kísérletező kedvvel használják az idegen nyelvet. Ha a tananyag túl sok vizuális információra épül, a tanár nagymértékben támaszkodik a mimikára, gesztusokra, testnyelvre, a tanuló könnyen elveszíti a fonalat, lemarad, elbátortalanodik, motivációja csökken. Ennek elkerülése érdekében mindig győződjünk meg arról, hogy a vak gyermek tudja-e, mi történik. Ha nem, minden jelentős fordulatot verbálisan is fejezzünk ki.

### 3.1.3 Növekedjen a tanuló interkulturális nyitottsága, fogékonysága, törekedjen a célnyelvi kultúra minél szélesebb körű megismerésére

(Mesemondóka 1–6., Kreatív kommunikáció 1–6.)

Az ép látású gyermekekhez hasonlóan természetesen a vak tanulók is kíváncsiak és nyitottak az újdonságokra, azonban – mivel jóval kevesebb pontíras anyag áll rendelkezésükre – nem olvasnak annyit, mint látótársaik, az egyéb vizuális információk egy töredéke is csupán az aliglátókhhoz jut el, ezért számos dologról kevesebbet tudnak kortársaiknál.

A célnyelvi kultúra egy-egy elemének vizuális módon történő bemutatásánál ügyelni kell arra, hogy az aliglátó tanulóknak is legyen ideje feldolgozni a látottakat. Ha csak egy képet mutatunk a csoportnak, nem elég azt csak felmutatni, adjuk oda az aliglátó tanulóknak, hogy közelebbről megnézhesse, a későbbiekben ő is a többiekhez hasonlóan tudjon beszélni az adott képről! A vak tanuló csak mások leírása alapján tud véleményt alkotni egy képről. Sokat segíthet akár az anyanyelven történő tárgyyszerű leírás, bár számos esetben egy másik készséghez, a fordításhoz vezet.

Ha a célnyelvi kultúra ételei, jellegzetes tárgyai vagy népviselete kerül szóba – és van rá lehetőségünk –, vigyünk ízelítőt vagy népviseletbe öltöztetett babát az órára, így még közelebb hozhatjuk azt a tanulócsoporthoz, a vak gyermek pedig megfoghatja, közelről megnézheti a tárgyakat, mindannyian kellemes élményben részesülnek.

Célszerű kihasználni a látássérült gyermekek fokozott verbalitását, ösztönözni őket a célnyelvi kultúrával kapcsolatos „kutatómunkára”, valamint szóban összefoglalni velük az „eredményeket”. A vak tanulóknak nem okoz különösebb nehézséget a célnyelvi és az anyanyelvi kultúra elemeinek összehasonlítása, amennyiben az anyag verbálisan hangzik el, illetve pontírásban biztosítjuk.

### 3.1.4 Növekedjen a tanuló önbecsülése, önismerete

(Mesemondóka 1–6., Projektek a nyelvórán 1–6.)

Rendkívül fontos, hogy a látássérült gyermek tisztában legyen saját képességeivel, mire képes és mire nem, megfelelő önismerete és önbecsülése alakuljon ki. A vak gyermeknek meg kell értenie és hozzá kell szoknia, hogy neki egy cél vagy eredmény eléréséhez sokkal többet és sokkal keményebben kell dolgoznia, és igen valószínű az is, hogy a kitűzött célt vagy eredményt hosszabb idő alatt éri el, mint látó társai. Ennek feldolgozása és elfogadása sok esetben nehézséget okoz nemcsak a látássérült, hanem más fogyatékosággal élő embernek is.

A fogyatékossgal élő, így a vak gyermek képességeit is gyakran tévesen értékelik a szülők és sokszor a tanárok is. Mind a szülői, mind pedig a tanári elfogultság és felülértékelés túlzott magabiztoságot eredményezhet, míg az alulértékelés indokolatlan féltékenységhez vezethet. Ezenfelül féltékenységet, bátortalanságot idézhet elő még a vak gyermek látó gyermekekkel szembeni szocializációs hátránya (pl. nem látja, hogyan néz rá a mellette ülő tanuló, nem tudja követni a nonverbális metakommunikációt – számárfül, nyelvnyújtogatás).

Ösztönözzük a vak tanulót, hogy vegyen részt a drámajátékokban, hiszen képes azonosulni a szereplők helyzetével és tulajdonságaival.

Általában a vak és a gyengéltató gyermekek szívesen, nagy átéléssel énekelnek, szavalnak, gyakran előfordul, hogy maguk írnak vagy zenésítenek meg verseket, mondókákat. Az ilyen feladatokra könnyen vállalkozó tanulókat érdemes ösztönözni, érdekes színpoltot jelenthet egy-egy saját dal vagy vers a nyelvórán. A közös dal vagy vers nagymértékben növeli a csoportdinamikát, a közösségtudatot, és nem utolsó sorban növeli a látássérült gyermek önbecsülését és csoporton belüli megbecsülését.

Ha a vak tanulót lehetőség szerint mindig bevontuk például a projektmunkába is, és értelmes, a projekthez köthető feladatokkal bíztuk meg, akkor általában képes felmérni, értékelni saját munkáját és teljesítményét, képes építeni korábbi tanulási tapasztalataira, képes saját maga számára reális, egyre nagyobb kihívást jelentő célokat megfogalmazni, és annak eléréseért örömmel tenni erőfeszítéseket. A látássérült tanuló egy-egy projekt végén szívesen számol be élményeiről, tapasztalatairól, nehézségeiről és sikereiről.

### 3.1.5 Növekedjen a tanuló együttműködésre való képessége

(*Mesemondóka 1–6., Kreatív kommunikáció 1–6., Projektek a nyelvórán 1–6.*)

Az együttműködésre való képesség kialakulása döntő fontosságú a vak gyermek szempontjából, hiszen további tanulmányai során és egész felnőtt életében számtalan dologban lesz társaira utalva, meg kell tanulnia, hogy ne kérjen segítséget olyan dolgokban, amelyeket, bár nehézségek árán, de maga is el tud végezni. Ugyanakkor legyen elég bátor segítséget kérni, amikor arra valóban szüksége van, és merje ő is felajánlani ötleteit, segítségét. A tanár bátran fogadja el a vak tanuló által felajánlott segítséget, vonja be a pár- és csoportmunkába. Ügyeljünk arra, hogy egy csoportban csak egy sajátos nevelési igényű tanuló legyen, ezzel megkönnyítjük a nem sérült tagok munkáját, a vak tanulót pedig együttműködésre ösztönözzük. Ha két vak vagy egy vak és egy gyengéltató tanuló kerül egy csoportba, valószínűleg – lassúbb tempójuk miatt – különálló párt képeznek a csoporton belül, ez pedig elszigetelődéshez, a motiváció csökkenéséhez vezethet. Csoportmunka esetén az ép látású társak lehetőleg nevezzék meg a tárgyakat, képeket, ne az hangozzék el, hogy „Tegyük ezt oda”, hanem például: „Tegyük a királylányt a sárkány barlangjába”.

A vak gyermek részt tud venni a körjátékban, ha megmutatjuk neki, mikor mit kell csinálni; ha nem tudja, és mást csinál, könnyen nevetség tárgyává válik, ettől elbátortalanodik, visszahúzódik, kudarcélmény éri. A társasjátékban is csak segítséggel tud részt venni, például dob, de ha nem tapinthatók a dobókocka számai, meg kell mondani, mennyit dobott, és lépni kell helyette. Az ép látású gyerekek általában ezekben a feladatokban is szívesen segítenek látássérült társuknak. Ne oldjuk meg a vak tanuló helyett a feladatot, hogy növekedjen az önállósága és az önbecsülése!

A vak tanuló képes társaival közös mesét, dalt, mondókát stb. létrehozni, amennyiben azonban azt írásban is rögzíttetni kívánjuk az órán minden tanulóval, tegyük lehetővé, hogy a vak gyermek – ha a többiekhez képest túl lassan ír – otthon végezze el ezt a feladatot, az órán pedig rögzítsük kazettára az anyagot!

A vak tanuló akkor tudja sikeresen elvégezni a rábízott feladatokat, ha látást nem igényelnek. Egy bábelőadás előkészítésében és a bábelőadásban is képes részt venni, bár a bábok elkészítése és mozgatása sok nehézséget jelent. Ha úgy döntünk, hogy a vak tanuló is mozgasson bábót, azt nagyon



gondosan elő kell készíteni, lépésről lépésre ki kell dolgozni, és nagyon sokat kell gyakorolni. A mesélő szerepét azonban különösebb nehézség nélkül, remekül eljátszhatja a vak tanuló. Ha az eredeti mesében nincs mesélő, érdemes néhány mondatos szerepet írni, sikerélményt jelent tanulónak, tanárnak, szülőnek egyaránt, és – nem utolsó sorban – nagymértékben hozzájárul a vak tanuló elfogadottságához.

### 3.1.6 Maradjon ébren és növekedjen a tanuló életkorából ösztönösen adódó megismerési és tanulási vágya

*(Kreatív kommunikáció 1–6.)*

Amennyiben a tananyag nem túlságosan sok vizuális elemre épül, illetve ha a vizuális elemeket szóban is megfogalmazzuk, a vak tanuló lépést tud tartani látó társaival. Ez tovább motiválja, és egyre nagyobb tudatossággal kezeli a nyelvtanulási folyamatot.

A látássérült tanuló kíváncsi, érdeklődő, általában különösen érdeklődik az idegen nyelvek és kultúrák iránt. Ha megfelelően ösztönözzük, motiváljuk, szívesen bocsátkozik beszélgetésbe anyanyelvi beszélővel is. Természetesen motiválja a vak tanulót is, ha mindig olyan célt tűzünk ki számára, amely elérhető ugyan, de eléréséhez erőfeszítéseket kell tennie.

### 3.1.7 A tanuló fokozatosan váljon autonóm személyiséggé

*(Projekt a nyelvórán 1–6.)*

A projekt munka jó szervezést, nagyfokú együttműködést és alkalmazkodást igényel ép látású és látássérült tanulóktól egyaránt. Az előkészítő beszélgetés során fontos, hogy jól fel tudjuk mérni, ki milyen feladatot végezzen el. Ne fosszuk meg a vak tanulót a közösségi munka élményétől, a teljesebb beilleszkedés lehetőségétől! Ha a vak tanuló – a teljesebb elfogadás érdekében – látást vagy túl sok segítséget igénylő feladatot szeretne elvállalni, gondoljuk át addigi, vele kapcsolatos tapasztalatainkat, és belátásunk szerint ajánljunk neki olyan feladatot, amelyet némi erőfeszítés árán el tud végezni! Ne bízunk rá túl könnyen megoldható feladatot, mert a pozitív diszkrimináció negatív hatást válthat ki.

Ha a tanulók például posztert készítenek, a megszövegezésben fontos szerep juthat a vak tanulóknak, a kellékek beszerzésében is aktívan segíthet. Ha valamilyen oknál fogva a látássérült tanulót nem kívánjuk foglalkoztatni ezekben a tevékenységekben, adjunk neki más, hasonló jellegű összetett feladatot. Készítsen rádióreklámot zajokkal, zenével, esetleg interjút a poszterkészítővel!

## 3.2 Általános fejlesztési célok a 7–12. évfolyamon

A speciális nyolc évfolyamos általános iskola befejezése után a látássérült diákok gimnáziumi tanulmányait mindig többségi iskolában végezték, ezért a 9–12. évfolyamokon a látássérült tanulók nagyobb számban vannak jelen a többségi iskolákban, mint az alsóbb évfolyamokon. A speciális iskolákból kikerült tanulók általában megfelelően írnak, olvasnak, elsajátították a szabályos gépirást, számítástechnikai oktatásban is részesültek, és megismerkedtek néhány szövegszerkesztő, valamint a látássérült embereket nagymértékben segítő képernyőnagyító és -olvasó programmal. Mindez lehetővé teszi a vak tanulók írásbeli munkáinak ellenőrzését.

### 3.2.1 Növekedjen a tanuló kreativitása

*(Kreatív kommunikáció 7–12.)*

A vizuális információ hiánya nem akadályozza a vak tanulót abban, hogy verbális információkra támaszkodva kiválassza a legjobb, legmegvalósíthatóbb ötletet, gondolatot. Ha megtaláljuk a csoport-

munkában azt a részfeladatot, amit jól el tud végezni, nem lassítja a csoportmunkát, szívesen kutatja fel a feladat megoldásához szükséges ismereteket, anyagokat, eszközöket. Az a tény, hogy mennyire élénk a látássérült tanuló fantáziája, és milyen mértékben épít rá, inkább személyiségétől, mint látássérülésétől függ. Amikor egy tárgynak a megszokottól eltérő használatára kell ötleteket gyűjteni, gyakran előfordul, hogy a látássérült tanuló teljesen eltérő tulajdonságokat tart fontosnak az érzékelési struktúra különbözősége miatt.

A látássérült tanuló képes arra, hogy verbális kommunikációjában különböző kifejezési eszközöket használjon, szívesen alkalmaz szinonimákat, általában igyekszik árnyaltan fogalmazni, megfelelő bátorítás mellett szívesen kísérletezik kreatív nyelvi megoldásokkal, vállalva ezzel az esetleges tévedés kockázatát is.

### 3.2.2 Növekedjen a tanuló önismerete és önbecsülése

*(Kreatív kommunikáció 7–12.)*

A tizenéves látássérültek általában tisztában vannak saját erősségeikkel és gyengeségeikkel, amennyiben környezetük (szülők, tanárok) objektíven értékelték, pozitív visszajelzésekkel segítették őket. Ugyanúgy, mint az ép látású gyermekeknél, a látássérült fiatalok számára is fontosabbá válik tizenéves korban a kortársak véleménye, megítélése. A látássérült – különösen a gyengénlátó – tizenévesek nehezen élik meg, hogy látássérülésük külső jegyek, viselkedés, mozgás alapján is felfedezhető, mindent megtesznek, hogy ez a különbség ne legyen látható. Ebben a korban előfordul például, hogy a vak fiatalok nem szívesen használják, szégyellik a feltűnő segédeszközöket (fehér bot). A vak emberek számára létfontosságú a fehér bot használata, anélkül súlyos baleseteknek vannak kitéve. Jó hatást tehet a tanulóra, ha a tanár is megbeszéli vele a problémát, felhívja figyelmét az ebben rejlő veszélyekre.

A látássérült tanuló ugyanolyan érzékeny a konfliktusokra, az őt és másokat ért igazságtalanságokra, mint látó kortársai. Bár a vak tanulónak általában vannak érvei, birtokában vannak a kifejezésére szolgáló verbális képességek is, a jobb elfogadás érdekében gyakran mégis visszahúzódik, érveit egyénileg nem fejt ki, inkább egy csoporthoz csatlakozik, nagyon ritkán hangadó.

A látássérült tanuló által elvégezhető feladatok objektív értékelése kulcsfontosságú, mivel a személyiségfejlődést hátrányosan befolyásolja az a tény, hogy gyakran túlkímélik, szánják, minden területen kevesebbet várnak el tőle, mint ép látású csoporttársaitól. Az ilyenfajta hozzáállás következtében a látássérült tanuló rosszul méri fel saját képességeit, lehetőségeit, ami felnőttkorában is számtalan nehézséget, korlátot jelent.

A befogadó, segítő környezet jelentős mértékben segítheti a vak tanulót önmaga elfogadásában, a gyengeségek és hibák kiküszöbölésében, egyes magatartásformák és szokások megváltoztatásában és abban is, hogy szeresse önmagát.

### 3.2.3 Váljon autonóm tanulóvá és személyiséggé

*(Kreatív kommunikáció 7–12., Internet a nyelvórán 7–12.)*

Amennyiben a környezet hozzásegítette ahhoz, hogy reális kép alakuljon ki benne önmagáról, erősségeiről és gyengeségeiről, a vak tanulónak nem okoz nehézséget megfogalmazni tanulási céljait. Általában képes kiválasztani a céljai eléréséhez szükséges, leginkább megfelelő módszereket és eszközöket, a tanulási és problémamegoldó stratégiák alkalmazása azonban sok esetben csak segítséggel lehetséges (szótározás, anyaggyűjtés több könyvből, az internetről stb.). Képes értékelni az elért eredményeket és megállapítani, mi az, amit már jól tud, mely területeken kell még fejlődnie.

A látássérült emberek szívesen használják a számítógépet és az internetet, ehhez képernyőnagyító, illetve -olvasó programok ajánlottak. Sajnos, sok gyengénlátó vonakodik ezek alkalmazásától. Fel kell

hívunk a figyelmet arra, hogy a képernyőolvasó programok nem minden esetben használhatók, még sok olyan oldal létezik, mely nem úgynevezett „vakbarát”.

Egy-egy weblapon megjelenő számtalan információ áttekintéséhez, a megfelelő link kiválasztásához a vak embereknek lényegesen több időre van szükségük. Az internethasználat óriási lehetőséget nyit a látássérült emberek előtt, az információszerzésnek szinte nincs akadálya. Amikor internetes feladatot adunk, mindig tartsuk szem előtt, hogy a vak tanuló ezeket valószínűleg nem tudja időre befejezni, ezért szerencsésebb, ha az órán differenciált feladatot kap, a keresési munkát pedig házi feladatként adjuk.

### 3.2.4 Legyen képes az együttműködésre; fejlődjenek kooperatív tanulási képességei

*(Kreatív kommunikáció 7–12., Projektek a nyelvórán 7–12., Internet a nyelvórán 7–12.)*

A vak tanuló képes megállapodásra jutni, közös döntést hozni társaival és közös produktumot létrehozni velük, mivel az első hat évfolyam feladatai, és az a tény, hogy ép látású társai vélhetőleg sok segítséget nyújtottak neki, nagy valószínűséggel hozzájárult, hogy kialakuljon benne a jó alkalmazkodókészség és az együttműködés igénye. A vak tanuló gyakran peremhelyzetben van, így inkább elfogadja a rábízott feladatokat, nem lép fel érdekei érvényesítése érdekében, igen ritka, ha vezetőszerepet kap és vállal egy csoportban.

A vak tanuló tud csoportban és párban dolgozni, amennyiben a csoport- vagy pármunka nem csupán vizuális feladatokra épül, illetve ha a társak alkalmazkodnak, és rámutatás helyett megnevezik a tárgyakat, helyeket, módokat. Így a vak tanuló is képes elvégezni a részfeladatokat, lelkiismeretessége, megbízhatósága személyiségétől, nem pedig látássérülésétől függ.

### 3.2.5 Fejlődjenek interkulturális kompetenciái, alakuljon ki interkulturális tudatossága

*(Kreatív kommunikáció 7–12., Projektek a nyelvórán 7–12., Internet a nyelvórán)*

Bár a vak tanuló sokszor tűnhet zárkózottnak, nyitott, érdeklődő és empatikus más népek képviselői, kultúrája iránt. Szívesen teremt kapcsolatot élő beszédben és elektronikus levélben egyaránt. A más kultúrákból származó kortársakkal történő találkozás legtöbbször ösztönző, motiváló hatást gyakorol a látássérült tanulóra, hiszen új információhoz jut, barátokat szerezhet, gyakorolhatja és továbbfejlesztheti nyelvtudását, önállósága növekedhet, személyisége kiteljesedhet, a találkozás akár pályaválasztását is meghatározhatja.

Az internet és az e-mail segítségével a vak tanuló is képes kapcsolatot teremteni, bővítheti tudását, könnyebben szerezhet információt más népek kultúrájával kapcsolatosan, megismerheti szokásaikat, ünnepeiket, képet kaphat mindennapjaikról. Nem szabad azonban megfélemedezni arról, hogy ezen információk megszerzése a vak tanulótól több koncentrációt igényel, és lényegesen hosszabb időbe telik.

### 3.2.6 Tanuljon meg tanulni, fejlődjenek tanulási stratégiái, képességei

*(Projektek a nyelvórán 7–12.)*

A látássérült tanuló általában több segítségre szorul, mint látó társai, ezért elengedhetetlen, hogy idejében megtanuljon tanulni, elsajátítsa a különböző tanulási stratégiákat, a feladatok ésszerű megszervezését, látását céltudatosan használja. Segítenünk kell abban, hogy megtanulja a lényeges információ megkülönböztetését a kevésbé lényegestől. Ha a tanuló fel tudja mérni saját képességeit, és jól választ a különböző tanulási stratégiák közül, jobb eredményeket ér el mind egyéni, mind pedig pár- és csoportmunkában.

### 3.2.7 Fejlődjön prezentációs készsége

(*Projektek a nyelvórán 7–12.*)

A látássérült tanuló verbalitása sok esetben lényegesen fejlettebb, mint látó kortársaié, ezért a különböző írás- és szóbeli prezentációk elkészítése általában nem okoz nekik gondot. Erre a képességre – kevés kivételtől eltekintve – bátran alapozhat a tanár, hiszen ez egy olyan lehetőség a tanuló számára, ahol nincs szüksége sok segítségre, bemutathatja tudását a csoport többi tagjának a tanult figyelemfelkeltő technikákat alkalmazva. Vak tanuló esetében az írásbeli prezentáció elkészítéséhez természetesen hosszabb felkészülési időre van szükség. Ha a tanuló nem tud elég gyorsan és jól hangsúlyozva olvasni, célszerű, ha prezentációját kívülről megtanulja, mert így nem kell az olvasásra koncentrálnia, a többiek számára is élvezhető lesz.

### 3.2.8 Ismerje meg és használja az internet által nyújtott tanulási és kommunikációs lehetőségeket

(*Pl. Internet a nyelvórán*)

Főleg a fiatalabb látássérült emberek körében igen népszerűek az elektronikus levelezőprogramok, amelyek nagy részét minden nehézség nélkül lehet használni. Általában a hangok letöltése sem jelent komolyabb akadályt, a hangszerkesztő programok pedig igazi örömet jelenthetnek a látássérült felhasználóknak. Napjainkban egyre jobban terjed a „Skype” és hasonló telefonos programok használata, amely valóban kitágítja a világot, hiszen beállíthatjuk, melyik országgal milyen nyelven kívánunk beszélni.

A vak tanuló képes adatokat rögzíteni, rendszerezni és tárolni különböző adathordozókon. Ez nagymértékben megkönnyítheti a tanár munkáját is, hiszen a házi feladatok, dolgozatok ellenőrzése akár elektronikus úton is történhet, a megfelelően elkészített feladatlapokat pedig a vak tanuló is ki tudja tölteni. A különböző listajelek helyett alkalmazzunk inkább számokat vagy betűjeleket, így a vak tanuló könnyebben tájékozódik a szövegben, és egyszerűbben ki tudja választani a kívánt megoldást, szót, mondatot, szövegrészt.

A grafikus és multimédiás elemekkel ellátott, vizuális szempontból kitűnő honlapok látássérültek számára képernyőolvasó programok segítségével is csak nehezen vagy egyáltalán nem olvashatók. Kevés webes alkalmazást készít fordít figyelmet a platformfüggetlen megjelenítésre, általában nem gondolnak a látássérült emberekre, a hátrányos helyzetű felhasználókra, azokra, akik régebbi típusú gépekkel rendelkeznek, illetve régebbi operációs rendszereket (DOS, Win95/98) használnak.

A webszerkesztő szabványok alapértelmezésként (ettől függetlenül) kikötik, hogy olyan honlapokat kell készíteni, amely minél több gépen azonos megjelenéssel fut, a w3c. internetes szabvány ezt pontosan definiálja is. Az oldalak készítői viszont ezen univerzális szabályrendszereket feláldozzák a vizuális elemek kedvéért, amellyel a látássérült felhasználók munkáját (is) megnehezítik. Egyes készítőik megoldási alternatívaként oldalaikba egy ún. „csak szöveg” változatot építenek be, amely kizárólag a szöveges információkat jeleníti meg.

Legtöbbször ezen változatokat nem együtt frissítik a „teljes értékű” honlappal, emiatt a hátrányos helyzet továbbra is megmarad; hasonlóképpen oldják meg, mint a többnyelvű változatok elkészítését. Sok esetben nem a pontosság, inkább az egyre növekvő rendszerezetlen adatmennyiség jellemzi ezeket a felületeket.

A vak felhasználó egér helyett billentyűkombinációkkal dolgozik, ami sok esetben lassíthatja a munkát. Összességében elmondható: a vak tanuló képes a számítógépet és az internetet saját céljaira eredményesen használni.

## 4. Nyelvi fejlesztési célok az 1–6. évfolyamon

KER A1 szint: a tanuló az idegen nyelvi olvasás és írás bevezetése előtt áll

KER A1 szint: a tanuló az idegen nyelvi olvasás és írás bevezetésére felkészült

KER A1 szint: a tanuló már olvas és ír idegen nyelven

A látássérültek speciális iskoláiban tapasztaltak azt mutatják, hogy igen szerencsés ez az elrendezés, hiszen biztosít egy úgynevezett csendes szakaszt, amikor a tanuló megismerkedik az idegen nyelvvel, hozzá szokik hangzásához, megszereti, felébred kíváncsisága, egyszerű nyelvi eszközökkel képes elmondani néhány alapvető információt magáról és környezetéről anélkül, hogy az olvasás és írás nehézségeivel szembe kelljen néznie.

### 4.1 Beszédértés, szövegértés

A nyelvi fejlesztési célok az olvasás és írás kivételével mindhárom fenti szinten megegyeznek a normál intellektusú látássérült gyermekek esetében kitűzhető célokkal. Az olvasást és írást külön részletezzük.

#### 4.1.1 Mesemondóka 1–6.

A vak tanulótól ugyanazok a követelmények várhatók el beszéd, kiejtés, az előadott mondóka, dal, mese szereplőinek megjelenítése, érzelmi azonosulás tekintetében, mint a látó gyermektől. A vak gyermekek mimikája és testbeszéde azonban távolról sem olyan fejlett és kifinomult, mint látó kortársaiké, ezért a testbeszédre, mimikára épülő feladatok kerülendők, mert könnyen frusztrálhatják a gyermekeket, és társaik előtt nevetségessé válhatnak.

A vak gyermek nem, esetleg csak részben képes követni, megérteni a tanár és a tanulótársak által előadott testbeszéddel, illetve egyéb nonverbális eszközök segítségével kísért gyermekirodalmi művet, viszont sok esetben kiemelkedően képes felismerni és utánozni a helyes kiejtést, intonációt a hallott gyermekirodalmi műben, és képes a tanár által felolvasott, elmesélt gyermekirodalmi mű tartalmát hangeffektusokkal, zenével megjeleníteni.

Amennyiben egy gyermekirodalmi mű előadásánál sok vizuális támogatást használunk, győződjünk meg róla, tudja-e követni az eseményeket a vak tanuló! Ha nem, kommentáljuk a történetet az anyanyelven, vagy adjuk a kezébe a felhasznált eszközöket! Ha egy tárgy vagy szín stb. felmutatásával új szót tanítunk, adjuk a kezébe, vagy nevezzük meg a tárgyat, színt stb. az anyanyelven is azért, hogy a vak gyermek szókinccse is ugyanabban az ütemben növekedjen, mint társaié.

#### 4.1.2 Kreatív kommunikáció 1–6.

A beszédértés a látássérült tanulónak sem okoz nagyobb nehézséget, mint látó társainak, gyakran kiemelkedő teljesítményt nyújt e téren.

A kérdő, kijelentő és felszólító mondatok megkülönböztetése természetesen nem jelent gondot a látássérült tanulónak. Általában szívesen kommunikál, ad és kér információt, intonációja és kiejtése többnyire helyes. A hallott szöveghez kapcsolódó tevékenységbe is be tud kapcsolódni a vak tanuló, de nem képes rajzokat készíteni. A látó társak szókérdőiket elláthatja pontírású felirattal, ám a rajzokat az adott szó anyanyelvi megfelelőjével kell helyettesíteni. A rajzos feladatok nagy többségét kiválthatja a gyurmázás.

#### 4.1.3 Projektek a nyelvrórán 1–6.

A vak tanuló képes követni az idegen nyelven történő óravezetést, amennyiben a tanár nem túl sok nonverbális eszközt használ. Képes aktívan, örömmel részt venni főként verbális interakciót igénylő

gyermekjátékokban. Ugyanazok a követelmények várhatók el tőle beszéd, kiejtés, mondókák, versek, közös éneklés tekintetében, mint nem sérült társaitól. Elvárható az is, hogy egyszerű nyelvi eszközökkel bemutassa munkáját.

Ha a tanár instrukciókat ad idegen nyelven („Üljetek le!” „Álljatok fel!”), és ezeket mozdulatokkal kíséri, mert az anyanyelven nem kíván megszólalni, hasznos lehet, ha odamegy a vak tanulóhoz és megmutatja neki, mi a feladat.

A beszédértés abban az esetben okozhat problémát a vak tanulónak, ha például a videokazettán látott történet megértéséhez feltétlen látni kell, mit csinálnak a szereplők. Megérti ugyan, mit mondanak, de bizonyos információk hiányában nem képes összeállítani a történetet. A vak tanulónak inkább „Mit mondott ...?” mint „Mit csinált...?” típusú kérdéseket tegyünk fel, mert így kevésbé jön zavarba, kevésbé frusztrálódik.

## 4.2 Összefüggő beszéd

Mesemondóka 1–6., Kreatív kommunikáció 1–6.,  
Projekt a nyelvórán 1–6.

Összefüggő beszéd esetében bátran építhetünk a látássérült tanuló gyakran átlagosnál fejlettebb verbális képességeire az első két szakaszban is, számára általában a dalok, versek, memoriterek, szerepek megtanulása nem okoz gondot. A látássérült tanuló sikeres nyelvtanulását nagymértékben segítik a különböző hangzó anyagok, amelyek autentikus mintát adnak a helyes kiejtés, intonáció, valamint nyelvtani formák elsajátításához.

A vak tanuló kizárólag abban az esetben tud részt venni bábjátékban, ha aprólékosan kidolgozzuk a mozgást, hosszan és kitartóan gyakorolunk vele egyénileg, a gyakorlás során elegendő időt fordítunk arra, hogy megmutassuk, mit is kell tennie, mekkora területen mozoghat bábjaival. Egyéb szerepjátékokba is bevonható, de meg kell találni azt a szerepet, amely nem igényel szaladgálást, sok testbeszédet és mimikát. Ügyeljünk arra, hogy mindig mutassuk meg és gyakoroljuk a vak gyermekkel a kívánt mozdulatokat, hiszen nincs előtte minta, amit követhetne, utánozhatna.

A vak tanuló csak abban az esetben képes beszélni egy képről, ha előzőleg elmondjuk neki, mit ábrázol. Természetesen ez inkább fordítás, mint képleírás. A kép témájáról azonban kifejtheti véleményét (nyaralás, sport, főzés stb.).

A vak tanuló képes egyszerű nyelvi eszközökkel megosztani másokkal a megszerzett információt, bemutatni a projektet, társai munkáját (esetleg rajz, képregény), amennyiben előzetesen megbeszéltek, mit is ábrázol, mit kellene elmondania. Szerencsésebb azonban, ha a projekt bemutatásánál a riporter és tudósító szerepével bízunk meg.

A látó gyermekek által elkészített mesekönyvet hangos illusztrációkkal egészítheti ki a vak tanuló (napsütéshez madárdal; rossz időhöz szél, eső, mennydörgés; városi meséhez autó, motor; lódobogás, harci zaj stb.).

## 4.3 Interakció

Mesemondóka 1–6., Kreatív kommunikáció 1–6.,  
Projekt a nyelvórán 1–6.

A látássérült gyermekek ügyetlenebb mozgásuk miatt gyakran vonakodnak részt venni célnyelvi gyermekjátékokban. Az is előfordul, hogy a csoport többi tagja kritikus megjegyzéseivel óvatosságra inti őket. A szükséges mozdulatok megtanításával és megfelelő bátorítással azonban bevonhatók az ilyen játékokba. A látássérült tanuló nem – vagy csak részben – képes arra, hogy az előadott dalt, verset, mondókát testbeszéddel, mimikával kíséresse.

Mivel a látássérült tanuló általában jó kiejtéssel és intonációval beszél, szívesen vesz részt szerepjátékokban, ha azok elsősorban verbális kommunikációra épülnek. Nem okoz nehézséget számára sem az interjúkészítő vagy az interjúalany szerepének eljátszása, sem pedig az irányított beszélgetésben való részvétel; inkább többet mond, mint szükséges.

Az interakciók során célszerű kerülni a nonverbális kommunikáció bizonyos formáit (mimika, testbeszéd) a fent említett okok miatt. A nonverbális kommunikáció azonban történhet zajok, esetleg érintés segítségével is.

A vak tanuló képes követni az utasításokat, képes egyszerű kérdésekre válaszolni. Az A1 szinten már biztonsággal használja az alapvető udvariassági formákat, kérdéseket, kéréseket, az információkérés különböző formáit, valamint instrukciókat ad.

#### 4.4 Olvasás, szövegértés

Vak tanulók számára igen kevés adaptált tananyag áll rendelkezésre idegen nyelven. Idegen nyelvi tankönyvek adaptálásával kapcsolatos információkért célszerű a Magyar Vakok és Gyengénlátók Szövetségéhez (1146 Budapest, Hermina út 47, tel.: 1-384-8440) vagy a Vakok Óvodája, Általános Iskolája, Speciális Szakiskolája, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézménye, Diákotthona és Gyermekotthonához (1146 Budapest, Ajtósi Dürer sor 39, tel.: 1-383-1045) fordulni. Meg kell jegyezni, hogy a napjainkban elterjedt népszerű nyelvkönyvek dinamikus, sokszor túlszűfolt oldalai, a számtalan kis kép, a szövegbuborékok, a kézírás-imitáció, valamint a színes papíron színes betűk (sötétkék háttér, fekete betűk stb.) nehezen adaptálhatók.

Az olvasás és az írás kezdetben meglehetősen fárasztó, nagy koncentrációt igénylő feladat a vak gyermek számára, de sok és kitartó gyakorlással elérhető az együtthaladáshoz szükséges sebesség. Ne feledjük azonban, hogy a vak gyermek nem szó-, hanem betűolvasó, tehát egyszerre csupán néhány betűt „lát át”. Bár sokan olvasnak egy kézzel, olvastatásnál mégis ügyeljünk arra, hogy a tanuló két kézzel olvasson, mindkét mutató ujját húzza a soron, mert a kétkezes olvasás sokkal gyorsabb és kevésbé fárasztó.

Fontos tudni, hogy a vak gyermekek általában lassabban tanulnak meg olvasni, mint látó kortársaik, és olvasási tempójuk jóval látó kortársaik olvasási sebessége alatt marad. A szövegrészek sorba rendezése a lassúbb olvasási tempó következtében, valamint azért, mert egyszerre csak néhány betűt „lát”, a vak tanulóknak meglehetősen nehéz feladat, mindenképpen több időt vesz igénybe.

A vak gyermek olvasási teljesítménye nagymértékben függ az olvasandó anyag elrendezésétől, a nyomtatás minőségétől, ezért különös figyelmet kell fordítani adaptálandó könyv pontírású változatának külalakjára is.

Az olvasás bevezetésekor célszerű az angol esetében „grade 1” adaptációt használni (Melléklet III.).

Amennyiben nincs mód egy-egy anyagot pontírásban kinyomtatni, sokat segíthetünk azzal, ha számítógépre visszük az adott szöveget. Így a vak tanuló számára is hozzáférhető lesz, hiszen a képernyőolvasó program segítségével elolvashatja és feldolgozhatja az anyagot.

A vak tanuló általában minden szinten lassabban olvas, mint látó társai, az együtthaladás érdekében azonban minden szinten biztosítani kell számára az olvasandó anyag nyomtatott vagy hangos változatát.

A nehézségek ellenére se hagyjuk ki a vak tanulót az olvasási feladatokból, adjuk meg neki az olvasás élményét, segítsük hozzá, hogy megszeresse az olvasást!

#### 4.4.1 KER A1 szint: Amikor a tanuló az idegen nyelvi olvasás és írás bevezetésére felkészült

##### 4.4.1.1 Mesemondóka 1–6.

Ebben a szakaszban még gyakrabban fordul elő, hogy az aliglátó vagy vak tanuló sokkal lassabban olvas, nehezebben tájékozódik a szövegben, mint az ép látásúak. Képes ugyan a gyermekirodalmi mű tanár által irányított közös olvasásába aktívan bekapcsolódni, nem bizonyos azonban, hogy lépést tud tartani a többi tanulóval, ezért figyeljünk rá! Nem jelent nehézséget számára ismert szöveg egy-egy szavas kiegészítése, igaz-hamis állítások megtalálása; ezt a feladatot azonban inkább emlékezetből végzi, mivel az információ szövegben történő megtalálásához hosszabb időre van szüksége. A szövegrészek sorba rendezése a lassúbb olvasási tempó következtében, valamint azért, mert csak néhány betűt lát egyszerre, meglehetősen nehéz feladat, mindenképpen több időt vesz igénybe. Megfelelő adaptáció hiányában az ilyen típusú feladatokat csak tanári segítséggel képes megoldani.

Dal, vers szövegéhez a vak tanuló nem képes rajzos illusztrációkat készíteni. Az olvasott műből kiszűrt információk felhasználása más típusú feladatokban (pl. kollázs helyett hangmontázs készítése, gyurmázás) bár egyénileg is megoldható, vak tanuló esetében a csoportmunka is javasolt, ahol nem az egész feladatot kell elvégeznie, részfeladatát viszont sikerrel meg tudja oldani.

##### 4.4.1.2 Kreatív kommunikáció 1–6.

A lassúbb olvasási tempó és az olvasásra történő nagyfokú koncentráció negatívan befolyásolja a látássérült tanuló szövegértését. Az első olvasás gyakran a szöveg kibetűzését szolgálja, a szöveg megértésére, a lényegi információk kigyűjtésére csak a második vagy az azt követő olvasás alkalmával kerül sor. Adjunk több időt a szövegértésen alapuló feladatok elvégzésére is! Segíthet, ha felosztjuk a tanulókat az elolvasandó szöveg, a látássérült gyermekekre pedig rövidebb szakaszt bízunk.

A látássérült tanulóknak nem okoz nehézséget az olvasott szövegben összekapcsolni az ismert szavak hangzását és jelentését az írott alakkal, felismerni az általa ismert sémákat, tartalmakat, kérdésekre válaszolni, egyszerű feladatokat elvégezni, ha a szöveg adaptált formában áll rendelkezésére. A képek tartalom alapján történő sorba rendezése sem jelent túl nagy akadályt, amennyiben csak néhány képről van szó, amelyeket a tanár vagy egy diáktárs ismertet. Az ilyen feladatoknál ne a vak tanulót szólítsuk fel elsőnek!

##### 4.4.1.3 Projektek a nyelvórán 1–6.

A látássérült tanuló képes észrevenni az anyanyelven és a tanult idegen nyelven történő olvasás különbségeit, képes feldolgozott írott szöveg sok gyakorlást követő elolvasására. A hangzó szöveg írott változatának követése azonban nehézséget jelent; a vak tanuló általában nem tudnak ehhez elég gyorsan olvasni. Ezt a feladatot célszerű két részre osztani (1. hallgatás, 2. olvasás). A látássérült tanuló természetesen képes az általa ismert szavakat más forrásban is felismerni.

#### 4.4.2 KER A1 szint: Amikor a tanuló már olvas és ír idegen nyelven

##### 4.4.2.1 Mesemondóka 1–6.

Ezen a szinten a vak gyermek is képes nyelvi feladatok megoldására a megértés érdekében, önálló, értő (néma) olvasásra, de általában nem képes a már ismert gyermekirodalmi művek kifejező, élvezetes felolvasására, csak hosszas, kitaró gyakorlás után. Ez a tény azzal magyarázható, hogy a vak gyermek lassabban olvas, egyszerre csak néhány betűt „lát”. Sikerélményhez juttathatjuk, ha biztosítjuk számára a gyakorlás lehetőségét.

A jó intellektusú látássérült gyermek szívesen játszik elsősorban verbális találgatós játékokat (pl. cím alapján), képes az olvasott szövegből információt kiemelni, örömmel ad új címet az olvasott mű-



nek, vesz részt vers-, illetve mesemondóversenyen, alkot nyelvi humoron alapuló viccet, szójátékot. Az ilyen tevékenységekben általában igen jó eredményeket ér el. A pantomim-előadások azonban – kevésbé kifinomult testnyelve és mimikája miatt – kudarcélményhez vezethetnek, ezért kerülnünk az ilyen feladatokat!

#### 4.4.2.2 Kreatív kommunikáció 1–6.

Mindig szem előtt kell tartani, hogy a vak gyermek olvasási teljesítménye nagymértékben függ az olvasandó anyag elrendezésétől, a nyomtatás minőségétől. A vak tanuló képes kiszűrni számára fontos információt viszonylag egyszerű, a célnyelven készült feliratokból, posztterekből, katalógusokból a képek ismertetése és többszöri, tagolt felolvasás után. Képes felismerni és megérteni az általa ismert nyelvi elemeket adaptált nyomtatott vagy hangos szövegben, tanórán kívüli kontextusban is. Egyszerűbb szöveg néhányszoros elolvasása után – amennyiben az adott anyag megfelelő adaptációban áll rendelkezésére – kiszűri a fontos, tárgyyszerű információt, összegzi a szöveget.

#### 4.4.2.3 Projektek a nyelvórán 1–6.

A vak tanuló képes elolvasni és megérteni a projektjéhez szükséges rövid pontírású forrásanyagokat. Érdeemes áttekinthető, plasztikus elrendezésű szövegeket bízni rá, mert azokat könnyűszerrel képes elolvasni, de csak értő segítséggel képes gyermeklexikonokból anyagot gyűjteni a projekthez. Ezek a megoldható feladatok motiválják és sikerélményt jelentenek neki.

## 4.5 Írás, írásbeli szövegalkotás

Az írás és olvasás ugyanolyan fontos szerepet tölt be a látássérült, mint a látó emberek életében. Ahhoz, hogy valaki a lehető legmagasabb fokon elsajátítson egy idegen nyelvet, megismerje annak irodalmát, kultúráját, elkerülhetetlen az adott nyelv írásának ismerete. A nyelvtanár egyik legnagyobb kihívást jelentő feladata megtanítani a látássérült tanulót az adott idegen nyelv helyesírására, ezért a kezdeti szakaszban a betűzés megtanítása és következetes számonkérése különösen fontos, sok odafigyelést igénylő feladat.

A tanult idegen nyelv helyes írásmódjának elengedhetetlen feltétele az adott nyelv Braille-ábécéjének pontos ismerete. Eltérhetnek egyes betűk, a nagybetűjel és néhány írásjel pontszáma (Mellékletek I-VI.). Ilyen eltérés például:

„z”	Magyar:	1-2-6	Más nyelvekben:	1-3-5-6
„q”		1-2-3-4-6		1-2-3-4-5
„?”		2-5	Brit angol:	2-3-6
nagybetűjel		4-6	Amerikai angol	6

Sokszor megtörténik, hogy a vak gyermek nem megfelelő, túl vékony papírra akar írni. Ez nem szerencsés, mert a pontok néhány hét elteltével elhalványodnak, nem érzékelhetők, így a szöveg nem olvasható, a jegyzetek a későbbiekben nem használhatók. A gyermek ezért lehetőség szerint mindig Braille-papírra írjon!

Kisiskoláskorban gyakran előfordul az is, hogy a vak gyermek nem állítja be a pontírógép margóját, és a sor első vagy utolsó néhány betűje lemarad a papírról, tehát az írás értelmetlen és rendetlen lesz. Ennek elkerülése érdekében mindig győződjünk meg, hogy beállította-e a gyermek a margókat!

A tanár sokat segíthet a diáknak, ha – mivel számos pontírású kiadványban helytakarékosági okok miatt nem használnak nagybetűjelet – elmondja, mit kell nagy kezdőbetűvel írni, és hangosan betűzi az új szavakat, amelyeket a táblára ír. A felírt mondatokat tagoltan olvassa fel azért, hogy a vak tanuló is érthető, jól használható, áttekinthető jegyzeteket készíthessen, amelyekből egyénileg is

könnyen tanulhat. Amikor a tanár nem biztos benne, hogy a látássérült tanuló helyesen írt le egy új szót, bátran betűztesse vissza! Amennyiben kezdettől fogva következetesen ügyelünk a helyesírásra, a kiemelkedő intellektusú vak tanuló helyesírása a felsőbb évfolyamokban gyakran jobb lehet, mint látó társaié.

Ha a tanulási folyamat kezdetén nem szentelünk elég figyelmet a helyes betűzésnek, a látássérült tanuló lemarad, ez a lemaradás pedig a nyelvtanulás későbbi, felgyorsultabb szakaszában szinte behozhatatlan hátrányt jelent, mivel a magasabb szinteken más szempontok kerülnek előtérbe.

Amikor hosszabb szöveget kell leírni, és a gyermek még nem sajátította el kellőképpen a tanult idegen nyelv helyesírását, a tanárnak pedig nincs módja ellenőrizni, célszerű lehet diktafonra olvasni az adott szöveget, hogy a tanuló otthon megtanulhassa, vagy saját tempójában leírassa azt. Ez a módszer akkor is sikeresnek bizonyul, ha a csoportban használt könyv vagy anyag nincs adaptálva. Ha a vak gyermek már elég fejlett a beszédértésben és szövegolvasásban, a tanár sokat segíthet azzal, ha az adott szöveget számítógépre viszi, mert annak segítségével a gyermek – feltéve, ha tudja használni a számítógépet – meg tudja hallgatni, és pontosabb képet kap a helyesírásról is a képernyőolvasó programok segítségével.

Fontos hangsúlyozni, hogy a vak tanuló általában minden írásbeli feladatot lassabban végez el, mint ép látású társai. Amennyiben nem áll rendelkezésére elegendő idő, írása kapkodóvá, sok esetben olvashatatlanná válik.

Célszerű, ha az első években mindig megmutatjuk a vak tanulónak, mit hova írjon a papírra, mert így könnyebben eligazodik, eredményesebben tanul saját jegyzeteiből, hozzászokik a rendezett íráshoz. Későbbi tanulmányai során is ily módon készít majd jegyzeteket mind pontírásban, mind számítógéppel, az áttekinthető, rendezett jegyzet pedig mások számára is érthető, jól olvasható.

#### 4.5.1 KER A1 szint: Amikor a tanuló az idegen nyelvi olvasás és írás bevezetésére felkészült

##### 4.5.1.1 Mesemondóka 1–6.

A vak gyermek képes mondóka, vers egy-egy szavas kiegészítésére tanári segítség nélkül. Amennyiben a szöveg pontírásban áll rendelkezésére; nem képes gyermekirodalmi mű szókincsének felhasználásával egyszerű nyelvi játékok, pl. keresztrejtvény, szókereső stb. megoldására, viszont képes egyéb verbális szójátékokat játszani (szólánc, betűsaláta). A szövegrészek sorba rendezése a lassú olvasási tempó miatt hosszabb időt igényel, a másolás pedig nagy koncentrációt, megerőltetést jelent. Nem szerencsés ilyen feladatokat adni neki az órán, mert könnyen elfárad, lemarad, és az óra további részében kevésbé tud koncentrálni, motivációja is csökkenhet.

A vak tanuló képes saját versét vagy mondókáját pontírásban leírni, másoknak lediktálni vagy kiállítani, de ezek elolvasása nehézséget jelent az ép látású gyerekeknek. A látó diáktársak általában szívesen kísérleteznek a pontírás „megfejtésével”. A vak tanuló nem képes rajzos értékelőlap készítésére, azonban szívesen mondja el vagy írja le véleményét az olvasottakról.

##### 4.5.1.2 Kreatív kommunikáció 1–6.

A vak gyermek általában sikeresebb a szóbeli kommunikációs játékok játszásában, mint azok írásban történő rögzítésében. Képes minta alapján egyszerű szövegek készítésére, illetve olvasott szöveg alapján írásbeli feladatok megoldására. A szavak sorba rendezése pármunkában könnyebben megoldható: ha társa vagy tanár olvassa fel a sorba rendezendő szavakat, elegendő csak az írásra koncentrálnia. A vak gyermek örömet leli róla szóló, illetve rá jellemző információt tartalmazó szöveg alkotásában idegen nyelven. Képes szótár készítése helyett szójegyzékéből megadott szempontok szerint listát állíthat össze. („Milyen állatokról, növényekről tanultunk idáig?”)

#### 4.5.1.3 *Projektek a nyelvórán 1–6.*

Az ábécé megtanulása a vak tanulót is segíti a különböző szótárok segítségével történő használatában. A vak gyermek képes felismerni a tanult idegen nyelv és az anyanyelv írása közti különbségeket, valamint elsősorban emlékezetből rövid szavakat pontosan leírni a feladatok megoldásánál. Szívesen vesz részt írásbeli nyelvi játékokban. Az ilyen típusú tevékenységeknél mindig figyelembe kell venni lassúbb tempóját és azt, hogy a csoportos játékoknál nem tudja követni, mi történik a táblánál. Például az akasztófajátékban csak úgy tud részt venni, ha megmondjuk, hány betűből áll a szó, hányadik helyen áll az éppen kitalált betű. A keresztrejtvény és „szókereső” készítése és megoldása egyénileg nagyon nehéz, de mivel élvezettel vesz részt ezekben a játékokban, a csoportmunka megoldást jelenthet. Képregénykészítés helyett írjon például ugyanolyan témájú párbeszédet az órán vagy házi feladatként. Képeslap és üdvözlőkártya megírása pontírással nem jelent nehézséget; mindig mutassuk meg, mit hova írjon (címezés, megszólítás stb.)!

### 4.5.2 KER A1 szint: A tanuló már olvas és ír idegen nyelven

#### 4.5.2.1 *Mesemondóka 1–6.*

A vak tanuló képes megtanulandó anyagot (szólista megadott szempontok szerint) önállóan összeállítani, képes teljesítményét értékelni vagy véleményét kifejezni pontíráásban vagy a hang/adathordozón felkínált lehetőségek alapján is. A gyermekirodalmi művek kreatív átdolgozása egyik erőssége lehet. Általában örömmel egészíti ki vagy fejezi be a meséket, bújjik egy mesehős bőrébe és írja meg annak naplóját, készít interjút a tanult mesék szereplőivel, és változtatja meg azok helyszínét, szereplőit, nem ritkán cselekedeteit is. Új mese vagy vers megírásával is szívesen próbálkozik. Mindezek a feladatok azonban lényegesen több időt vesznek igénybe.

A vak tanuló általában sikeresebb a szöveges feladatok elvégzésében. Csoportos mesekönyv, poszter, plakát, prospektus vagy képregény készítésénél a szöveg megírásával kapcsolatos részfeladatok mellett a mesekönyv, képregény meghangosításával is bízzuk meg! Mindenképpen vonjuk be ezekben a tevékenységekbe, hiszen az ő ötletei, munkája is gazdagíthatják, színesíthetik a csoport munkáját.

#### 4.5.2.2 *Kreatív kommunikáció 1–6.*

A vak tanuló által ismert témáról írott fogalmazás általában jó, akár kiemelkedő, sok esetben azonban időhiány miatt rövidebb a kívánatosnál. Helyesírása a kevesebb olvasási tapasztalat és ellenőrzési lehetőség (tábla) következtében társai helyesírási szintje alatt maradhat, amennyiben nem fordítunk kellő figyelmet a helyesírásra. Egyszerű cselekményt ábrázoló, általa ismert képhez képes szöveget írni, könyv készítéséhez, formanyomtatványok, önértékelő lapok kitöltéséhez, síkírású üdvözlőlapok megírásához azonban mindig segítségre van szüksége.

#### 4.5.2.3 *Projektek a nyelvórán 1–6.*

A vak tanuló képes adott modellt követve saját, illetve tanári segítséggel egyszerű szöveg alkotására, nehézséget jelenthet azonban a kérdőíves felmérés. Képes ugyan pontíráásban elkészíteni és segítséggel megszerkeszteni a kérdőívet, de a kitöltött kérdőívek feldolgozása az olvasási problémák miatt inkább pár- vagy csoportmunkában oldható meg.

## 5. Nyelvi fejlesztési célok a 7–12. évfolyamon

Az ép intellektusú látássérültek a 12. évfolyam végére eljuthatnak – és igen gyakran el is jutnak – a B2 szintre. Ennek feltétele a tanulók szorgalma és kitartása, az állandó gyakorlás, a tanár következetessége, a feladatok adaptálása, a tanulók munkájának rendszeres ellenőrzése, a reális értékelés, a motiváció ébrentartása, ösztönzés és bátorítás.

Az Internet a nyelvórán című programcsomag sikeres alkalmazásához mindig tartsuk szem előtt, hogy a számítógép és az internet hatékony és viszonylag gyors használatához minden vak tanulónak szüksége van egy jó minőségű, modern képernyőolvasó programra. A tanári segítség azonban általában így sem nélkülözhető.

### 5.1 Összefüggő beszéd, interakció

Kreatív kommunikáció 7–12., Projektek a nyelvórán 7–12., Internet a nyelvórán 7–12.

A látássérült tanulók sok esetben kiemelkedő teljesítményt nyújtanak a verbalitást igénylő feladatok megoldásánál.

#### 5.1.1 KER A1 szint

A látássérült tanulók többsége képes ismerős személyekről, tárgyokról és helyekről egyszerűen beszélni, szerepet eljátszani, saját és mások munkáját, projektjét bemutatni, rövid szövegeket felolvasni, amennyiben azok a megfelelő adaptációban állnak rendelkezésére. Az internet használatában segítségre lehet szüksége, amennyiben a számítógép nincs ellátva a szakértők által kiválasztott nagyító- vagy képernyőolvasó programmal.

A látássérült tanuló alapvető szükségleteinek kielégítése céljából tud információt kérni és adni, interakcióban részt venni, főként verbális úton egyszerű kompenzációs stratégiákat használni saját maga megértetésére és beszédpartnerre megértésére, valamint projektjével kapcsolatos kérdésekre válaszolni. Szívesen ír és küld elektronikus idegen nyelvű levelet, vesz részt párban vagy csoportban egy-egy honlap bemutatásában.

#### 5.1.2 KER A2 szint

A látássérült tanuló kielégítő hangsúllyal és intonációval el tudja mondani és meg tudja indokolni véleményét, eseményeket, helyeket képes összehasonlítani, leírni. Szívesen vesz részt vitában és tart rövid előadást, ha az anyag megfelelő formában állt rendelkezésére a felkészüléshez. A vak tanuló képes megírni egy szöveget, ám a PowerPoint használata és a digitális fényképek megfelelő helyre történő beillesztése tanári, szülői vagy tanulóközi segítséget igényel, anélkül nem lehetséges

#### 5.1.3 KER B1 szint

A látássérült tanuló is képes megfelelő érzelmi töltéssel (boldogság, szomorúság, meglepetés), viszonylag részletesen elmesélni élményeit, irodalmi alkotások tartalmát, elmondani álmait, vágyait, megfogalmazni céljait; projektjét szabadabb stílusban tudja bemutatni. A szerephelyzetben történő improvizáció és vitavezetés meglehetősen személyiségfüggő.

Keresési eredményeit szívesen ismerteti, de a PowerPoint segítségével megoldható feladatok (pl. sportesemény bemutatása) kizárólag csoportmunkában képzelhető el.

Ezen a szinten a látássérült tanuló a mindennapi élethelyzetekben spontán módon megnyilatkozik, elvontabb témákról is tud beszélgetni, a beszélgetésbe másokat is be tud vonni, össze tudja foglalni számára az elhangzottakat; ismerős témákban pedig képes befolyásolni a beszélgetés menetét az udvariassági formák betartása mellett.

Ha a látássérült tanuló nem boldogul a Windows Messengerrel, érdemes az MSN (Microsoft Network) Messengerrel próbálkozni, mivel a JAWS for Windows újabb verziói támogatják, így számos látássérült felhasználó eredményesen használja.

#### 5.1.4 KER B2 szint

A látássérült tanuló örömmel beszél részletesen az őt érdeklő témákról, rögtönöz hosszabb lélegzetű előadást, reagál a felvetődő kérdésekre, ír prezentációt, amennyiben a forrásanyagok számára is elérhetőek.

Az internetes oldalak ismertetéséhez a vak tanulónak felkészülési időre van szüksége, mivel amikor rákattint, általában sok szöveget kell végighallgatnia, hogy ki tudja választani a számára fontos információkat, így csak részletenként tudja feltérképezni az oldalt. Az ismertetés helyett inkább a társai által bemutatott oldalak közül válasszon, és foglalja össze a hallottakat valamilyen tetszőleges vagy megadott szempont szerint.

A látássérült tanuló képes folyékonyan, helyesen használni a célnyelvet úgy, hogy körülírja és átfogalmazza mondanivalóját szókincsbeli és nyelvtani hiányosságai elfedésének érdekében, érvel, világosan elmagyarázza a feladat megoldásának menetét, természetes módon kommunikál, azonban a kevesebb olvasási tapasztalat miatt szókincsé gyakran kisebb, mint kortársaié.

## 5.2 Szövegértés: beszédértés, olvasás

Kreatív kommunikáció 7–12., Projektek a nyelvórán 7–12., Internet a nyelvórán 7–12.

A vak tanulótól nagy koncentrációt és általában több időt igényel az olvasási és írásbeli feladatok megoldása.

#### 5.2.1 KER A1 szint

A vak tanuló képes megérteni ismerős szavakat, személyére, közvetlen környezetére vonatkozó alapvető fordulatokat. Követni tudja a lassú, tiszta kiejtésű beszédet, instrukciókat, a különböző eszközök használatára vonatkozó szabályokat, ha szóban ismertetik vele a segítő vizuális eszközöket. Társai projektbemutatását akkor tudja követni, ha az főként verbális elemekre épül. Egyszerű számítógépes feladatokat végre tud hajtani saját szükségletei szerint felszerelt számítógépen.

Egyszerű, pontírású vagy hallott szövegekből tárgyyszerű információt ki tud szűrni, megérti az ismerős szavakat, és követni tudja az egyszerű útbaigazítást. Olyan egyszerű szövegek szolgálhatnak projektje forrásául, amelyek megértéséhez nem szükséges a vizuális segítség. A virtuális városnézés helyett inkább tegyen fel kérdéseket a virtuális várossal kapcsolatban, vagy mutassa be saját, illetve mások lakóhelyét!

#### 5.2.2 KER A2 szint

A vak tanuló megérti a gyakran használt szavakat, fordulatokat a vele és környezetével kapcsolatos konkrét témákban. Televíziós hírműsorból, rövid beszélgetésből ki tudja szűrni annak témáját, főbb pontjait, az előforduló ismeretlen szavak jelentésére is következtet. Világos, köznyelvi beszédből képes kiszűrni a projektjéhez szükséges információkat.

Szívesen böngészik az interneten, és próbálja kitalálni egy-egy online rádióállomás témáját.

A vak tanuló el tud olvasni pontírású, rövid, egyszerű nyelven írott szövegeket, például leveleket, egyszerű újságcikkeket. A nyomtatványok (menetrend, étlap, prospektus, hirdetés) elolvasása azonban csak segítséggel oldható meg.

Online hirdetési újságban általában kevesebb információt képes megtalálni, mint ép látású társai, a feladatlapokat pedig lassabban tölti ki.

### 5.2.3 KER B1 szint

Nagy vonalakban megérti az ismerős témáról szóló köznyelvi beszédet. A filmrészletek megértése attól függ, hogy a szereplők arról beszélnek-e, ami éppen történik, illetve milyen mértékben befolyásolja a szöveget a háttérzaj.

A látássérült tanuló képes követni anyanyelvi beszélők beszélgetésének főbb pontjait, online rádió hallgatása alapján információkat gyűjteni.

A vak tanuló megérti a gyakran előforduló, hétköznapi témájú szövegeket, de a kívánt információ megtalálása egy hosszabb vagy több szövegben sok időt vesz igénybe, ezért az ilyen jellegű feladatokat szívesebben végzi házi feladatként. Sokat segíthetünk azzal, ha rövidebb szöveget kell feldolgoznia.

A látássérült tanulók nagy többsége szívesen iratkozik fel érdeklődésének megfelelő levelezőlistára és folytat elektronikus levelezést, tehát megérti a magánlevelekben szereplő kifejezéseket.

### 5.2.4 KER B2 szint

A látássérült tanuló meg tudja érteni az élő vagy rögzített, tartalmi és nyelvi szempontból összetett standard beszédet ismerős és újszerű témában egyaránt. A színművek, játékfilmek megértése nehézséget jelenthet, mivel sok esetben más történik, mint amiről a szereplők beszélnek, így a történet követhetlenné válhat. Társai prezentációját és a vitát követni tudja, és helyesen tudja azonosítani a különböző nézeteket alátámasztó és ellenző érveket.

A vak tanulónak nem jelent nehézséget előadás alatt használható jegyzeteket készíteni, amennyiben ismeri az adott nyelven használt rövidírást, illetve nem kell pontírógépét zajcsökkentés céljából egyik kezével visszafognia, vagy lappal jegyzetel. Sok esetben gyorsabban ír, mint ép látású társai.

Amennyiben pontírásban áll rendelkezésre az anyag, a vak tanuló magas fokú önállósággal tud olvasni. Olvasási stílusát csak bizonyos korlátok között, olvasási sebességét pedig nem tudja változtatni. A vak tanuló nem képes hosszabb szöveget rövid idő alatt átnézni, látássérülése nem teszi lehetővé a gyorsolvasás technikájának elsajátítását. Ahhoz, hogy eldöntse, érdemes-e tanulmányozni a szöveget, hosszabb időre, hanganyagra vagy elektronikus formátumra van szüksége.

A vak tanuló házi feladatként vagy csoportmunkában tud több megadott honlapról információt gyűjteni megadott témában. Internetes diákújságot tud olvasni. Látássérülése nem akadály abban, hogy nemzetközi projektben is részt tudjon venni.

## 5.3 Írás, írásbeli szövegalkotás

Általában a vak tanulónak minden olvasási és bizonyos írásbeli feladatok elvégzéséhez több időre van szüksége, mint ép látású társainak.

### 5.3.1 KER A1 szint

A vak tanuló képes szavakból, rövid mondatokból álló fogalmazást, pontírással képeslapot, egy-mondatos üzenetet, esetleg sms-t írni, de formanyomtatványt csak segítséggel tud kitölteni. Egyszerű fordulatokkal projektjét írásban is be tudja mutatni, a lyukas szöveg kiegészítéséhez adaptált anyagra, több időre vagy tanári segítségre van szüksége. Az órai másolás túl sok koncentrációt igényel, az írányított fogalmazás viszont kihívást jelentő, izgalmas feladat.

A vak gyermekek szívesen végeznek számítógépes feladatokat, küldenek elektronikus levelezőlapot. A nyomtatványok kitöltésénél sok esetben segítségre szorulnak.

### 5.3.2 KER A2 szint

A vak tanuló képes egyszerű üzeneteket, feljegyzéseket, magánleveleket, életrajzot írni. Röviden, egyszerűen képes leírni múltbeli tevékenységeket, személyes élményeket. Diktálás után tud írni,

amennyiben a tanár figyelembe veszi lassúbb tempóját. A projekt sikere érdekében rövid, adaptált szövegből le tud írni és át tud fogalmazni egyszerű mondatokat. Számítógép segítségével a tanuló könnyen és gyorsan ír elektronikus levelet, önéletrajzot stb.

### 5.3.3 KER B1 szint

A vak tanuló képes cselekményt, történetet részletesen leírni, összefoglalni, képes továbbá véleményét írásban kifejezni, megindokolni, érvelni. A versírás erősen személyiségfüggő ép látású és látás-sérült tanulók esetében egyaránt.

A virtuális városnézést helyettesítheti egy valós kirándulás, amelyről a tanuló elektronikus levélben beszámol. A meseírás nem okoz nehézséget, azonban annak képekkel történő illusztrálása lehetetlen. Képes internetes fórumon véleményét kifejezni a célnyelven.

### 5.3.4 KER B2 szint

A vak tanuló változatos témákban világos, jól szerkesztett módon ír, ki tudja fejteni érveit egy adott álláspont mellett vagy ellen, több forrásból származó információt használ fel egy írásban; meg tudja fogalmazni az élmények személyes jelentőségét, kifejezve az érzelmi fokozatokat. Képes újságcikket, ismertetőt írni az olvasottakról, látottakról, valamint képes az olvasott szöveg különböző szempontok szerinti átfogalmazására. Mindezekhez azonban az anyagra pontírasos, elektronikus vagy hangos formában van szüksége.

Az írásos honlapértékelés sok időt igénylő feladat, sok esetben segítségre van szüksége a tanulóknak. Vers vagy egyéb írás publikálása internetes újságban szintén erősen a tanuló személyiségétől függ.

## 5.4 Második idegen nyelv

A nyelvtanulás a látássérült embereknek kihívást, szórakozást jelent, a világ kitágulásával ismerősöket, barátokat szerezhet, munkalehetőséghez juthat. Ezek a lehetőségek annál tágabbak, minél több nyelvet beszél, ezért a második idegen nyelv tanulása igen fontos.

A legtöbb vak tanuló képes lépést tartani ép látású társaival a nyelvtanulás során. A második idegen nyelv tanítása történhet az első idegen nyelvhez kapcsolódó ajánlások alapján.

## 6. Tanulásszervezési formák

### 6.1 Csoport- és pármunka

Az idegen nyelvi programcsomagok nagy hangsúlyt fektetnek a kooperatív tanulási formákra, a pár- és csoportmunkára, amely segíti egymás jobb megismerését, az együttműködés készségének kialakulását sérült és nem sérült tanulóban egyaránt. Lehetőség nyílik arra, hogy a csoport nem sérült tagjai jobban megismerjék a látássérült tanuló erősségeit és gyengeségeit. Nagyon fontos, hogy a vak tanuló jól ismerje a tanulócsoporthoz minden tagját azért, hogy megtanuljon hozzájuk alkalmazkodni, önmagát elfogadtatni, és megtanulja saját és mások érdekeit képviselni.

Nagyon előnyös a vak tanuló szempontjából is, ha a csoportösszetétel gyakran változik, mindig másokkal kell együtt dolgoznia. Ez az ép látású tanulóknak is könnyebbséget jelent, hiszen nem mindig ugyanazok a tanulók alkalmazkodnak a látássérült tanulóhoz és végzik el az esetleges plusz

feladatokat (párbeszéd összerakása mondatcsíkokból, szövegrészek sorba rendezése, megfelelő válaszok beírása stb.). Így az ép látású tanulók szívesen segítenek, a segítségnyújtás nem válik terhükre.

Pármunka esetén is hasznos, ha a vak tanuló mindig mással dolgozik, hiszen sokszor lassúbb tempója nem mindig ugyanannak az ép látású tanulónak a munkáját lassítja, nem mindig ugyanattól a tanulótól igényel több figyelmet és segítséget, így társai nem unják meg a folytonos segítségnyújtást. Látássérült gyermekek és felnőttek tapasztalatai szerint ugyanis, aki nem kér állandóan segítséget, annak szívesebben segítenek, és könnyebben is barátkoznak vele.

## 6.2 Hova üljön a tanuló?

A tanár számára is kedvező, ha a vak tanuló a közelében ül frontális munka esetén, mert így könnyebben nyújthat neki segítséget, és könnyebben ellenőrizheti. Ha a vak tanulónak adunk feladatot, vagy tőle várunk választ egy kérdésre, nem elég csak rámutatni vagy ránézni. Mindig szólítsuk a nevén.

Amennyiben páros vagy csoportos írásbeli feladatokat adunk, célszerű a partnert vagy a csoport többi tagját a vak tanuló közelébe ültetni, hogy ne kelljen más tanulónak átrendezni az asztalát azért, hogy a nehéz és nagy pontírógép odaférjen.

A vak tanuló lehetőleg a tanár közelében üljön, mert ha diktafont használ, kevesebb háttérzaj kerül a felvételre, érthetőbb, használhatóbb lesz a felvett anyag. Ha pontírógéppel ír, ügyeljünk arra, hogy azon az asztalon más tanuló ne írjon, mert a billentyűk erőteljes lenyomásától az asztal rázkódik, és ez zavarhatja a látó tanulót. A felsőbb évfolyamokon egyre gyakrabban írnak a vak tanulók laptop segítségével, ezért fontos, hogy hálózati csatlakozó legyen a közelben.

A táblára írt szavakat, mondatokat, vázlatpontokat, összefüggő szöveget minden esetben hangosan, tagoltan olvassuk fel annak érdekében, hogy a vak tanuló is használható jegyzeteket, illetve hangfelvételt készíthessen.

## 6.3 A pedagógustól és a tanulócsoporthoz nem sérült tagjaitól elvárható magatartásformák

Egy vak gyermek tanítása sok plusz feladatot, de ugyanakkor sok örömet és sikerélményt is jelenthet egy pedagógusnak. Nagyon fontos, hogy a sikeres együttműködés érdekében tájékozódjon a gyermek látássérüléséről és arról, rábízhat-e látáshoz kötött feladatokat. Felmerülő szakmai kérdések esetén forduljon bizalommal a vakok speciális iskoláiban működő utazótanári szolgálatokhoz. Alsóbb évfolyamokon különösen fontos a szoros és rendszeres kapcsolattartás pedagógus, szülő és utazótanár között.

A pedagógus pozitív hozzáállását jelenti maga az a tény is, hogy nem zárkózik el, és elvállalja a csoportjába kerülő vak tanuló nyelvtanítását. Tisztában kell lennie azzal, hogy a nyelvtanár sok esetben példa a látássérült tanuló számára, tehát nem „csak” idegen nyelvet tanít, hanem pályaválasztását is befolyásolhatja. Ezért építsen a vak tanuló erősségeire, bátorítsa, motiválja, ugyanakkor mindig kritikus szemmel figyelje, ellenőrizze és értékelje munkáját!

A gyermek és a tanár önbecsülése és önértékelése szempontjából egyaránt fontos, hogy a tanár természetesen kezelje a látássérült tanulót, se negatív, se pozitív irányba ne diszkriminálja! Ne várjon el tőle kevesebbet az olyan feladatok elvégzésénél, ahol a látás nem befolyásoló tényező (beszéd, tartalomelmondás), mert ez a látássérült tanuló önbecsülését rontja, és a csoportdinamikára sincs jó hatással. A látássérült tanulónak nehezebb és bonyolultabb szocializációja miatt rendkívül fontosak a tanulócsoporthoz való baráti és munkakapcsolatok, a társak és a tanár véleménye, dicsérete és elismerése. Ronthatja a tanulócsoporthoz való hangulatát, ha a látássérült tanulót olyasmiről is megdicsérik, amiért egy ép látású gyermeket nem.



A látássérült tanuló tanulási tempója befolyásolhatja ugyan, de nem szerencsés, ha meghatározza a csoport haladási sebességét. Ha csak sok nehézség árán képes az együtthaladásra, célszerű tanórán kívüli egyéni fejlesztésben részesíteni. Tapasztalatok szerint abban az esetben, ha a tanár osztja be, mikor melyik tanuló segítsen a vak diáknak, a gyermek nem – vagy csak nagy erőfeszítések árán – válik a tanulócsoporthoz teljes értékű tagjává; ezért inkább érdemesnek tűnik megkérdezni, kinek van kedve, ki szeretne segíteni bizonyos feladatok megoldásánál.

Mindenképpen használjuk ki, ha van olyan terület, ahol a vak tanuló segíthet látó társainak (kiéjtés, intonáció stb.), ezzel segítjük a látássérült tanuló beilleszkedését, elfogadtatását, növeljük motivációját.

A tanár kedves, közvetlen magatartása, jó humora oldja a látássérült tanuló esetleges szorongását, következetessége rendszeres munkára és felkészülésre ösztönzi. Szerencsés, ha a nyelvtanár találékonyságával és a testreszabott, esetleg differenciált feladatok kiválasztásával segíti a vak tanuló adott csoportba történő integrációját.

Célszerűnek tűnik, ha a pedagógus előre tájékoztatja a tanulócsoporthoz a látássérült tanuló érkezéséről, elmondja, mit is jelent az, hogy vak, hiszen egy fogyatékossgal élő tanuló bekerülése egy tanulócsoporthoz általában mindkét fél számára új helyzetet jelent. A nem sérült tanulók kezdetben nem tudják, hogyan szóljanak új társukhoz, arról pedig különösen keveset tudnak, hogyan segítsenek neki, illetve hogy lehetnek olyan dolgok, amelyekben a vak gyermek nyújthat nekik segítséget.

A tanár viselkedése azért igen fontos, mert hatással van arra, miként viszonyulnak a nem sérült tanulók látássérült társukhoz. Alsóbb évfolyamokon a tanulók szívesen utánozzák a tanárt, tehát a pedagógus természetes viselkedése természetes viselkedésre ösztönzi a diákokat is.

Bátran használjuk a mindennapi élet látással kapcsolatos kifejezéseit, hiszen a vak emberek is ezeket használják. Ne kerüljük az olyan mondatokat, mint: „Szeretsz tévét nézni?” „Jársz moziba?” „Nézd meg a könyvben!”

A vak emberek általában bántónak érzik, ha „világtalan”-nak nevezik őket, teljesen elfogadják a „vak” szót, hiszen az rövid, tömör és egyértelmű.

Szerencsére előbb-utóbb a tanulócsoporthoz sérült és nem sérült tagjaiban egyaránt kialakul a természetes viselkedési forma. Az esetleges csúfolódások maguktól elmaradnak, mert a gyerekek felismerik egymás értékeit. Hogy ez a folyamat milyen gyorsan zajlik le, az nagymértékben függ a vak gyermek együttműködésétől, hozzáállásától, viselkedésétől, személyiségétől.

## 7. Értékelés

Mesemondóka 1–6., Kreatív kommunikáció 1–6., Projektek a nyelvórán 1–6.

Az ép látású tanulóakra vonatkozó értékelési alapelvek megegyeznek a látássérült tanulóakra vonatkozókkal.

A látássérült tanuló szempontjából mindenképpen kedvező, hogy az értékelés alapelvei figyelembe veszik a gyermek eltérő kiindulási nyelvi szintjét, haladási tempóját, fejlődését, egyéniségét, képességeit és életkörülményeit.

Az általános iskola alsóbb évfolyamain az értékelés alapvetően a tanuló motiválását, önbizalma növelését szolgálja. Az 5–6. évfolyamokon ehhez társul a kívánt továbbhaladási irány kijelölése. A pozitív tanári visszajelzés a tanulót holisztikusan értékeli és fejleszti, a reális értékelés növeli önismeretét, önbecsülését.

Mint mindenki számára, a látássérült tanuló számára is igen fontos, hogy reálisan értékeljék munkáját, az idegen nyelvhez és a tanulási folyamathoz való hozzáállását, a társakkal és a tanárral való együttműködését, nyitottságát.

Fontos tudni, hogy a vak gyermek általában tisztában van megszerzett tudásával, elért eredményeivel éppúgy, mint gyengeségeivel, hibáival, és nagyon érzékeny is arra, hogy tudását, szorgalmát reálisan értékeljék, az el nem végzett munkáért pedig ugyanúgy elmarasztalják őt is, mint látó társait. Ezzel növeljük a tanuló önbecsülését és önismeretét.

Látássérült tanulók esetében is alkalmazhatjuk az értékelés nonverbális formáit (piros pont, fekete pont stb.), de ezekről szóban is tájékoztatni kell a gyermeket.

Írásbeli feladatoknál, dolgozatoknál a vak tanulónak esetleges lassúbb tempója miatt célszerű több időt adni, mert ez lehetővé teszi számára a biztosabb, koncentráltabb feladatmegoldást. Nem kapkod, hiszen tudja, elegendő ideje van, az idő rövideje miatt nem éri kudarc, motivációja nem csökken.

## 7.1 Értékelési módszerek

A vak gyermeket idegen nyelvre tanító tanár szinte ugyanazokkal az eszközökkel értékelheti a tanuló munkáját, mint a többi diákét.

A gyengénlátó gyermeket idegen nyelvre tanító tanár szinte ugyanazokkal az eszközökkel értékelheti a tanuló munkáját, mint a többi diákét.

- a) Portfólió: Elkészítéséhez a vak tanulónál csak segítséggel lehetséges, pontírású anyagok esetében azonban nem okoz problémát. Munkája talán nem lesz olyan esztétikus, mint ép látású társaié. Az értékelésnél inkább a tartalomra, mint a kivitelezésre koncentráljunk. Összességében a kivitelezésről is mondjunk véleményt, és adjunk hasznos tanácsokat.
- b) Egymás értékelése: A verbális értékelés nem okoz gondot a vak tanulónak.
- c) Tanulói önértékelés: Az egyértelmű, elérhető célok megfogalmazása segíti a reális önértékelést. A vak tanuló az űrlapokat csak segítséggel tudja kitölteni. Olvassuk fel a kérdést, és írjuk be a vak tanuló által adott választ!  
Ha a tanulók kis csoportokban vagy párban olyan társasjátékkal játszanak, amely az önértékelést, illetve egymás értékelését segíti oly módon, hogy az az elsajátított anyagra vonatkozó kérdéseket, feladatokat fogalmaz meg, (pl.: „Lépj egyet, ha tudod, melyik mondókának, mesének a szereplője a képen látható alak, vagy ha kitalálsz társaid mutogatása alapján...”), ne hagyjuk ki a játékból a vak tanulót! Mondjuk ki a szereplő nevét, utánózzuk a hangját, jellemezzük néhány szóval, ha szükséges, így a vak tanuló is részt vehet az értékelésben.
- d) Egy tanuló értékeli a csoport munkáját: Ha az aliglátó vagy vak tanuló értékeli a csoport munkáját, ügyeljünk arra, hogy lehetőség szerint megkapja pontírásban a szempontsort!
- e) Csoportos megbeszélés: A látássérült tanuló általában örömmel és lelkesen vesz részt ilyen tevékenységekben.
- f) Tanulói napló vagy a kompetenciákat felsoroló eredménylista: A napló hasznos az aliglátó vagy vak tanulónak is, hiszen jól látja, honnan hova jutott el. Ha ragaszkodunk ehhez az értékelési formához, három külön borítékot vagy dossziét kell rendszeresíteni: „Tudom, hogy kell ...”, „El tudom mondani, hogy ...”, „Ez jól megy nekem ...”, „Ez sikerült ...”; „Fejlődnöm kell ...”; „Ezzel problémám volt ...”.
- g) Kvalitatív és szöveges értékelés: A vak gyermek írásos munkájára a tanár reagálhat szóban vagy írásban, a felsőbb évfolyamokon e-mailben is – ez a forma különösen kedvelt a látássérült fiatalok körében. A tanár írásos értékelése fejleszti a vak tanuló helyesírását.

A 7–12. évfolyamokra vonatkozó értékelési alapelvek és módszerek az 1–6. évfolyam értékelési alapelvein és módszerein alapulnak, az egyéni különbségeket figyelembe vevő értékelés megfelel a látássérült tanulók igényeinek.

Minden évfolyamon törekedjünk a reális értékelésre, a látássérült tanuló alul- vagy felülértékelése komoly önismereti problémákhoz vezethet. Az alulértékelés passzívvá teszi, nem mer célokat kitűzni, jóval képességei alatt teljesít az iskolában, továbbtanulás, munkavállalás terén is bátortalanná, visszahúzódóvá válik. Felülértékelés esetén a tanuló elérhetetlen célokat tűz ki, ezért gyakran éri kudarcélmény, ami elkeseredést, dühöt ébreszt benne. Az irreális értékelés következtében a látássérült tanuló is állandó önismereti, önértékelési zavarokkal küzd, megkeseredett, elégedetlen és boldogtalan lesz.

A reális értékelés segítségével a látássérült tanuló megismeri saját lehetőségeit és korlátait, elérhető, de ugyanakkor kihívást jelentő célokat tűz maga elé, kiegyensúlyozott és pozitív beállítottságú, igyekvő emberré válik, könnyebben elfogadja az őt körülvevő világot, és az is könnyebben elfogadja őt.

## 8. Az egyéni megsegítés lehetőségei

Napjainkban egyre több sajátos nevelési igényű gyermek folytatja tanulmányait többségi iskolában. A vak tanuló sikeres iskolai integrációja nagymértékben függ a gyermek személyiségétől, szocializációjától és a szülők hozzáállásától, elvárásaitól, valamint attól, elfogadják-e gyermeküket olyannak, amilyen. Ha a szülő, a gyermek és a tanár is elfogadja a tényt, hogy a gyermek aliglátó vagy vak, az iskolai beilleszkedés és előmenetel sikeres lehet.

Természetesen a látássérült gyermekek között is találunk kiemelkedő, átlagos és gyenge képességű tanulókat. Így akad olyan is, akinek sem szorgalma, sem magatartása nem példás, és vakságára hivatkozva a feladatok alól is igyekszik kibújni. Kétségkívül jelenthetnek problémát az olvasási és írásbeli feladatok, ám sem az első, sem második idegen nyelv tanulása alól történő felmentésre nincs szükség, nem javasolt. A vakok speciális iskoláiban működő utazótanári szolgálat készséggel nyújt segítséget többek közt annak feltérképezésében, hogy egy vak gyermek mely feladatokat képes, melyeket pedig nem képes elvégezni.

A tapasztalatok azt mutatják, a vak tanuló könnyebben tart lépést ép látású társaival, ha egyéni megsegítésben is részesül.

Az egyéni foglalkozások fő célja a felzárkóztatás mellett az olvasás és íráskészség fejlesztése.

Az írásbeli munkánál nagy segítséget jelenthet, ha a vak tanuló három gyűrűs dossziét vezet. Az egyikben a neki készített pontírású anyagokat tarthatja, egyet az órai munka, egyet pedig a házi feladatok számára rendszerez. Célszerű, ha a munka kezdetekor az oldal tetejére felírja a tantárgyat, jelöli, hogy házi feladat vagy órai anyag, és megszámozza a lapot (English homework 23). Ily módon lefűzheti, könnyen rendszerezheti és tárolhatja munkáit, a tanár pedig könnyebben ellenőrizheti és javíthatja azokat.

A pontírású szövegbe nem vagy csak nagyon nehezen lehet belejavítani, ezért hasznos, ha a javításokat a vak tanuló a szöveg végére írja, mert így jól elkülöníthető a helyes a helytelentől.

Az első néhány évben mindig mutassuk meg, mit hova írjon a jegyzetébe. A rendszeres ellenőrzés rendkívül fontos, mert a vak gyermek egyrészt könnyen lemarad az órán, mivel nem látja a táblára írt új szavakat, kifejezéseket, így azok nem kerülnek a szótárfüzetébe, tehát szókincse nem a kívánt mértékben fejlődik, másrészt elsősorban emlékezetből ír, ezért fordítsunk különös gondot mind a hagyományos, mind pedig az elektronikus szótár használatának megtanítására.

Az egyéni fejlesztés során érdemes a néma olvasás mellett a hangos olvasást is gyakoroltatni a szókép és a hozzátartozó kiejtés társítása, a helyes intonáció, valamint a kielégítő olvasási sebesség elérése érdekében.

A különböző típusú tesztek (feleletválasztós stb.) a tanár általában felolvassa a vak tanulónak, és beírja a tanuló akár helytelen választát is. Természetesen, ha lehet, biztosítsuk a tesztek pontírásban vagy elektronikus formában.

Az egyéni fejlesztés biztosítja annak az időtöbbletnek egy részét, amelyre a vak tanulónak az olvasási és írásbeli feladatok elvégzéséhez szüksége van, megismeri és elsajátítja a számára legelőnyösebb tanulási stratégiákat, biztosabb tudásra, nagyobb önállóságra és önbizalomra tesz szert, így teljes értékű tagja lehet a befogadó közösségnek.

## 9. Mintaóravázlat

### Angol

#### KER A2 szint

##### AZ ÓRA CÉLJA

Ismétlés: how many, how much; shall I, shall we, let's tanítása

##### AZ ÓRA TÉMÁJA

Ételek, összejövetel szervezése

##### ESZKÖZÖK

Kártyák összekevert betűkkel, doboz, videó, mondatcsíkok

##### MUNKAFORMÁK

Egyéni, páros, csoportos, frontális

##### MÓDSZEREK

Kerekasztal, projekt, magyarázat

##### SNI-TANULÓ: VAK TANULÓ

##### SPECIÁLIS ESZKÖZÖK

Pontírású mondatcsíkok

#### Az óra menete

##### I. BEMELEGÍTÉS

Célja: átállás az angol nyelvre, ráhangolódás a témára, csoportok kialakítása

Feladat: minden tanuló húz egy kártyát egy zöldség, gyümölcs, tejtermék, ital stb. összekevert betűivel (eat: tea), majd témakörök szerint csoportokat alkotnak. (A vak tanulónak a tanár felolvassa a kártyán szereplő betűket.)

A tanár megmondja, hogy melyik csoport a terem melyik részébe menjen, így a vak tanuló is megtalálja a csoportját.

## II. ISMÉTLÉS

A tanár feltesz egy képet a táblára.

Feladat: a képen látható gyümölcsök, zöldségek stb. alapján szólista készítése. Ha a vak tanuló megfelelő gyorsasággal tud írni, írja ő is a szavakat, ha nem, írjon saját listát. A leghosszabb listát összeállító csoport meghívást kap egy, a többiek által szervezett összejövételre.

## III. 1. ÍRÁSBELI SZÖVEGALKOTÁS

A nem győztes csoportok elkészítik az írásos meghívót.

## III. 2. INTERAKCIÓ

A győztes csoport megbeszéli, kinek mi a kedvenc étele.

## III. 3. A GYŐZTES CSOPORT ÍRÁSBAN ELFOGADJA A MEGHÍVÁST.

## III. 4. A TÖBBIEK ÖSSZEÍRJÁK, MILYEN ALAPANYAGBÓL MENNYIVEL RENDELKEZNEK.

## IV. BESZÉDÉRTÉS

Az összejövétel szervezéséről szóló videofilm megtekintése.

A film lejátszása előtt a vak tanulónak adjunk egy vagy két megfigyelési szempontot (felszólító, tiltó mondatok, kérések stb).

A vak tanuló meghallgatása után a tanár rátér az új anyagra.

A film részenkénti lejátszása.

## V. ÚJ ANYAG

shall I, shall we, let's

A szerkezet és használatának tisztázása

## VI. GYAKORLÁS PÁRBAN

Egy vásárlással kapcsolatos párbeszéd összeállítása mondatcsíkokból (A vak tanuló abban az esetben tud részt venni a feladat megoldásában, ha pontírásban megkapja a mondatokat, vagy a tanár, esetleg a párja felolvassa azokat.)

## VI. 1. SZEREPJÁTÉK

Az összerakott párbeszéd felolvasása, eljátszása

## VI. 2. Csoportos megbeszélés

A szervezők megbeszélik, milyen angol ételt készítenek, a meghívottak pedig, hogy milyen angol süteményt visznek az összejövételre.

## VI. 3. INTERNETHASZNÁLAT

A csoportok megkeresik és letöltik a kiválasztott étel, illetve sütemény receptjét.

## VI. 4. PREZENTÁCIÓ

A csoportok az összejövételen elmondják, mit készítettek, mit hoztak magukkal.

## VII. HÁZI FELADAT

- Az új anyaggal kapcsolatos feladatlap kitöltése (a vak tanulónak pontírásos vagy elektronikus formában)
- Kedvenc magyar étel receptjének leírása angol nyelvű internetes ifjúsági magazin számára

## VIII. A CSOPORTOK ÉRTÉKELIK EGYMÁS MUNKÁJÁT, A TANÁR ÉRTÉKELI A CSOPORTOK MUNKÁJÁT.

## 10. Felhasznált irodalom

- American Foundation for the Blind: [www.afb.org](http://www.afb.org) (2005. július)
- Ammerman, R. T. – Van Hasselt, V. B. – Hersen, M.: Psychological Adjustment of Visually Handicapped Children and Youth. *Clinical Psychological Review*, 1986/6. 67–85
- Dörnyei Zoltán: *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press, 2001.
- Flamich, Maria: *Teaching English as a Foreign Language to Visually Impaired Slow-learners and Students with Learning Difficulties in the Vocational School*. (mimeo) Theses, ELTE BTK, 2001.
- Gombás Judit: *The Importance of Teaching Accurate Writing to Blind Primary School Students*. (mimeo) Theses, ELTE CETT, 2005.
- Hoffmann Rita: *Teaching English as a Foreign Language to Partially Sighted Children with Learning Difficulties*. (mimeo) Theses, ELTE BTK, 2001.
- Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE BGGYFK, Budapest, 2000.
- Jan, J. E. – Freeman, R. D. – Scott, E. P.: *Visual Impairment in Children and Adolescents*. Grune and Stratton, New York, 1997.
- Molnár B.-né – Velcsey Á. – Újváry I.-né – Schiffer Cs. – Bágya F.-né – Zelenka Z. – Borhy Á. – Fogarassy E.: *Bemutatózik a Látásvizsgáló Országos Szakértői és Gyógypedagógiai Szolgáltató Központ. Szól a szív...* Alapítvány, Budapest, 2000.
- Paraszky Sára: *Közelről nézve a gyengénlátó gyermek*. Hilton Perkins Alapítvány, Budapest, 1994.
- Rutter, M. – Taylor, E. – Hersov, L. (eds): *Child and Adolescent Psychiatry; Modern Approaches 3rd edn*. Oxford, London, Edinburgh, Boston, Melbourne, Paris, Berlin, Vienna Blackwell Scientific Publications, 1995.
- Scholl, G. T.: *Foundations of Education for Blind and Visually Handicapped Children and Youth: Theory and Practice*. American Foundation for the Blind INC, New York, 1986.
- Warren, D.: *Blindness and Early Childhood development 2nd edn*. American Foundation for the Blind, New York, 1989.

# Mellékletek

## Melléklet I.

### A magyar ábécé

a	● ○ ○ ○ ○ ○	á	○ ● ○ ○ ○ ○	b	● ○ ● ○ ○ ○	c	● ● ○ ○ ○ ○	cs	● ● ○ ○ ○ ●
d	● ● ○ ● ○ ○	e	● ○ ○ ● ○ ○	é	● ○ ○ ○ ○ ●	f	● ● ● ○ ○ ○	g	● ● ● ● ○ ○
gy	● ● ○ ● ○ ●	h	● ○ ● ● ○ ○	i	○ ● ● ○ ○ ○	í	○ ● ○ ○ ● ○	j	○ ● ● ● ○ ○
k	● ○ ○ ○ ● ○	l	● ○ ● ○ ● ○	ly	○ ● ○ ● ○ ●	m	● ● ○ ○ ● ○	n	● ● ○ ● ● ○
ny	● ● ● ○ ○ ●	o	● ○ ○ ● ● ○	ó	○ ● ● ○ ○ ●	ö	● ● ● ● ● ○	ő	● ● ● ● ○ ●
p	● ● ● ○ ● ○	q	● ● ● ○ ● ●	r	● ○ ● ● ● ○	s	○ ● ● ○ ● ○	sz	● ○ ○ ● ○ ●
t	○ ● ● ● ● ○	ty	● ○ ● ● ○ ●	u	● ○ ○ ○ ● ●	ú	○ ● ○ ○ ● ●	ü	● ○ ● ● ● ●
ű	○ ● ● ● ● ●	v	● ○ ● ○ ● ●	w	○ ● ● ● ○ ●	x	● ● ○ ○ ● ●	y	● ● ○ ● ● ●
z	● ○ ● ○ ○ ●	zs	○ ● ○ ● ● ○	A Braille-írásban nem különböznek a nagy- és kisbetűk egymástól. Ha valamit nagy kezdőbetűvel kell leírni, a betű elé ezt a jelet írjuk: →				○ ● ○ ○ ○ ●	

**Melléklet II.****Közhasználatú rövidítések**

Egyjelű rövidítések

Szó	Rövid	Braille
csak	cs	● ● ○ ○ ○ ●
de	d	● ● ○ ● ○ ○
és	é	● ○ ○ ○ ○ ●
hogy	h	● ○ ● ● ○ ○
is	i	○ ● ● ○ ○ ○
így	í	○ ● ○ ○ ● ○
kell	k	● ○ ○ ○ ● ○
lesz	l	● ○ ● ○ ● ○

Szó	Rövid	Braille
mely	m	● ● ○ ○ ● ○
nem	n	● ● ○ ● ● ○
óta	ó	○ ● ● ○ ○ ●
pedig	p	● ● ● ○ ● ○
tehát	t	○ ● ● ● ● ○
után	u	● ○ ○ ○ ● ●
úgy	ú	○ ● ○ ○ ● ●
van	v	● ○ ● ○ ● ●



Rövidítések a szó végén

Szó	Rövid	Braille
-ban, -ben	b	● ○ ● ○ ○ ○
-val, -vel	v	● ○ ● ○ ● ●
-ból, -ből	b + hármaspont	● ○ ○ ○ ● ○ ○ ○ ○ ○ ● ○
-hoz, -hez, -höz,	h + hármaspont	● ○ ○ ○ ● ● ○ ○ ○ ○ ● ○

Szó	Rövid	Braille
-ként	k + hármaspont	● ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ● ○ ● ○
-ról, -ről	r + hármaspont	● ○ ○ ○ ● ● ○ ○ ● ○ ● ○
-tól, -től	t + hármaspont	○ ● ○ ○ ● ● ○ ○ ● ○ ● ○

Kétjelű szórövidítések

Szó	Rövid	Braille
Annyi	ai	● ○ ○ ● ○ ○ ● ○ ○ ○ ○ ○
Boldog	bg	● ○ ● ● ● ○ ● ● ○ ○ ○ ○
Ennyi	ei	● ○ ○ ● ○ ● ● ○ ○ ○ ○ ○
Gond	gd	● ● ● ● ● ● ○ ● ○ ○ ○ ○
Függ	gg	● ● ● ● ● ● ● ● ○ ○ ○ ○
Gyors	gys	● ● ○ ● ○ ● ● ○ ○ ● ● ○

Szó	Rövid	Braille
össze	öe	● ● ● ○ ● ● ○ ● ● ○ ○ ○
Pont	pt	● ○ ○ ○ ● ● ○ ○ ● ○ ● ○
pénz	pz	● ● ● ○ ● ○ ● ○ ● ○ ○ ●
rövid	rd	● ○ ● ● ● ● ○ ● ● ○ ○ ○
forr	rr	● ○ ● ○ ● ● ● ● ● ○ ● ○
szabad	szd	● ○ ● ● ○ ● ○ ● ○ ● ○ ○

Szó	Rövid	Braille
Keres	ks	● ○ ○ ● ○ ○ ● ○ ● ○ ● ○
Mind	md	● ● ● ● ○ ○ ○ ● ● ○ ○ ○
Mint	mt	● ● ○ ● ○ ○ ● ● ● ○ ● ○
Ország	og	● ○ ● ● ○ ● ● ● ● ○ ○ ○
Olvas	os	● ○ ○ ● ○ ● ● ○ ● ○ ● ○

Szó	Rövid	Braille
Tanács	tcs	○ ● ● ● ● ● ○ ○ ● ○ ○ ●
teljes	ts	○ ● ○ ● ● ● ● ○ ● ○ ● ○
világ	vg	● ○ ● ● ● ○ ● ● ● ● ○ ○
volt	vt	● ○ ○ ● ● ○ ● ● ● ● ● ○

### Névelők

Szó	Rövid	Braille
a (névelő)	kettes pont	○ ○ ● ○ ○ ○
az (névelő)	hármaspont	○ ○ ○ ○ ● ○

A névelők rövid jele után szóközt nem hagyunk. Az „az”-t csak névelőként rövidítjük, mutató névmásként nem.

**Melléklet III.**  
**Az angol ábécé (grade 1)**

Characters and signs

Where a string of letters is required to demonstrate the application of sign, xxx is used.

Letters of tehe alphabet

a	● ○ ○ ○ ○ ○	b	● ○ ● ○ ○ ○	c	● ● ○ ○ ○ ○	d	● ● ○ ● ○ ○	e	● ○ ○ ● ○ ○
f	● ● ● ○ ○ ○	g	● ● ● ● ○ ○	h	● ○ ● ● ○ ○	i	○ ● ● ○ ○ ○	j	○ ● ● ● ○ ○
k	● ○ ○ ○ ● ○	l	● ○ ● ○ ● ○	m	● ● ○ ○ ● ○	n	● ● ○ ● ● ○	o	● ○ ○ ● ● ○
p	● ○ ○ ○ ● ●	q	● ● ● ● ● ○	r	● ○ ● ● ● ○	s	○ ● ● ○ ● ○	t	○ ● ● ● ● ○
u	● ○ ○ ○ ● ●	v	● ○ ● ○ ● ●	w	○ ● ● ● ○ ●	x	● ● ○ ○ ● ●	y	● ● ○ ● ● ●
z	● ○ ○ ● ● ●								

Numbers

1	○ ● ● ○ ○ ● ○ ○ ● ● ○ ○	4	○ ● ● ● ○ ● ○ ● ● ● ○ ○	7	○ ● ● ● ○ ● ● ● ● ● ○ ○		
2	○ ● ● ○ ○ ● ● ○ ● ● ○ ○	5	○ ● ● ○ ○ ● ○ ● ● ● ○ ○	8	○ ● ● ○ ○ ● ● ● ● ● ○ ○		
3	○ ● ● ● ○ ● ○ ○ ● ● ○ ○	6	○ ● ● ● ○ ● ● ○ ● ● ○ ○	9	○ ● ○ ● ○ ● ● ○ ● ● ○ ○	0	○ ● ○ ● ○ ● ● ● ● ● ○ ○

## Punctuation signs

,	○ ○ ● ○ ○ ○	comma
;	○ ○ ● ○ ● ○	semicolon
:	○ ○ ● ● ○ ●	colon
.	○ ○ ● ● ○ ●	full stop or abbreviation point
!	○ ○ ● ● ● ○	exclamation mark
(xxx	○ ○ ● ● ● ●	open round brackets
xxx)	○ ○ ● ● ● ●	close round brackets
?	○ ○ ● ○ ● ●	question mark

**Melléklet IV.**  
**Grade 2 példák**

Egyjelű rövidítések		Kétjelű rövidítések		háromjelű rövidítések	
		Ab	about	alm	almost
		Ac	according	Abv	above
		Af	after	alr	already
		Ag	again	alw	always
b	but	bl	blind	brl	braille
c	can	cd	could		
d	do			dcl	declare
e	every	ei	either		
f	from	fr	friend		
g	go	gd	good	grt	great
h	have	hm	him	hmf	himself
				imm	immediately
j	just				
k	knowledge				
l	like	ll	little		
		lr	letter		
m	more			myf	myself
n	not			nec	necessary
				nei	neither
o	or				
q	quite	qk	quick		
p	people	pd	paid		
r	rather			rcv	receive
		td	today		
		tm	tomorrow		
		tn	tonight		
u	us				
v	very				
w	will	wd	would		
x	it	xf	itself		
y	you	yr	your	yrf	yourself
z	as				

Grade 2-vel kapcsolatos bővebb magyarázat található:

Bauk Publications: [www.bauk.org.uk/pubs.htm](http://www.bauk.org.uk/pubs.htm) web-oldalon, pontírású leírás pedig a Magyar Vakok és Gyengénlátók Országos Szövetségében kapható.

**Melléklet V.**  
**A német ábécé**

Gruppe 1:

● ○	● ○	● ●	● ●	● ○	● ●	● ●	● ○	○ ●	○ ●
○ ○	● ○	○ ○	○ ●	○ ●	● ○	● ●	● ●	● ○	● ●
○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j

Gruppe 2: zu Gruppe 1 jeweils Punkt 3 hinzugefügt

● ○	● ○	● ●	● ●	● ○	● ●	● ●	● ○	○ ●	○ ●
○ ○	● ○	○ ○	○ ●	○ ●	● ○	● ●	● ●	● ○	● ●
● ○	● ○	● ○	● ○	● ○	● ○	● ○	● ○	● ○	● ○
k	l	m	n	o	p	q	r	s	t

Gruppe 3: zu Gruppe 1 jeweils Punkt 3 & 6 hinzugefügt

● ○	● ○	○ ●	● ●	● ●	● ○		○ ●	○ ●
○ ○	● ○	● ●	○ ○	○ ●	● ○		● ○	● ●
● ●	● ●	○ ●	● ●	● ●	○ ●		● ●	● ●
u	v	w	x	y	z		ß	st

Gruppe 4: zu Gruppe 1 jeweils Punkt 6 hinzugefügt

● ○	● ○	● ●	● ●	● ○		● ○	○ ●	○ ●
○ ○	● ●	○ ○	○ ●	○ ●		● ●	● ○	● ●
○ ●	● ○	○ ●	○ ●	○ ●		○ ●	○ ●	○ ●
au	eu	ei	ch	sch		ü	ö	w

Satzzeichen: die Zeichen der Gruppe 1 sind heruntergesetzt

○ ○	○ ○	○ ○		○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○
● ○	● ○	● ●		● ○	● ●	● ●	● ○	○ ●	○ ●
○ ○	● ○	○ ○		○ ●	● ○	● ●	● ●	● ○	● ●
,	;	:		?	!	()	"	*	"

Abweichende Bildungen für Sonderzeichen

○ ●	○ ●	○ ●	○ ●		○ ●		○ ○	○ ○	○ ○
○ ○	○ ●	○ ○	○ ●		○ ○		○ ○	○ ○	○ ○
● ○	● ○	● ●	● ●		○ ●		● ○	● ●	○ ●
äu	ä	ie	Zahlzeichen	Großbuchstabe	.	-	,		

Die Zahlen werden durch die Buchstaben A–J mit vorangestelltem Zahlzeichen gebildet.

Zahlenbeispiele:

○ ●	● ●	● ○		○ ●	● ○	○ ●	○ ●	● ○
○ ●	○ ○	○ ●		○ ●	● ○	● ●	● ●	○ ○
● ●	○ ○	○ ○		● ●	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○
	3	5			2	0	0	1

**Melléklet VI.**

**A francia ábécé, német, olasz eltérések**

Francia

ç	● ● ● ○ ● ●	â	● ○ ○ ○ ○ ●	ë	● ● ● ○ ○ ●
é	● ● ● ● ● ●	ê	● ○ ● ○ ○ ●	ï	● ● ● ● ○ ●
à	● ○ ● ● ● ●	î	● ● ○ ○ ○ ●	ü	● ○ ● ● ○ ●
è	○ ● ● ○ ● ●	ô	● ● ○ ● ○ ●	œ	○ ● ● ○ ○ ●
ù	○ ● ● ● ● ●	û	● ○ ○ ● ○ ●	æ	○ ● ○ ● ● ○

Német

ß	○ ● ● ○ ● ●	ö	○ ● ● ○ ○ ●
ü	● ○ ● ● ○ ●	ä	○ ● ○ ● ● ○

Olasz

à	● ○ ● ● ● ●	ê	● ○ ● ○ ○ ●	û	● ○ ○ ● ○ ●	â	● ○ ○ ○ ○ ●
è	○ ● ● ○ ● ●	î	● ● ○ ○ ○ ●	ì	○ ● ○ ○ ● ○		
ù	○ ● ● ● ● ●	ô	● ● ○ ● ○ ●	ò	○ ● ○ ○ ● ●		

**Melléklet VII.**

**A spanyol ábécé eltérései**

á	● ○ ● ● ● ●	ñ	● ● ● ● ○ ●	í	○ ● ○ ○ ● ○
é	○ ● ● ○ ● ●	ü	● ○ ● ● ○ ●	ó	○ ● ○ ○ ● ○
ú	○ ● ● ● ● ●				