



A diszlexiás tanulók nyelvoktatásának kérdései a pedagógusok szemszögéből

Nemes Magdolna

Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógynevelési Kar Gyógynevelési Intézet

Absztrakt

Magyarországon az általános iskolai tanulmányok megkezdését követő negyedik évben a diákok számára nagy kihívást jelent egy új tantárgy megjelenése, az idegen nyelv tanulása. A nyelvválasztás és az első idegen nyelv tanulása fokozott nehézséget jelent a diszlexiás tanulók számára, akiknek sokszor az anyanyelvi készségekkel is gondjaik vannak, lassabb az olvasási tempójuk és a szövegértésük gyengébb. A dolgozatban a diszlexiás nyelvtanulók nehézségei mellett az erősségeikről is szót ejtünk, mert a diszlexiás tanulók legfontosabb kompenzáló készsége a globális/holisztikus gondolkodás, a vizualizálás, a kreativitás és a problémamegoldás. Vizsgálatunk során 2023-ban idegen nyelvet oktató tanárokkal ($n = 25$) készítettünk félig struktúrált interjút, akik pályájuk során már dolgoztak vagy jelenleg is dolgoznak diszlexiás diákokkal, így a megkérdezettek saját tapasztalataikat megosztva adtak választ kérdéseinkre. Kutatásunk célja feltárni, hogy az integráló intézményekben oktató pedagógusok rendelkeznek-e megfelelő mennyiségű információval a specifikus tanulási zavarral élő gyerekek oktatásához, továbbá milyen pedagógiai módszereket és eszközöket használnak a diszlexiás nyelvtanulók oktatása során. Az interjúkban rákérdeztünk, a pedagógusok hogyan vélekednek az osztályozás alóli felmentésről, az értékelésről és hogyan motiválják diákjaikat további nyelvtanulására. Az interjúk feldolgozása során azt tapasztaltuk, hogy a pedagógusok többféle módon igyekeznek bővíteni ismereteiket. A megkérdezett pedagógusok egy része úgy véli, nincs szükség kifejezetten diszlexiás nyelvtanulóknak szánt nyelvkönyvekre. A vizsgálat eredményei tanulsággal járhatnak a formális képzés fejlesztésére vonatkozóan (például pedagógusképző intézmények, nyelvtanárok képzése), továbbá a pedagógusok önfejlesztésében is (például módszertani segédletek formájában).

Kulcsszavak: diszlexia, tananyag, felsőoktatás, motiváció, inklúzió

Bevezetés

Magyarországon az 1993. évi LXXIX – akkor még – Köznevelési törvény helyezte le az alapokat a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók integrált foglalkoztatásához. E törvény többszöri módosítása, és egyes paragrafusainak átértelmezése nyomán a sajátos nevelési igény (SNI) kifejezés beveze-



tésére azonban csak 2003-ban került sor, melynek eredményeként a „testi, érzékszervi, értelmi, beszéd és más fogyatékos tanulók” szövegrészeket a „sajátos nevelési igényű tanulók” megnevezés váltotta fel.

A jelenleg hatályos 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről meghatározása értelmében a sajátos nevelési igényű tanuló, kiemelt figyelmet igénylő gyermeknek számít a következő csoportosítás szerint (2011. CXC tv. 4§ 13. és annak 2020. évi módosítása):

Kiemelt figyelmet igénylő tanuló:

- a) a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló:
 - aa) a sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló,
 - ab) a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló,
 - ac) a kiemelten tehetséges gyermek, tanuló,
- b) a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló.
- c) tartós gyógykezelés alatt álló tanuló.

A 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről 4§ 25. cikkelye alapján sajátos nevelési igényű az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd. A köznevelési törvény rendelkezései szerint az SNI egyéb pszichés fejlődési zavarok kategóriájába tartoznak az olyan különböző tanulási-viselkedési zavarok is, mint például a diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, figyelemzavar, hiperaktivitás.

A sajátos nevelési igényű diákoknak többféle lehetőségük van tanulmányi kötelezettségük teljesítésére a fogyatékoság típusától és súlyosságától függően, de a lakóhely és a szocioökonómiai státusz is befolyásolhatja a tanulási esélyeket. Magyarországon a (szegregált) és/vagy konduktív pedagógiai nevelési-oktatási intézményben, vagy a többi gyermekkel, tanulóval együtt többségi intézményben, illetve bizonyos esetekben az egyéni munkarend (korábbi elnevezésben magántanuló) is adott lehetőség, amelyről a szülő egyetértésével a szakértői bizottság dönt.

A sajátos nevelési igényű tanuló csakis abba az intézménybe vehető fel, amely rendelkezik azokkal a személyi és tárgyi feltételekkel, amelyek a speciális oktatásához szükségesek. A szülő ezért a szabad iskolaválasztási jogának gyakorlása során kötve van azokhoz az iskolákhoz, amelyek az előírt sajátos feltételekkel rendelkeznek. A szülők számára természetesen rendkívül fontos, hogy sajátos nevelési igényű gyermeküknek a szóba jöhető lehetőségek közül megtalálják a legmegfelelőbb megoldást.

Ha az iskolában korábban zavarokat nem mutató tanuló diák esetén a pedagógus(ok) vagy a szülő(k) úgy ítélik meg a tanév közben felmerülő ma-

gatartási vagy/és tanulási problémát (akár, mert a tanuló/gyermek nem halad képességei szerint a tananyag elsajátításában), akkor szakértői véleményért a területileg illetékes pedagógiai szakszolgálathoz fordulhatnak. A szakértői vizsgálatot írásban, a megfelelő nyomtatvány kitöltésével és a kért dokumentumok csatolásával kell kérni. Az elindított szakértői vizsgálatához csatolni kell az iskola igazgatójának egyetértő nyilatkozatát. Az iskola igazgatója a döntéséhez kéri a tanuló osztályfőnöke és a nehézséget jelentő tantárgyat tanító pedagógus véleményét is. A szakértői vizsgálat elindítását a szülő aláírásával igazolja. A szülő maga is kezdeményezhet vizsgálatot a pedagógiai szakszolgálatnál.

Dolgozatunkban a diszlexiás tanulók nyelvoktatásával foglalkozunk részletesen. A Betegségek Nemzetközi Osztályozása (BNO) szerint a diszlexia: „az olvasási készségek fejlődésének szignifikáns és meghatározott romlása, ami nem írható kizárólag látásélesség, szellemi érettség vagy nem megfelelő iskoláztatás rovására. Az olvasáshoz szükséges részfeladatok, szófelismerés, orális olvasási készségek, olvasásértési készség elsajátítása mind sérült. Helyesírási nehézségek gyakran társulnak meghatározott olvasási zavarokkal, ami serdülőkorra megmarad, annak ellenére, hogy az olvasásban javulás tapasztalható. Az olvasás fejlődési zavarait rendszerint megelőzi a beszéd- és nyelvfejlődés zavara. Társuló emocionális és viselkedészavarok gyakoriak az iskoláskorban” (BNO F 81.0). A DSM-5 a specifikus tanulási zavarok közé sorolja a diszlexiát. Meghatározásuk szerint „a diszlexia kifejezés egy alternatív elnevezés a tanulási zavarok olyan mintázatára, amelyet a pontos vagy folyékony szófelismerés problémája, gyenge dekódolási és betűzési képesség jellemez. Ha diszlexiaként határozzuk meg a nehézségek ilyen mintázatát, fontos, hogy minden egyéb megjelenő nehézséget is meghatározzunk, mint pl. nehézségek az olvasott szöveg megértésében vagy a matematikai érvelésben. „ (DSM-5, 2014, p. 100). A diszlexia, a diszkalkulia, a diszpraxia és a diszgráfia esetében nem beszélhetünk az értelmi képességek elmaradásáról, érzékszervi problémákról, a kognitív képességek zavaráról vagy alacsony intelligenciáról, sokkal inkább a több készség (például észlelés, szenzoros integráció, nyelvi képességek, munkamemória) zavarának egyidejű meglétéről. Ezek a sérülések gátolják a diákokat a tanulási folyamatok – beszéd, olvasás, írás, helyesírás, számolás – elsajátításában és megfelelő alkalmazásában. A fejlődési vagy szerzett tanulási zavarokkal élő gyermekek jellemzően nem szegregált intézményekbe járnak, hanem a többségi iskolákban folytatják tanulmányaikat. A legtöbb esetben kisebb-nagyobb segítséggel – egyéntől függően – beilleszkednek az osztályközösségbe, és a megfelelő eszközök, technikák használatával, valamint a számukra biztosított könnyítésekkel, felmentésekkel képesek együtt tanulni és lépést tartani a társaikkal.

A sajátos nevelési igényű tanuló jogai és esélynövelő lehetőségei

Amennyiben a szakértői bizottság megállapítja, hogy a gyermek/tanuló sajátos nevelési igényű, akkor a különleges gondozást a szakértői és rehabi-

litációs bizottság szakértői véleményében foglaltak szerint kell biztosítani, függetlenül attól, hogy a tanuló milyen képzési rendszerben (általános vagy középiskola) és milyen munkarendben (nappali, esti) tanul. A köznevelési törvény az egyes tantárgyakból, tantárgyrészekből való mentesítések, illetve könnyítések rendszerével biztosítja az integráltan oktató sajátos nevelési igényű tanulóknak, hogy tudásukat képességeiknek megfelelően értékelhessék. Ezek lehetnek: 1) teljes felmentés a tantárgy értékelése, érdemjegy alapú minősítése alól, 2) részleges mentesítés, 3) számonkérési formák variálása, 4) segédeszközök használatának biztosítása és mindezek variációi.

1. Teljes felmentés értékelés, minősítés alól. A szakértői bizottság vizsgálatának eredményei alapján a sajátos nevelési igényt megalapozó sérülés miatt, ha a tanuló számára indokolt, az intézményvezető határozatában felmentést adhat matematika és/vagy idegen nyelv tantárgy értékelése, minősítése alól. Például: a szakértői bizottság a tanuló számára magyar nyelvtan, helyesírás, matematika és idegen nyelv értékelése alól javasolt felmentést. Ez azt jelenti, hogy nemcsak érdemjegy nem adható a számára a tanév során a fenti tárgyakból, hanem félévkor, illetőleg év végén osztályzatot sem kell ezekből kapnia. A tanuló a tanórákon ott van, de nem kap érdemjegyet.
2. A sajátos nevelési igényt megalapozó sérülés miatt a tanuló egyéni adottságai és fejlettsége alapján, indokolt lehet a tantárgyi részleges mentesítés megadása. Ezen esetekben a tanuló felmentést kaphat például a magyar nyelv és irodalom és/vagy idegen nyelv tantárgy helyesírás résztantárgy értékelése alól. A tanuló felmentést kaphat a kézírása külalakjának értékelése, minősítése alól is.
3. Más esetekben a szakértői bizottság vizsgálatának eredményei alapján a sajátos nevelési igényt megalapozó sérülés miatt, indokolt esetben az igazgató határozatban mentesítheti a tanulót az egyes számonkérési formák alól. Amennyiben a tanuló tudásának mérésére a szóbeli számonkérés indokolt, mentesül az írásbeli számonkérés alól. Ugyanez fordítva is történhet: a tanuló mentesül a szóbeli számonkérés alól, ha tudásának mérésére az írásbeli számonkérés indokolt.
4. A szakértői bizottság vizsgálatának eredményei alapján a sajátos nevelési igényt megalapozó sérülés miatt, az igazgató határozatában engedélyt adhat a tanulónak segédeszközök például írógép, számítógép, diktafon, felolvasó vagy egyéb program használatára az írásbeli feladatoknál, illetve indokolt esetben számológép használatára a számonkérések során.

Fontos megjegyeznünk, hogy intézményi gyakorlatban többszöri egyeztetés van a kedvezmények biztosításáról a szaktanárok, az osztályfőnök és az iskola vezetés között a tanuló és a szülő bevonásával és jóváhagyásával.

A szakértői vélemény további javaslatokat is megfogalmazhat a számonkérések tekintetében. A tanuló lassúbb tempója, bizonytalansága miatt egy-egy idő alatt kevesebb feladatot old meg, vagy adott feladatmennyiség

elvégzésére több időt kap, például dolgozatírásra 45 perc + 10 perc áll rendelkezésére. A számolási feladatok értelmezésében segítséget kaphat a tanuló szemléltetéssel, cselekedtetéssel, valamint a szöveges feladatok megoldását ábrák, képek, kiegészítő kérdések segíthetik (fizika és kémia tantárgyak esetén is). Az írásbeli számonkérés kiegészülhet szóbeli felelettel, valamint a tananyag számonkérése segítő kérdésekkel történik. Az olvasásra, önálló szövegfeldolgozásra a pedagógus hosszabb felkészülési időt biztosít. A kötelező olvasmányok megismerése többféle módon történhet, például a tanuló megnézi a mű alapján készült filmet, meghallgatja hangos könyvben vagy a mű rövidített változatát olvassa el. A tanuló a füzetbe írandó házi feladatot számítógépen is elkészítheti. Ahogy említettük, a tanuló felmentést kaphat a helyesírás értékelése alól, valamint indokolt esetben az írásbeli számonkérés helyett szóban ad számot tudásáról.

Az oktatás és az értékelés folyamatának segítésére különböző problémák esetén eltérő megoldásokat alkalmazhatnak a pedagógusok. Írásnehézség esetén (olvashatatlan írás) a tanuló szóbeli felelettel kiváltja az írásbeli dolgozatot, vagy speciális füzetbe ír, ahol nagyobbak a sorközök (például a Meixner-módszer, lásd Justné & Meixner, 1967) vagy laptopon dolgozik. Ha a tanulóknak beszédproblémái vannak, írásban ad számot tudásáról. A lassabb tempóban dolgozó tanulók több időt kapnak a feladatmegoldásra és a dolgozatírásra is. Segítség az is, ha a feladatokat előre nyomtatva kapja meg a tanuló, és nem a tábláról kell másolnia. Ha a tanulóknak emlékezeti, figyelmi nehézségei vannak, a pedagógus kisebb egységeket kér számon. Számolási nehézség esetén javasolt a speciális segédeszközök (például korongok, pálcikák, számtábla, számológép) használata, illetve feladatmegoldás kisebb számkörben. Olvasási, szövegértési nehézség esetén a pedagógus felolvassa a tanulóknak a feladatokat. Ha a tanulóknál szorongás, gátlás tapasztalható, javasolt egyéni helyzetben, és nem az osztályközösségben történő számonkérés, például a tanári asztal mellett, amíg a többiek mást csinálnak.

A tanulók számára kedvezmények a köznevelés teljes időszaka során igényelhetők és nyújthatók (általános iskola, középiskola). A felsőfokú továbbtanulás szempontjából rendkívül fontos, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók a mentesítést érettségi tárgyakból is kérhetik. Amennyiben a mentesítést megkapta a tanuló, az érettségi jelentkezéskor a vizsga egyes részei alól való mentesítést külön kell kérnie.

A nyelvtanulásban az általános és a középiskolai oktatásban az alábbi készségeket mérik: olvasott szöveg értése (Reading), írott szöveg alkotása (Writing), hallás utáni értés (Listening), szóbeli szövegértés és szóbeli megnyilatkozások (Speaking) és a nyelvtan (Grammar – Use of English). A nyelvvizsgákon, legyen az alapfok, középfok vagy felsőfok, ugyanezeket a készségeket figyelik a vizsgáztatók. A szóbeli vizsgarészhez tartozik szóbeli szövegértés és a szóbeli megnyilatkozás, valamint a hallás utáni értés. A nyelvtanuló az írásbeli vizsgarészben az olvasott szövegértési készségéről ad számot. A szövegírási feladatok az írott szöveg alkotására (például baráti

vagy hivatalos levél, blogbejegyzés) kíváncsiak. A nyelvvizsgák egy részében a nyelvtan indirekt módon szerepel, míg bizonyos vizsgák kifejezett a nyelvtani szabályok ismeretét és alkalmazását is méri.

A köznevelési törvény 56. § (1)-(2) bekezdése és a Szakképzési törvény 60. § (2) bekezdése szerint a szakértői bizottság véleménye alapján a tanulót a „saját” középiskolájának az igazgatója mentesítheti az egyes tantárgyakból, tantárgyrészekből az értékelés és a minősítés alól. „(1) A sajátos nevelési igényű tanulót, ha egyéni adottsága, fejlettsége szükségessé teszi, a szakértői bizottság véleménye alapján az igazgató mentesíti. (2) Az érettségi vizsgán az (1) bekezdés b) pont szerinti tantárgyak helyett a tanuló - a vizsgaszabályzatban meghatározottak szerint - másik tantárgyat választhat.” A fentiek alapján amennyiben a vizsgázó mentesül egy kötelező érettségi vizsgatárgy vizsgája alól, úgy maga választhatja meg, hogy a kötelező vizsgatárgy helyett – az iskola pedagógiai programjában megnevezett választható érettségi vizsgatárgyak közül – mely vizsgatárgyból kíván érettségi vizsgát tenni.

A választás tehát arra vonatkozik, hogy a vizsgázó döntheti el, hogy pl. matematika vizsgatárgy helyett – az intézmény pedagógiai programja szerint választható vizsgatárgyak közül – melyik másik vizsgatárgyból vizsgázik. A vizsgázónak az érettségi bizonyítvány kiállításához a kötelező vizsgatárgyakból sikeres érettségi vizsgát kell tennie, vagy ha valamely kötelező vizsgatárgyból erre – szakértői bizottság véleménye alapján – nem képes, úgy a kötelező vizsgatárgy vizsgája helyett egy másik vizsgatárgyból kell sikeresen vizsgát tennie.

Az iskola pedagógiai programja határozza meg azon választható érettségi vizsgatárgyak megnevezését, amelyekből a középiskola tanulóinak közép- vagy emelt szintű érettségi vizsgára való felkészítését az iskola kötelezően vállalja, továbbá annak meghatározását, hogy a tanulók milyen helyi tantervi követelmények teljesítése mellett melyik választható érettségi vizsgatárgyból tehetnek érettségi vizsgát. A fentiek alapján tehát, amennyiben a vizsgázót valamely kötelező vizsgatárgy vizsgája alól felmentették, úgy az iskola pedagógiai programjában meghatározott választható vizsgatárgyak közül döntheti el, hogy mely vizsgatárgyból tesz vizsgát. Ahhoz, hogy a tanuló esetében ez a döntés meghozható legyen, a tanuló szakértői véleményében leírtakat, a helyi tanterv lehetőségeit (azaz, hogy mely vizsgatárgy választása van lehetőség az intézményben) és a vizsgatárgyak egyedi sajátosságait is figyelembe kell venni. Nem lehetséges olyan vizsgatárgy esetében pl. az írásbeli vizsga helyett szóbeli vizsgát tesz mentesség engedélyezése, amely vizsgatárgy esetében nincs szóbeli vizsgarész (pl. középszinten: vizuális kultúra, mozgókép-kultúra és médiaismeret).

A középfokú nyelvvizsgára (B2) készülő, diszlexiás nyelvtanulóknak készült Szabó Szilvia, John Barefield és Papp Eszter *The Most Hated Topics At The ECL Exam -Level B2 /Dyslexia* című nyelvkönyve. A felkészítő könyv a Szabó Nyelviskola Kft. gondozásában 2019-ben jelent meg. A könyv jól olvasható betűtípussal, nagyobb betűméretben, nagyobb sortávolsággal

és sorkizárás nélkül, krémszínű lapra nyomtatva készült. A könyv az ECL nyelvvizsga szóbeli és írásbeli részére is felkészíti a diákokat. A szövegírás feladatrészt megoldásához nyomtatott szótár használható, de elektronikus szótár nem. A feladatokhoz megoldókulcs és letölthető hanganyag is tartozik. A letöltő kóddal az audio.szabonyelvviskola.hu oldalon elérhető a B2 szintű vizsga leírása, a vizsga részei, a témalista, valamint hasznos vizsgatípek és extra online feladatok is.

A nyelvvizsgák esetében általános alapelv, hogy a diszlexiás vizsgázó kedvezményt kaphat a nyelvvizsgán (például nincs hiányos szöveg, azaz gap filling), de igazságtalanul előnyös helyzet a nem diszlexiás vizsgázóval szemben nem alakulhat ki. A vizsgaszervező helyek speciális körülményeket biztosíthatnak a vizsgázóknak a vizsga lebonyolítása során, például a diszlexiás vizsgázó külön teremben dolgozik, hosszabb időt és/vagy laptopot kap a feladatok megoldására. Az is lehetőség, hogy a hallott szöveg értése feladat szövegét nem felvételtől játsszák le, hanem valaki felolvassa a szöveget. Az írásbeliséget is igénylő feladatrészek esetén feladatlapot nagyobb betűmérettel nyomtatják, hosszabb szüneteket tartanak a vizsgarészek között vagy nagyon figyelnek a megfelelő megvilágításra. A szóbeli vizsgán empatikus vizsgáztatók kérdezik a diszlexiás vizsgázót, akik ismerik a vizsgázók problémáit (például iránytévesztés, hasonló hangzású szavak tévesztése, lassabb párbeszéd; bővebben Nemes, 2022a, 2022b).

A diszlexiás nyelvtanulókról

A diszlexia sajátos olvasási zavar, melyre jellemző, hogy a gyermek olvasási teljesítménye jelentősen elmarad a korának és az intelligenciájának megfelelően elvárható szinttől. A diszlexia egyfajta viszonyfoglalom: a diszlexiások olvasási teljesítménye gyengébb, mint azt a gyermek képességei és a gyakorlásra szánt idő alapján elvárhatnánk. Az olvasás hibái közé tartoznak többek között a betűtévesztések, betűkihagyások, betűbetoldások, szótagkihagyások stb. Írásban gyakoriak a helyesírási hibák. A diszlexiás gyermek írása a finommotoros koordináció gyengesége miatt többnyire csúnya, sokszor szinte olvashatatlan. A diszlexiás (nyelv)tanulók számára nehezített az írás és az olvasás, a memorizálás és a sorrendiség, így a nyelvtan elsajátítása is.

A diszlexiás tanulók helyzete minden tekintetben bonyolultabb, mint kortársaiké, hiszen tanulmányaik során és a szociális életben is nehézségekkel kell megküzdeniük, például kora gyerekkorban nehezített lehet a testséma kialakítása, a kötődés és a szociális kapcsolatok megteremtése, illetve az első nyelv (anyanyelv) elsajátítása. Az óvodai és általános iskolai évek során a tanulók begyakorolják a készségeket, melyeket segítségül hívhatnak, amikor újabb nehézséggel/akadállyal találják szembe magukat: bekerül tantárgyaik közé egy megtanulandó nyelv. Az anyanyelvben tanult kompenzációs stratégiákat az idegen nyelv tanulása során a diákok nem minden esetben tudják a tanult módon alkalmazni (Magnuczné, 2017). Az iskolai tanulmányok

megkezdését követően nagy kihívást jelenthet új tantárgy, az idegen nyelv tanulása is. A magyar általános iskolákban negyedik osztálytól kötelezően van jelen az idegen nyelv oktatása, minimálisan heti két órában, 5–8. osztályban pedig heti három órában. A Nemzeti alaptanterv (NAT, 110/2012. (VI.4.) értelmében egészen a tankötelezettség végéig kötelezően szerepelnek a nyelvórák a diákok órarendjében. Előfordulhat, hogy épp az idegen nyelv tanulása közben erősödik a diszlexia-gyanú, amit a szakértői bizottság vizsgálata megerősíthet.

A diszlexiás tanulóknak a részképesség zavarok mellett vannak olyan késégeik, amelyek az átlagostól erősebbek. A diszlexiásokra jellemző a fejlett problémamegoldó képesség és a holisztikus látás- és gondolkodásmód. Jellemző a diszlexiásokra a jobb agyfélteke erőteljesebb működése, melynek köszönhetően nagy kreativitással rendelkeznek, ami szintén meglátszik a problémamegoldó stratégiájukon (Gyarmathy, 2007). Fejlett térlátásuknak és vizuális képességeiknek köszönhetően sokkal könnyebben sajátítanak el bármilyen, a saját szemük által látott, formailag különböző, színekkel kiemelt tananyagot, ismeretet. A tananyag elsajátítása általánosságban több időt vesz igénybe számukra, mint társaiknak. A tanulási zavarral élőknek inkább a hosszútávú memóriájuk az edzett, így az időben elkezdett ismétléssel és gyakorlással eredményesebben tudnak teljesíteni (Magnuczáné, 2020).

A sok erősség ellenére számos nehézséggel is szembesülnek a diszlexiás gyermekek. Gondjuk lehet a figyelem megtartásával, a huzamosabb ideig való összpontosítással, ami az órai teljesítményükben is meglátszik. Amennyiben a feladat túl nehéz a gyermek számára, figyelmét könnyen másfelé irányítja, és gyakran a magatartás-problémák hátterében is ez áll. Az auditív észlelés terén a legsúlyosabbak a hiányosságok, mert nehezített a hangok és a szavak megkülönböztetése illetve felidézése, a fonéma-graféma megfeleltetése, a szavak dekódolása. Ebből eredően pedig újabb, az íráshoz szükséges készségek szenvednek zavart: betűk keverése (pl. *d, b, p; n, m, u, w*), a szavak visszafelé olvasása (pl. *vas-sav, was-saw*), a szövegértés. Néhány esetben a hiányzik a ritmusérzék is, nehezített a nyelv ritmikájának az érzékelése, amely újabb leküzdendő akadályt jelenthet az olvasástanulásban (Gyarmathy, 2007).

Kormos Judit (2017) hatkulcs-elmélete segítheti a pedagógusokat a diszlexiások inkluzív idegennyelv-oktatásában. Kormos szerint az első lépés a *felismerés*: a pedagógusnak észre kell vennie azokat a néha csupán apró jeleket, amelyekből következtethet a tanulási zavarra. A második kulcs az *elfogadás*. Ha megvan a diagnózis meg kell érteni a gyermek helyzetét, és sok esetben a pedagógusnak és a diáknak együtt kell elindulnia az úton. Ha ez megtörtént, következhet a harmadik kulcs: a *tanulási stratégiák kiépítése*. Ennél a szakasznál különösen fontos, hogy a pedagógus figyelembe vegye a gyermek erősségeit, és megtalálja azokat a módszereket, amelyek leginkább megfelelnek az adottságainak (Favorido, 2011). A tanulási menetrend kialakításához figyelembe kell venni a rendelkezésre álló idő mennyiségét és

a megvalósítandó célt. Kormos úgy gondolja, a szövegértési stratégiák használatát külön is szükséges erősíteni. Az iskolai közeg számtalan stressztényezőt hordoz magában a gyerekek számára, így ezek mellett sem szabad elmenni szó nélkül. A gyermekeknek szükségük van feszültségoldó technikára, a negatív érzelmeik levezetésére. A pozitív önbecsülést, a pedagógus pozitív visszajelzései, megerősítései mellett, önálló gyakorlással is lehet javítani (Kormos, 2017). Kormos szerint a nyelvtanulásban a negyedik kulcs a *tanuló igényeihez való alkalmazkodás*. A pedagógus többféle módon is segítheti ezt a folyamatot a megfelelő tanulási környezet kialakításától kezdve a tananyag átadásán keresztül az osztályon belül folyó csoportos vagy páros munka meghatározásáig, vagy a tananyag átütemezéséig. A befogadásnak nem csak az osztályfőnök vagy a nyelvtanár személyétől kell érkeznie, hanem a többi pedagógustól és a kortársaktól, az osztálytársaktól is. Hiába adottak hiánytalanul a feltételek, ha a diszlexiás tanulók mégsem tudnak teljes jogú társként részt venni az órákon. Kormos Judit az ötödik kulcsban a *differentiálást* jelöli meg, mely segíthet az akadályok leküzdésében, a különbségek csökkentésében. Ezzel a technikával a pedagógus több téren tud támogatást nyújtani a tanulóknak, akár a tananyag tartalmának csökkentésében vagy a más módszerű feldolgozásban. A számonkérések is módosíthatók, például a pedagógus felajánlhatja a diáknak az egyéni produktum készítésének a lehetőségét (mint prezentáció, videó vagy hanganyag összeállítása). A megfelelő támogatáshoz elengedhetetlen, hogy a pedagógus tisztában legyen a diák adottságaival, és tudja, mi az, amivel valóban a segítségére lehet. A diszlexiás tanulók rövidebb ideig képesek összpontosítani és rövid távú memóriájuk is korlátozott, így az idegen nyelvi szókincset lassan, fokozatosan érdemes bevezetni, melyhez a multiszenzoros technika (*MLS, Multi-sensory Structured Learning Techniques*) kiváló eszköz lehet. Kormos az utolsó, hatodik kulcsban javasolja minél több érzékszervi csatorna (auditív, vizuális, kinezetikus) bevonását a tanítási folyamatba. A technika alkalmazása segíti az információk hosszú távú memóriába való beépítését, mert a tanuló látja, hallja, „lemozogja” a megtanulandó anyagot.

A pedagógus/nyelvtanár a domináns tanulási stílusra helyezve a hangsúlyt, multiszenzorosan igyekszik feldolgozni és átadni a tananyagot. A multiszenzoros megközelítést számos kutató ajánlja (pl. Sarkadi, 2008; Mag-nucz né, 2020) – nem csak – az idegen nyelv oktatásához (Janíková, 2019). Kormos Judit azt is hozzáteszi, hogy az úgynevezett *túltanulás* (Kormos, 2017), azaz a több megközelítésből, több alkalommal átismételt tananyag lehet a titka egy lecke sikeres elsajátításának. A tanulási zavarral élők számára kedvezőbb az explicit, direkt módon történő tanulás és tanítás, hiszen saját tapasztalataik által – a megfelelő felügyelettel – ellenőrizni tudják, hogyan is működnek a megtanult szabályok, igazolást nyernek-e megállapításaik (Stice, 1987, idézi Gyarmathy 2007).

A kutatások szerint Közép-Európa országaiban jellemző a nem hatékony oktatási módszerek használata, ami súlyosbíthatja a tanulók nehézségeit.

Diszlexiás nyelvtanulók esetében eredményre vezethetnek a célzott engedmények és a világos, lényegre törő utasítások, ugyanakkor a kevés dicséret és túl sok kritika, valamint az egyéni bánásmód és az elfogadás hiánya frusztrációt, végső esetben motivációvesztést eredményezhet (Magnuczné, 2017). A diszlexiás nyelvtanulók esetén a kommunikatív nyelvoktatási módszer (*communicative language teaching method*) a javasolt. Ugyanez a koncepció a magyar Nemzeti alaptantervben (NAT) is feltűnik: A tanuló legyen képes személyes és szakmai életében egyéni kommunikációs céljait elérni, saját gondolatait kifejezni, és mind valódi mind pedig digitális térben idegen nyelven ismereteket szerezni. A tanítási órán megfelelő figyelmet és sikerélményt kell biztosítani a diákoknak, elengedhetetlen az elfogadás és a pozitív megerősítés, sok dicséret, pl. *Well done! Great! Good job!*. A tanítási folyamat során fontos az ismeretek elmélyítése és a sok gyakorlás, valamint az értékelés üzenetközpontú megfogalmazása (Magnuczné, 2017). Diszlexiás tanulók esetén a hangos olvasás tovább nehezíti a szövegtést, valamint zavaró lehet számukra a tankönyvben alkalmazott a betűtípus és a betűméret is. Az írásbeli munkák javításakor kerülendő a piros szín, mert felesleges stresszt okoz, inkább bátorítani kell a tanulókat a kitartó tanulásra és gyakorlásra (Kohlmann, 2010). A diszlexiások számára könnyebben olvasható betűtípus a <https://www.dafont.com/open-dyslexic.font>, továbbá írásbeli munkájukat segítheti a ceruzafogó vagy az UO írásfejlesztő toll (<https://uotoll.hu/>) használata.

A kutatás célja és kérdései

Dolgozatunk további, empirikus részében nyelvtanárokkal készült interjúk összegzését mutatjuk be. A bemutatott eredmények egy nagyobb vizsgálat egy szeletét, a többségi iskolában tanuló, diagnosztizált diszlexiás nyelvtanulókkal kapcsolatos kérdéseket tekinti át. A vizsgálat célja feltárni, hogy integráló intézményekben oktató pedagógusok rendelkeznek-e a megfelelő mennyiségű és minőségű információval a specifikus tanulási zavarral élő gyermekek oktatása kapcsán. Úgy véljük, a felsőfokú tanulmányaik során nem kapnak elegendő tájékoztatást az érintett tanulócsoporthoz jellemzőiről, ezért tanulmányaik befejezése után, magánúton szereznek új ismereteket. Az interjú rákérdezett arra is, hogy a pedagógusok hogyan vélekednek a diszlexiás nyelvtanulók osztályozás alóli felmentéséről, hogyan értékelik és motiválják diákjaikat további nyelvtanulásra. A differenciálás kérdése kiemelt szerepet kapott az interjúkban, hiszen az együttnevelés egyik legfontosabb eszköze, amelyet a többségi pedagógusok is könnyen alkalmazhatnak a tanítási órákon.

A vizsgálat során 2023-ban idegen nyelvet oktató tanárokkal (n = 25) készítettünk interjút, akik pályájuk során már dolgoztak vagy jelenleg is dolgoznak diszlexiás diákokkal. Vizsgálatra 2023. április 1. és szeptember 30. közötti időszakban került sor. A nemek eloszlását tekintve döntő hányadban,

96%-ban (24 fő) női válaszadók szerepelnek a mintában és egyetlen férfi tanár. Életkorukat tekintve a pedagógusok többsége középkorú. A legfiatalabb válaszadó 27 éves, a legidősebb pedig betöltötte az 61. életévét, átlagéletkoruk 47,96 év. A Központi Statisztikai Hivatal felmérései alapján a választható idegen nyelvek közül az angol nyelv a legnépszerűbb Magyarországon¹. A nyelvtanárok által oktatott nyelvek körében is domináns volt az angol (17 fő, 68%), ezután következett a német (5 fő, 20%), illetve egy-egy olasz, spanyol és lovári nyelvtanár is bekerült a mintába. A megkérdezettek többége (12) a Kossuth Lajos Tudományegyetemen/Debreceni Egyetemen diplomázott. Öten a nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskolán, ketten a szegedi József Attila Tudományegyetemen végeztek. Egy-egy fő végezte tanulmányait az egri Tanárképző Főiskolán és a debreceni Kölcsey Ferenc Tanítóképző Főiskolán.

Az átfogóbb eredmények érdekében a települések típusának is fontos szerepe van. A megkérdezettek közül nyolc fő kisvárosi (5 000–20 000 fő), nyolc fő középvárosi és nyolc fő nagyvárosi iskolában tanít, Egyetlen válaszadó dolgozik nagyközségben, ahol a lakosság létszáma 5000 fő alatti.

Az iskolatípust tekintve a válaszadók többféle intézményt is megnevezhettek. Általános iskola alsó tagozatában 4, felső tagozatban 14 válaszadó tanít. A gimnázium mellett (11 fő) és a szakgimnázium (3 fő) mellett megjelenik a szakiskola is (2) és a nyelviskola (5 fő) is. Felsőoktatásban négyen dolgoznak, és magán nyelvoktatás keretében is négy fő vállal nyelvórákat.

Fontosnak tartottuk megkérdezni, hogy a pedagógusok szakmai pályafutásuk során mikor találkoztak először a speciális tanulási zavarral küzdő diákkal. A pontos dátumra egyik alany sem tudott visszaemlékezni, így a szakmában eltöltött évekhez viszonyítottan a pálya elejét, közepét vagy végét jelöltük meg. A megkérdezett nyelvtanárok közül a többség (52%, 15 fő) a pályája közepén tanított elsőként diszlexiás diákokat. A válaszadók közül kilenc (36%) a pályája elején, három fő (12%) pedig a szakmai pályafutása végén dolgozott velük.

A beszélgetések rögzítése többféle módon, különböző helyszíneken valósult meg. Az alany munkahelyén az intézményben (10), telefonos konzultáció keretében (5), illetve az online térben, a Facebook közösségi oldal (5) és Skype alkalmazás (5) segítségével történt meg. A beszélgetéseket az alanyok beleegyezésével diktafonnal, telefonos hívást rögzítő alkalmazással, illetve a Skype videóhívás rögzítésének lehetőségével vettük fel. A személyiségi jogok védelmében az interjú megkezdése előtt minden esetben engedélyt kértünk az alanytól a beszélgetés rögzítésére. A rögzített anyagokat közvetlenül a beszélgetés írásbeli rögzítése után töröltük a készülékekről. Az interjúk hossza változó időtartamú volt, függött a válaszadó személyiségétől, közlési vágyától, a témában való tájékozottságtól, tapasztaltságtól, valamint olykor a ren-

¹ Központi Statisztikai Hivatal (2021). Idegen nyelvet tanulók az általános iskolában https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0009.html (2023. 02. 6.)

delkezésre álló időkerettől. A leghosszabb interjú időtartama 1 óra 13 percet vett igénybe, a legrövidebb 25 percet ölelt fel. Mindezeket figyelembe véve az interjúk átlagos időtartama 40 perc hosszúságú volt.

A megkérdezettek 84%-a (21 fő) nemmel válaszolt arra a kérdésre, hogy felsőfokú tanulmányi során kapott-e valamilyen képzést a specifikus tanulási zavarokról, valamint az ezzel élő gyermekek oktatásáról. Négy fő (16%) válaszolt igennel, mert a témáról hallott „Érintőlegesen. Nem volt ilyen szakirányú tárgy, egy-egy szemináriumi óra szólt erről.” (2. interjú). Két válaszadó *Tanulásmódszertan és egy válaszadó Különleges nevelést igénylő tanulók oktatása* tantárgy keretében hallott a témáról.

A válaszadók közül 15-en (60%) nem vettek részt a tanulási zavarral kapcsolatos tanfolyamon, továbbképzésen. Kilencen (36%) vettek részt a munkáltatójuk által szervezett továbbképzési napokon, amikor szakemberek által tartott előadásokon keresztül részesültek képzésben. „Ez volt, hogy kiscsoportban folyt, mondjuk a nyelvtanároknak, de volt olyan, hogy az egész tanterületet érintette.” (2. interjú). Egy fő vett részt 10 hetes online képzésen 2023 tavaszán, egy fő pedig Nyelviskolák Országos Szövetsége konferencián (NYESZE) hallott szekcielőadás vagy workshop keretében a témáról. Egy válaszadó vett részt *CLIL approach kurzuson, ahol részlegesen érintettük a témát.*

Célzottan a válaszadók 20%-a követ valamilyen hírportált vagy Facebook csoportot a naprakész információk végett. „Tagja vagyok a »Dislexia avagy a képekben való gondolkodás« Facebook csoportnak” (10. interjú). Egy másik válaszadó a *Német tanítás alsótagozaton* közösségben megosztott kiadványok, valamint a csoportban felmerülő kérdések és válaszok kapcsán tájékozódik a témában. A pedagógusok a tanári karban a tapasztalt kollégáktól is kérnek segítséget, valamint az online és offline szakirodalmi források alapján is tájékozódnak. A válaszok körében megjelent a saját tapasztalat, a *trial and error* módszer is, azaz a nyelvtanárok különféle módszereket, saját ötleteket is kipróbálnak a tanítási órákon. A megkérdezett pedagógusok 60% informális módokon szinten tartja tudását a tanulási zavarral élő gyermekekről, ha lehetősége nyílik rá, elolvassa a látott cikkeket a témában.

A tananyag differenciálása többféle módon megvalósulhat: a tananyag mennyiségében, minőségében (az átadott tudásanyag mélységében), időben és témában, illetve a különböző differenciált óraszervezési metódusok alapján például a Gardner féle differenciálás (Gardner, 1983), az OxIPO alapú differenciálás (Mező, 2011, 2024), a KIP alapú differenciálás (K. Nagy, 2015) alapján. A differenciálás adta lehetőségeket többféle módon, így a munkaformákban, a tananyag feldolgozásában és a számonkérések során is alkalmazni lehet. A válaszokból az derült ki, hogy minden megkérdezett nyelvtanár (100%) differenciál az óráin. A leggyakoribb válasz a „kevesebb feladat” volt, amellyel hét pedagógus él rendszeresen. „Ugyanazt a feladatlapot kapta, mint osztálytársai, de neki csak a könnyebb feladatokat kellett megoldani, ez alapján volt értékelve.” (6. interjú). A szakértői vizsgálat előírása alapján az

írásbeli számonkéréstől is eltekintenek a pedagógusok: „Igyekszem szóban feleltetni őket, nem veszem figyelembe a helyesírást.” (4. interjú). A pedagógusok megadják az előírt többletidőt a diszlexiás tanulóknak, a helyesírást figyelmen kívül hagyják: „Számonkérésnél kevesebb feladatot kap, az írást szoktam elengedni.” (3. interjú). Egy tanár válaszában jelent meg, hogy amikor az osztály/csoport előtt szóbeli számonkérésre kerül sor, sosem hívja elsőként a diszlexiás diákot, csakis abban az esetben, ha ő maga önként jelentkezik rá. Egy másik pedagógus az évek során alakította ki a módszerét: „Három helyen valósítom meg a differenciálás lehetőségét. A szócetliknél a 20 szóból 10 olyan, amit neki kell beírni, 10-et pedig össze kell kötni a magyar megfelelőjével. És természetesen nem nézem a betűcseréket. A témazáróknál a kezdés előtt megbeszéljük, hogy melyik az a feladat, amit ő kihagyhat. A feladatlapokat úgy állítom össze, hogy azonos tananyagot, nyelvtant több feladat is számon kérjen, és akkor a diáknak az adott tananyagból elég csak egyet megcsinálni. A harmadik a szóbeli számonkérés. Semmi esetben — hacsak ő nem akarja — nem ő az első felelő. Minden esetben adok több alkalommal is javítási lehetőséget.” (5. interjú) Van olyan pedagógus, aki a páros munka alkalmával olyan diáktársa mellé osztja a diszlexiás tanulót, aki segítségére lehet a feladatmegoldásban. „Ilyenkor a „véletlenszerű” párválasztásnál nem voltam olyan szigorú.” (2. interjú). Három pedagógus több javítási lehetőséget biztosít, akár újabb felelet vagy szorgalmi feladat készítésével. „Sok esetben javaslok egy téma egyéni feldolgozását, jobb jegyért vagy plusz pontért, ha látom, hogy érdekli a tanulót.” (2. interjú) A nyelvtanárok a tananyagot más, könnyebb feladattal gyakoroltatják az órán a diszlexiás gyermekekkel. Jellemző az is, hogy a nyelvtanárok kevesebb olvasási feladatot adnak az olvasási zavarral küzdő diákoknak és kevesebb alkalommal szólítják őket hangos olvasásra, mint társaikat, továbbá az órán és a számonkéréseknél is további magyarázattal szolgálnak a gyerekeknek.

Magyarországon a 2003. évi LXI. törvénnyel módosított 1993. évi LXXIX. közoktatásról szóló törvény a speciális nevelési szükségletű diákok számára bizonyos többletjogokat biztosít a köznevelési intézményekben folytatott tanulmányaik során. Az egyik az idegen nyelv osztályozása alóli részleges vagy teljeskörű felmentés, illetve a többletidő adása. A következő kérdés erről a témáról mérte fel a többségi pedagógusok véleményét, és az eredményeink igen változatos képet mutatnak. A megkérdezett nyelvtanárok egy része (6 fő) támogatja az idegen nyelvi osztályozás alól történő felmentést. *Igen. Fel szabadító erővel bír.* (21. interjú).

A válaszadók közül 11 nyelvtanár nem támogatja a diákok felmentését. „Alapvetően nem támogatnám, mert úgy gondolom bizonyos szinten mindannyian képesek elsajátítani a nyelvet.” (5. interjú). „A mai gyerekek közül sokan visszaélnék a részleges vagy teljes felmentéssel és egyáltalán nem tanulnak.” (8. interjú). *Aki felmentést kap, az utána nem veszi komolyan a nyelvtanulást, megszűnik a motivációja.* (22. interjú) A válaszok között megjelent az a vélemény is, hogy ha a diákot felmentik az osztályozás alól, akkor

elveszti a motivációt a nyelvtanulásra, nem látja annak értelmét, hiszen úgysem kap rá jegyet. *„Egyre inkább azt tapasztalom, hogy az érdemjegy, kisötös, csillag motiválja a tanulókat... Inkább akkor a részleges osztályozást alsóban, de felsőben, gimnáziumban nem osztályoznám őket idegen nyelvből.* (1. interjú). *A teljes felmentést egyáltalán nem tartom jónak, mert akkor semmit nem csinál, nincs motivációja.* (3. interjú). Az egyik válaszadó azt mondja, hogy a felmentést, csak *Abban az esetben támogatom, ha komoly nehézségei vannak diáknak, mert a folyamatos kudarcélmény elveszi a diákok kedvét.* (16. interjú) Heten a részleges felmentést tartják jó megoldásnak. Indoklásként megjelent, hogy *Nem kell mentesülniük, de az ő teljesítményüket más szempontok alapján kellene értékelni.* (18. interjú), *Csak a számára problémás terület értékelése alól menteném fel.*(19. interjú) Részleges felmentést támogatom. A gyermeknek is kell látnia a fejlődése mértékét, amit a mai oktatás, osztályozással tesz.(10. interjú) *„Én még nem találkoztam olyannal, akit teljesen fel kellett volna menteni, de a részleget azt támogatom.”* (4. interjú).

A válaszadók közül nyolcan úgy vélik, hogy az integrált oktatás szolgálja a diákok érdekét, mert *Külön is kell velük foglalkozni, de jó helyen vannak az osztályban* (24. interjú). Nyolc nyelvtanár szerint előnyösebb a különoktatás, mert a *Külön óra nyilván hatékonyabb, hiszen más módszerekre van szükség a tanításuk folyamán, mint az átlag diákoknak* (19. interjú); *Különoktatás a saját igényeik miatt. Mindenképpen különoktatásra van szükségük!!!* A válaszadók közül nyolcan azt mondták, hogy mindkét oktatási forma jó lehet. Több válaszadó szerint a kétféle oktatási forma jól megfér egymás mellett: *Mindenképpen az integráltat támogatom. Azt el tudom képzelni, hogy mellette különórara járjon* (16. interjú); az *Integrált, de szükséges az egyéni fejlesztés is.* (25. interjú) Egy másik válaszadó szerint előnyösebb az *Integrált, de senki sem szeretne kívülállón lenni egy osztályon belül.* (10. interjú). Az egyik válaszadó az egyéni mérlegelésre hívja fel a figyelmet: *Teljes mértékben egyén függő. Nem általánosítanék, mert mindig az adott gyermeket kell nézni* (8. interjú).

A nyelvtanításban központi kérdés a tankönyv, ezért megkérdeztük a nyelvtanárokat, szerintük szükség van-e diszlexiásoknak készült nyelvkönyvre. A kérdésre a válaszadók több mint fele (14 fő, 52%) igennel felelt, mert úgy vélik, a külön tankönyv *megkönnyítené a diszlexiások nyelvtanulását* (19. interjú), főként a helyesírás és az eltérő fonéma-graféma megfeleltetések szempontjából. A tankönyv *mindenkinek könnyebbé lenne* (20. interjú), valamint *Kevesebb plusz kiegészítőre lenne szükség, amit a tanárnak kell beszereznie* (7. interjú). Az egyik nyelvtanár azt mondta, hogy *Bár sok angol betűtípus eleve könnyebben olvasható a diszlexiásoknak, mégis megkönnyítené a célnyelv elsajátítását egy számukra speciálisan készített könyv* (14. interjú). A megkérdezett nyelvtanárok harmada (8 fő, 32%) elutasítja a külön tankönyvet. Az egyik válaszadó részletesen indokolta véleményét: *„Az én tapasztalatom az, hogy nem. Bár voltak diszlexiás tanulóim, nem találkoztam még nagyon nehéz, kirívó esettel. Úgy gondolom ennek az is az oka,*

hogya a tankönyv, amit használunk nagyon egyszerűen, tömören fogalmaz. A szövegértési részek, szövegek is rövidek egyszerűek, sok párbeszéd van. Ezeket a tanulási zavarral küzdő gyerekek is szépen felolvassák, könnyebben megértik és jól megoldják.” (4. interjú). Egy megkérdezett a tankönyv helyett a didaktikai módszerekre tette a hangsúlyt, szerinte a tananyag megértése a jó technika függvénye, és nem a külön tankönyveké. Volt olyan pedagógus is, aki az etika oldaláról megközelítve a kérdést nem volt teljesen biztos, hogy a tanuló érdekeit szolgálja-e ez a megoldás. *„Abban az estében igen, ha ez segíti a csoportba való integrációt, ha tud az osztállyal együtt haladni.”* (2. interjú). Hozzátette, tapasztalt már olyat, hogy az érintett diák visszautasította a differenciálás lehetőségét *(hátrányos megkülönböztetés a diszlexiás diáknak, 12. interjú)*. Egy másik tanár az egyéni fejlesztésre helyezné a hangsúlyt: *Szerintem azért nincs szükség külön tankönyvre, mert minden egyes diák egyénileg eltérő problémával küzd, és egyéni fejlesztésre van szüksége. Egy egyen-tankönyv nem tudná megoldani a problémát. Az egyéni fejlesztés a tanár feladata, de azt hiszem, nagy segítség lenne pedagógiai asszisztens alkalmazása a nyelvórákon (is)* (13. interjú). Kérdésünkre négy pedagógus (16%) nem adott választ.

A tankönyv kérdése kapcsán felmerült bennünk, milyenek képzelik a nyelvtanárok a diszlexiás diákjaiknak készült nyelvkönyvet. A leggyakoribb válasz a *kevés olvasott szövegértést* (70%) és az *egyszerű feladatok* (60%) volt. Ezek mellett a *kevés, könnyen olvasható és értelmezhető szövegeket* (20%), a *verbális kommunikációra való építést* (40%), a *kevés írást igénylő feladatokat* (20%) és a *sok ábra* használatát (10%) tartják ideálisnak a megkérdezettek. A tartalmi elemek mellett a formai követelmények is szóba kerültek: *Színes, nagy és kisméretű, könnyen átlátható, előre legyártott szó, kifejezés, mondat- és képkártyák tartoznak hozzá sok kiemeléssel, amelyek interaktívan is használhatóak többféle gamifikációs célra.* Ugyanezen tananyagok digitális verziói is elérhetőek a kiejtés, a hallás utáni szövegértés céljából. Egy másik nyelvtanár a szinkódokra és a megfelelően kiválasztott betűtípusra hívta fel a figyelmet: *figyelembe veszi a betűméretet, a tördelése más, megkülönböztető színeket használ és más típusú feladatokat tartalmaz* (11. interjú).

A Miskolci Egyetem oktatóinak vezetésével 4–8. osztályos, diszlexiás diákok részére dolgoztak ki angol és német nyelvű tananyagot, mely ingyenesen hozzáférhető a <http://engage.uni-miskolc.hu/> oldalon. A digitális angol és német nyelvi feladatbankot négy ország (Magyarország, Lengyelország, Egyesült Királyság és Csehország) hét intézményének kutatói hozták létre az előzetes vizsgálatok, tapasztalatok alapján (Juhász, 2020). Az ENGaGe digitális tananyag az inkluzív osztályokban tanuló diszlexiás tanulók differenciálását segíti elő, de a tananyag más tanulási nehézséggel küzdő nyelvtanulók esetén is használható. A tananyag teljes struktúrájának módszertani kidolgozásában magyar, angol és lengyel szakemberek vettek részt. A tananyag egyes leckéi speciális fejlesztő feladatokat tartalmaznak (pl. memóriafejlesztő gyakorlatok, vizuális támogatás a szókinccs és nyelvtan elsajátítására) miközben

az integrált nyelvi készségfejlesztésre törekednek. Az integrált készségfejlesztés során nem a nyelvtan a cél, hanem a nyelvtan és a szókincs együtt jelenik meg. Minden leckét multikulturális, egyéni vagy csoportban megoldható projektfeladat zárja (Magnuczné, 2020). Bár a Miskolci Egyetem révén hazánk is nagy szerepet játszott a projekt létrejöttében, egyik megkérdezett pedagógus sem hallott még a programról.

A megkérdezett nyelvtanárok tapasztalata szerint legnagyobb nehézséget a diszlexiás nyelvtanulók számára a szövegértés (21 fő) jelenti. A helyesírás is többször megjelent a válaszok között (18 válaszadó). Nyolc tanár utalt a szókincs, lexika elsajátítására, valamint a nehézkes szótanulásra, memorizálásra. Egy gimnáziumban dolgozó pedagógus vélekedése szerint a legnagyobb nehézség a diszlexiás tanulók számára a logikai összefüggések felismerése, a logikus gondolkodást igénylő feladatok megoldása. Észrevette azt is, hogy az elméletben jól megtanult tudást a gyakorlatba ágyazottan kevesebb sikerrel tudják megvalósítani. Egy másik középiskolai tanár az informatikai fejlődésre hivatkozva a kézírás nehézségeit tapasztalja. *„Úgy veszem észre, hogy az egyre erőteljesebb digitalizáció is nehézséget jelent, a kézzel írás és annak gyakorlása, a betűzés szempontjából. Jön az automatikus javítás, ami jó, de kicsit önállótlaná teszi ezt a készséget.”* (2. interjú). A hallott szöveg értésének nehezítettsége egy válaszadó pedagógusnál tűnt fel.

A nehézségek után szerettük volna megtudni, az általunk megkérdezett pedagógusok szerint milyen erősségei vannak diszlexiás nyelvtanulóknak. A válaszok között megjelent a kreativitás, a szorgalom és a jó memória is. A válaszok részben ellentmondásosak, hiszen az erősségek között megjelennek olyan elemek is, melyeket a nehézségek közé is soroltak, pl. hallás utáni értés, beszédkészség és a logikai összefüggések felismerése. Figyelemreméltónak találjuk, hogy a válaszadók ötöde (5 fő) azt mondta, nem tapasztalt erősséget diszlexiás diákjainál.

A pedagógusok válaszaik alkalmával hangsúlyozták, hogy a mai gyermekek kis százaléka nyitott a tanulásra, nem igazán motiválja őket a tudás gyarapításának ténye. Az aktív órai részvétel és tanulási kedv érdekében a valamilyen módon azonban szükség van a motiválásra. A válaszadók többsége (22 fő) első helyen említette az azonnali szóbeli visszajelzéseket, a nonverbális megerősítő jeleket (19 fő). *„Fontosnak tartom a dicséretet, azonnali visszajelzést, bármilyen nonverbális kontaktus fontos lehet. Azért is, hogy tudja megfelel-e az elvárásainknak. Van egy visszajelzés gyűjteményem is, amit főképp a dolgoztok javításánál használtam, hogy nem mindig csak azt írom „good”* (2. interjú). *„A diszlexiásoknál és a nehezebben tanulóknál igyekszem minden kis fejlődést, jó gondolatot értékelni, kiemelem az osztály előtti hogy miért dicsérem meg.* (4. interjú), *Úgy gondolom ez a változás kulcsa. Hogy bármilyen kicsi előrelépést is tesz a tanulmányaiban, és ezt visszajelzésként megkapja a tanártól is, az tudja őket motiválni.* (5. interjú). További motivációs technikák a kisötösök (10 fő) és nagyötösök (8 fő), piros pont (8 fő) vagy matrica (6 fő), valamint a jutalomjáték az óra végén (3 fő) és a smiley (1 fő).

Összegzés

A fejezet első részében a sajátos nevelési igényű tanulók magyarországi iskolai értékelésének szabályozását tekintettük át. A 2011. évi köznevelési törvény 30. §-a szerint a sajátos nevelési igényű tanulónak joga, hogy különleges gondozás keretében állapotának megfelelő pedagógiai, gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai ellátásban részesüljön, attól kezdődően, hogy igényjogosultságát megállapították. A különleges gondozást a szakértői és rehabilitációs bizottságok szakértői véleményében foglaltak szerint kell biztosítani. Abban az esetben, ha a szakértői bizottság véleménye alapján a tanuló integráltan nevelhető, a gyermek képességeinek megfelelő értékelést többféleképpen biztosítja a közoktatási törvény. A magyar köznevelési törvény 30. § (9) bekezdése a sajátos nevelési igényű tanulók számára lehetőséget ad arra, hogy a szakértői és rehabilitációs bizottság véleménye alapján az igazgató egyes tantárgyak, illetve tantárgyrészek tekintetében mentesítse a tanulót az értékelés és a minősítés alól. Ahhoz azonban, hogy a gyermek ezt, a számára megfelelő speciális lehetőséget igénybe vehesse, a szakértői bizottság véleménye nélkülözhetetlen, a felmentést ugyanis a szakvéleményben meghatározott tárgyakból, a szakvéleményben foglalt javaslatok mentén kell biztosítani. Abban az esetben tehát, ha a szakértői vélemény előírja, hogy a tanuló bizonyos tantárgyak értékelése alól felmentést élvez, az intézményvezető vagy a szaktanárok a mentesség megadása tekintetében nem rendelkeznek döntési jogosultsággal.

A tanulmányunk második részében a diszlexiás nyelvtanulók lehetőségeit tekintettük át. A tanulási zavarral küzdők, így a diszlexiás nyelvtanulók is tehetnek idegen nyelvi érettségit, ami továbbtanulásuk és/vagy munkavállalásuk szempontjából fontos. A nyelvtudásukat többféle nyelvvizsgán is megmérettetik. A felkészülésüket speciális tananyagok és segédeszközök segítik, mint az ENGage program vagy nyelvvizsga felkészítő anyagok. A tanulók fejlődésének nyomon követését az érettségi vizsgáig a kötelező kompetenciamérések biztosítják 6., 8. 10. osztályban. A kompetenciamérések eredményeiről a tanuló és a szülők visszajelzést kapnak, de az iskola munkájának is fokmérője. Az eredmények az egyéni fejlesztési tervek kidolgozásához is hozzájárulhatnak.

A dolgozat utolsó részében a 2023-ban 25 nyelvtanárral készült interjúk egy részének elemzését tekinti át. Vizsgálatunk nem reprezentatív, de úgy véljük, kiindulópontja lehet további, több nyelvtanárt elérő vizsgálatoknak. A vizsgálatok eredményei tanulsággal járhatnak a formális képzés fejlesztésére vonatkozóan például pedagógusképző intézmények, nyelvtanárok képzése), továbbá a pedagógusok önfejlesztésében is (például módszertani segédletek formájában).

Az első kutatási kérdésünk az integráló intézményekben oktató pedagógusok diszlexia-specifikus ismeretire irányult. A megkérdezett nyelvtanárok csupán 16%-a kapott felsőoktatási képzése során betekintést a sajátos ne-

velési igényű tanulók nyelvoktatásába. A többi pedagógus tanfolyamokon, továbbképzéseken ismerkedett meg a diszlexia jellemzőivel és diszlexiás gyermekek tanításának módszertani kérdéseivel. Az általunk megkérdezett nyelvtanárok igyekeznek többféle forrásból tájékozódni, például kollégáiktól érdeklődnek vagy a nyomtatott, illetve online elérhető szakirodalomból tájékozódnak a módszertani kérdésekről, hogy kompetens módon tudjanak dolgozni a diszlexiás diákjaikkal.

A nyelvórákon a hagyományos számonkérési formák mellett megjelenhet a videó, a lapbook, a projektmunkák, a gondolattérkép és az önálló prezentáció készítése is. Az idegen nyelvi órákon a megkérdezett pedagógusok többféle módon alkalmazzák a differenciálást a tananyagtól az ismeretek feldolgozásán át a számonkérésig. A diszlexiás tanulók esetén a szódolgozat és az írásbeli számonkérés helyett a tanult téma tetszőleges feldolgozását kéri (rajz, videó, hangfájl, lapbook, gondolattérkép, pókábra formájában) vagy a diákok prezentáció készíténe, amit a nyelvórán mutatnak be. A diszlexiás diákok nyelvoktatása a pedagógusoktól nagyfokú rugalmasságot igényel, tanítás során kiemelt jelentőségű a fokozatosság, sok gyakorlásra és változatos ismétlésre van szükség. Az adatainkat feldolgozva úgy véljük, az iskolai végzettség és a pályán töltött idő tényezője nem befolyásolta nagymértékben az eredményeket.

A nyelvtanárok az óráikba a munkaformákat is igyekeznek változatosan beépíteni (például egyéni feladatok, csoportmunka, pármunka váltakozása), miközben odafigyelnek a diszlexiás tanulók szükségleteire is.

Az interjúkból az is világossá vált, hogy a diszlexiás diákok számára készített feladatlapok, segédanyagok elkészítése időigényes és költséges (szó- és képkártyák, társasjátékok, könyvek, társasjátékok, laminálás stb.). Ugyanakkor az is látható, hogy az elérhető segédanyagok sem jutnak el minden esetben a célközönséghez. Az általunk megkérdezett pedagógusok egyike sem ismerte az ingyenesen használható, angol és német nyelvet tanuló 4–8. osztályos diszlexiás tanulók számára készült ENGaGe digitális tananyagot (<http://engage.uni-miskolc.hu/>). Véleményünk szerint az elérhető segédanyagok széles körű megismertetésre lenne szükség, valamint a nyelvtanároknak több segítségre lenne szükségük a kiegészítő anyagokat tekintve is.

Irodalom

- DSM-5 referencia kézikönyv a DSM-5 diagnosztikai kritériumaihoz (2014). Oriold és Társai Kiadó és Szolgáltató Kft.
- Favorido E. (2011). Az SNI-s diákok integrált nyelvoktatása. *Fejlesztő Pedagógia: Pedagógiai Szakfolyóirat*, 22(5–6) 70–73.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gyarmathy É. (2007). *Diszlexia. Specifikus tanítási zavar*. Lélekben Otthon Kiadó.

- Janíková, V., Randall, A. M., Šamalová, M. S. & Marečková, P. (2019). ENGaGED or DISENGaGED? Online materials to help language teachers support their pupils with dyslexia. *Gramotnost, Pregramotnost a Vzdělávání*, 3(3), 41–46. https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2020/08/Zprava_Janikova_a_kol.pdf <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20459> (2022. 05. 10.)
- Juhász V., Juhász I. & Magnuczne Godó Á. (2020). ENGaGEproject: English and German Task Bank for dyslexic learners and their inclusive classes. In Juhász V. & Sulyok H. (Eds.), *Kommunikáció- és beszédfejlesztés a gyakorlatban* (pp. 340–352). SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék..
- Justné Kéry H. & Meixner I. (1967)- Az olvasástanítás pszichológiai alapjai. Akadémiai Kiadó.
- K. Nagy, E. (2015). *KIP-könyv I-II*. Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Kohlmann Á. (2010). Diszlexia és az idegennyelv-oktatás. *Iskolakultúra*, 20(10), 38–48. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21069> <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20459> (2022. 05. 10.)
- Kormos J. (2017). *Methodological considerations for teaching languages to dyslexic students* <http://engage.uni-miskolc.hu/~engage/documents/szegedkickoff-KJ.pdf>, (2023.01.17).
- Magnuczne Godó Á. (2020). Új utak a diszlexiás tanulók nyelvoktatásában. *Szellem és Tudomány*. 11 Különszám, 424–432. https://matarka.hu/koz/ISSN_2062-204X/11_evf_1_klsz_2020/ISSN_2062-204X_11_evf_1_klsz_2020_424-432.pdf (2023.01.17).
- Magnuczne Godó Á. (2017). Alkalmazott nyelvészeti kutatások a nyelvpedagógia szolgálatában (Elmélet és gyakorlat összekapcsolása egy diszlexiás tanulóknak szóló idegennyelv-oktatási tananyag tervezése során). *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, 12(2), 77–89.
- Mező F. (2011). *Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az IPOO modell alapján*. K+F Stúdió Kft.
- Nemes M. (2022a). A komplex tanulási zavarokkal rendelkező tanulók idegen nyelvi oktatásának kérdései. *Különleges Bánásmód*, 8(3). 31-52. <https://doi.org/10.18458/KB.2022.3.31>
- Nemes M. (2022b). A komplex tanulási zavarokkal rendelkező tanulók idegennyelv-oktatása során használható egyszerű játékok. *Különleges Bánásmód*, 8(3), 121–134. <https://doi.org/10.18458/KB.2022.3.121>
- Sarkadi Á. (2006). A diszlexiás nyelvtanulók angoltanításának kérdései. *Iskolakultúra*, 16(6), 94–101. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20459> (2022. 05. 10.)
- Szabó Sz., J. Barefield & Papp E. (2019). *The Most Hated Topics At The ECL Exam - Level B2 /Dyslexia*.

Törvényi szabályozások

<https://www.oktbiztos.hu/ugyek/jelentes2006/felsookt.html>

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/pok/Zala/2022/SNI-BTMN_kisokos.pdf

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/BTMN_szakmai_ajanlas.pdf

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/erettsegi_SNI_tajekoztato.pdf

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

Központi Statisztikai Hivatal (2021). Idegen nyelvet tanulók az általános iskolában
https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0009.html (2023. február 6.)



Nemes, M.

Issues of teaching languages to learners with a specific learning difficulty – from the teachers’ perspective

In Hungary, primary school pupils in grade 4 face new challenges as they have a new subject, which is the study of a foreign language. Choosing the first foreign language at school is a hard task for them, since they might already have difficulties in acquiring their first language. Dyslexic learners usually have difficulty with reading and writing in their L1, their reading is slower and they have problems with reading comprehension. Besides possible difficulties, we also discuss the strengths of dyslexic learners, as their most important compensating skills are global/holistic thinking, visualisation, creativity and problem-solving. The research project took place in 2023 when we made interviews with 25 language teachers who used or currently teach dyslexic learners. We decided to make semi-structured interviews with open-ended questions to get the most reliable information/answers about their pedagogical methods, experience and tools used in language classes. We hypothesised that teachers in inclusive schools do not have the necessary knowledge about teaching learners with a specific learning difficulty. The interviews have proven this to be correct, still we could also see that teachers do their best to widen their knowledge in many ways. Speaking foreign language(s) and holding a language certificate offers a great advantage in getting a place into higher education and can lead to better opportunities in the job market too. Suitable course materials are necessary for studying the target language and preparing for a language exam. A proportion of the language teachers involved in our research believe, it is not necessary to have course books specifically written for dyslexic learners. During the interviews, we also asked questions concerning the language teachers’ attitudes to participation without grade-giving, evaluating learners’ language performance as well as how they motivate their dyslexic students. Based on the answers of the language teachers, we came to the conclusion that they pay attention to individual development and use Multi-Sensory Teaching Techniques, even though it is challenging to teach a foreign language to children with dyslexia.

Keywords: dyslexia, course materials, higher education, motivation, inclusiveness in the classroom

Nemes Magdolna: <https://orcid.org/0000-0003-1007-1323>