

KORMOS JUDIT

Tíz dolog, amit minden nyelvtanárnak érdemes tudnia a diszlexiáról

10 things language teachers should know about dyslexia

This article discusses ten of the most important issues relating to teaching dyslexic language learners and more widely the theme of inclusive language education. The first four topics I cover in the article concern the definition, causes and frequency of dyslexia and other specific learning difficulties, and their effect on the processes of learning additional languages. It is hoped that up-to-date, accessible and accurate information on dyslexia helps teachers to base their beliefs and teaching practices on reliable evidence. The fifth theme of identification aims to assist language teachers to recognize signs of dyslexia and refer them to specialist support services. The sixth and seventh topics illustrate the key elements of inclusion and differentiation which can be applied in teaching not only additional languages but also other subjects. The eighth theme gives detailed advice on how we can adapt our teaching repertoire to meet the needs of dyslexic language learners. One of the specific teaching methods, called multisensory language teaching is described in the ninth topic. The last theme presents the argument that inclusive language teaching is a long process which requires the involvement of all educational stakeholders. Therefore the article concludes with outlining further teacher development opportunities that can contribute to the creation of inclusive language classrooms.

Keywords: dyslexia, specific learning difficulties, inclusive language teaching, multisensory language teaching, differentiation

Bevezetés

Minden ember, és ezáltal, minden diák is egyedi és sok tekintetben különbözik egymástól. A különbségeknek számtalan oka lehet, melyek közül a tanulási nehézségek igen kevés figyelmet kapnak a mai magyar oktatási rendszerben, beleértve a nyelvtanulást is. Pedagógiai szempontból érdemes a diszlexiára nem csak mint tanulási zavarra, hanem inkább mint tanulási különbségre tekinteni (lásd pl. Gyarmathy 2012). A diszlexiás gyerekek is sikeresek lehetnek az iskolában, ha az iskola és az oktatási rendszer elismeri az egyéni különbségeket, és megpróbál a diákok sajátos igényeit figyelembe véve tanítani. Az inkluzív – vagy más néven – befogadó oktatás lényege, hogy nem azt várja el, hogy a speciális nevelési igényű és tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek alkalmazkodjanak az iskolához, a tanterv követelményeihez és a tanítási módszerekhez, hanem hogy az oktatási rendszer rugalmasan igazodjon a diákok szükségleteihez és igyekszik a sikeres tanulás útjában álló akadályokat eltávolítani (Réthyné 2002; UNESCO 2012).

Jelen tanulmányban a tíz legfontosabbnak tartott téma köré gyűjtöttem össze azokat az ismereteket, tapasztalatokat és tanítási módszereket, amelyekkel egy nyelvtanárnak a diszlexiával kapcsolatban érdemes tisztában lennie. Az első négy kérdés

a diszlexia meghatározásával, okaival, előfordulási gyakoriságával és a nyelvtanulásra gyakorolt hatásával foglalkozik. Nagyon sok tévhit és áltudományos nézet létezik ezen a téren. Ha a nyelvtanárok tanítási gyakorlata ezekre épül, az komoly akadályt gördíthet a diszlexiás diákok sikeres nyelvelsajátítása elé. Az ötödik témakörben segítséget szeretnék nyújtani abban, hogy a nyelvtanárok felismerjék a diszlexia jeleit és segítsenek a diákoknak, hogy megfelelő szakember támogatásában részesüljenek. A hatodik és hetedik témakörben bemutatom az inkluzív oktatás alapelveit és a differenciálás módszereit, amelyek az oktatott tantárgytól függetlenül alkalmazhatóak az osztályteremben. A nyolcadik témakörben azzal kapcsolatban adok tanácsokat, hogyan alakíthatjuk tanítási eszköztárunkat a diszlexiás diákok igényeihez. A kilencedik kérdés arra keresi a választ, hogyan segíthetnek a több érzékszervre alapuló tanítási technikák a diszlexiás diákok nyelvtanításában. Az inkluzív oktatás egy olyan hosszú folyamat, amelyben minden résztvevőnek aktív szerepet kell vállalnia. Ezért végezetül felsorolom, milyen továbbképzési lehetőség állnak a nyelvtanárok rendelkezésére, ha még többet szeretnének tenni diszlexiás diákjaik sikeres nyelvtanulása érdekében.

Mi az a diszlexia?

A diszlexiát leggyakrabban az olvasási készségeket érintő tanulási nehézségként definiálják. Fontos azonban megjegyezni, hogy a diszlexia gyakran nemcsak olvasási problémaként jelentkezhet, hanem érintheti a helyesírást, a rövidtávú memóriát, az információfeldolgozás sebességét, illetve azon kognitív funkciókat, amelyek a figyelmet és a komplex tevékenységek összehangolását és kivitelezését segítik (Snowling 2008). Míg a diszlexiával járó nehézségek egy életen át elkísérik az embert, súlyosságuk és megnyilvánulásuk az életkorral változhat. Vannak olyan diszlexiás felnőttek, akiknek az olvasási problémái megfelelő stratégiákkal és pedagógiai módszerekkel legyőzhetővé válnak, de egyéb területeken szembe kell nézniük más kihívásokkal. Az olvasási nehézségek nyelvenként is változhatnak. A diszlexia olyan nyelveken, mint a magyar, amelynek a hang-betű megfelelései viszonylag egyértelműek, gyakran csak lassabb olvasási sebességben nyilvánul meg, és inkább a helyesírásban okoz gondot. Más nyelveken, amelyeknek a helyesírási rendszere összetettebb, ilyen például az angol, a diszlexiások lassabban és pontatlanabban olvasnak, mint társaik (Ziegler és mtsai 2010).

Azt is fontos tudni, hogy a diszlexia ugyan valóban nehézségeket okoz az olvasásban és bizonyos készségek elsajátításában, de számos előnyt is jelenthet. A diszlexiás embereket gyakran kreatív és holisztikus gondolkodás, valamint egyedi problémamegoldó-készség jellemzi (Gyarmathy 2012).

Mi okozza a diszlexiát?

A diszlexia pontos biológiai okát még nem tárták fel. Tudjuk azonban, hogy a diszlexia genetikai eredetű, és igen gyakran öröklődik (Pennington–Bishop 2009). Találtak már olyan géneket és kromoszómákat, amelyek specifikusan diszlexiás egyénekre jellemzőek, és folyamatban vannak agyi képzővizsgálatok is, amelyeknek a célja a diszlexiával járó neurológiai eltérések feltérképezése (Peterson–Pennington 2015). Nincsen semmiféle bizonyíték arra, hogy akár a diszlexia vagy más specifikus tanulási nehézség bármilyen összefüggésben állna szociális vagy gazdasági tényezőkkel. A támogató olvasásbarát családi környezet és a szülők magasabb fokú iskolázottsági

szintje ugyanakkor segíthet abban, hogy a tanulási nehézségek kevesebb kihívást jelentenek, illetve ezek hiánya fokozhatja a diszlexia súlyosságát.

A diszlexia kognitív funkciókban fellelhető okai közül a legfontosabbak a fonológiai kódolás problémái (Stanovich 1988; Vellutino 1979). A fonológiai kódolás segít abban, hogy a hangokat megfelelően érzékeljük, hosszúságukat megállapítsuk, belőlük szóttagokat és szavakat alkossunk, illetve olvasás során a hangokat betűkkel feleltessünk meg. Régóta ismert, hogy a diszlexiás gyerekeknél már az iskoláskor előtt fellelhetők a fonológiai kódolással kapcsolatos nehézségek. Ezek a nehézségek gyakran párosulnak szóelőhívási problémákkal (Lovett–Steinbach–Frijters 2000). Például diszlexiás gyerekek sokszor lassabban tudnak képek alapján színeket, számokat vagy egyéb fogalmakat megnevezni, vagy beszéd során előhívni. A szövegértési és helyesírási nehézségek másik fontos kognitív eredetű oka a munkamemória csökkent kapacitása (Jeffries–Everatt 2004). A munkamemória fontos szerepet játszik számos gondolkodási és tanulási folyamatban, mivel minden hallás vagy látás útján beérkező információt ez a rövidtávú tárhely dolgoz fel mielőtt az a hosszútávú memóriában elraktározódna. A munkamemória kapacitása azonban korlátozott, és egyénenként négy és kilenc egység között változik, hogy mennyi információ egységet tud egyszerre befogadni (Baddeley 2012). A diszlexiás emberek munkamemória-kapacitása gyakran ezen intervallum alsó határán van. Érthető tehát, hogy kevesebb dologra emlékeznek a tanulás során, és több ismétlésre van szükségük. Mindezen nehézségek mellé gyakran társulnak a figyelemirányítás zavarai is.

A diszlexia okai tehát a hangok feldolgozásával, szavak előhívásával, munkamemória és figyelemzavarokkal kapcsolatosak. Számos tévhittel ellentétben a diszlexiásoknak nincsen egyensúly-, illetve látási zavaruk.

Milyen gyakori a diszlexia?

A diszlexia előfordulása körülbelül 8–10%. Természetesen a hivatalos statisztikák országonként változnak, attól függően, hogy mennyire hatékony a diagnózis folyamata, mennyire ismertek vagy stigmatizáltak a tanulási nehézségek, és milyen segítséget vehetnek igénybe a diszlexiás diákok. A közhiedelemmel ellentétben a diszlexia és egyéb tanulási nehézségek ugyanolyan arányban jelentkezhetnek a fiúknál és a lányoknál (Peterson–Pennington 2015). Mivel azonban a fiúk gyakrabban vezetnek le tanulási nehézségeiket külső viselkedésbeli megnyilvánulásokban, a lányok viszont inkább befelé fordulnak, könnyebben észrevehetőek náluk a problémák.

A diszlexia gyakran társul más tanulási nehézséggel, mint például diszgráfiai és diszortográfia (írás nehézségek), diszpraxia (mozgáskoordinációs nehézségek) vagy diszkalkulia (matematikai nehézségek). Ezeket a tanulási nehézségeket igen nehéz elkülöníteni egymástól, és ezért például mind a magyar oktatási rendeletek (pl. 32/2012-es EMMI-rendelet, mind a legújabb amerikai diagnosztikai rendszer (American Psychiatric Association 2013) a diszlexiát, diszgráfiát és diszkalkuliát egy nagyobb, a ‘specifikus tanulási zavarok’ elnevezésű csoportba sorolja.

Hogyan hat a diszlexia a nyelvtanulásra?

Az anyanyelvi készségek fontos alapokat jelentenek az idegennyelv-tanulás során. Mivel a diszlexiás diákoknak többnyire nehézségeik vannak az anyanyelvi írásbeliséggel, ezért gyakran néznek szembe kihívásokkal az idegennyelvek tanulásakor is.

Fontos tudni azonban, hogy nem feltétlenül jelent minden diszlexiásnak nehézséget a nyelvtanulás (lásd Košak-Babuder és mtsai. megj. alatt). Sőt sokszor előfordul az is, hogy valaki az anyanyelvén még jól tudja kompenzálni és leküzdeni a diszlexia enyhe formájából adódó problémákat, és csak az idegennyelv tanulásakor merül fel először a tanulási nehézség ezen formája (Sparks–Ganschow 1993).

Sok nyelvtanár és oktatási szakember azt gondolja, hogy a diszlexia csak az idegennyelvi olvasást és helyesírást érinti, és ezért gyakran csak ezen készségekben kapnak segítséget vagy értékelési könnyítést a diszlexiás nyelvtanulók. Ezzel szemben a legtöbb diszlexiás diáknak nehézségeket okoznak más idegennyelvi készségek is, mint például a szövegalkotás, a hallott beszéd megértése, az idegenszavak és nyelvtani szerkezetek elsajátítása (Kormos 2017). Ezért helytelen az, ha a diszlexiás diákokat eltanácsolják az angol nyelvtanulásától. Ugyan az angol helyesírás kétségtelen nehézséget jelenthet egy diszlexiás nyelvtanulónak, de nem kell a főnevek nemének megjegyzésével vagy hosszú szavakkal küzdenie, mint például a német nyelvben.

Mind a diszlexiás diákok, mind tanáraik elmondása szerint az egyik legkomolyabb kihívást a szavak elsajátítása jelenti (Kormos–Kontra 2008; Kormos–Mikó 2010). Számos ismétlési lehetőségre és sok gyakorlásra van szükségük ahhoz, hogy megjegyezzék a szavak helyesírását, kiejtését, jelentését, illetve a hozzájuk kapcsolódó nyelvtani információkat, így például a főnevek nemét vagy többesszámú alakját. A diszlexiás diákoknak szintén nem könnyű a nyelvtan elsajátítása, főként azokban a helyzetekben, ahol nekik kell kitalálniuk a szabályszerűségeket tanári segítség vagy magyarázat nélkül.

Míg nagyon sok diszlexiás diák gyakran a társai szintje alatt teljesít az idegennyelvi olvasott szöveggértés terén, a hallott szövegek értését kevésbé befolyásolja a diszlexia (Helland–Kaasa 2005; Kormos–Mikó 2010). Van olyan diszlexiás diák, akinek a csökkent fonológiai kódolási képességei és munkamemória kapacitása miatt nehezebben megy a hallás utáni információk feldolgozása és elraktározása, de olyan is, aki ezen a téren a nem diszlexiás társai szintjén teljesít (Košak-Babuder és mtsai 2018).

Korábbi kutatások szintén jelentős különbségeket tártak fel a diszlexiás és nem diszlexiás nyelvtanulók írásbeli teljesítménye között (Ndlovu–Geva 2008). A diszlexiás diákok fogalmazásaiban gyakran találunk számottevően több helyesírási és nyelvhasználati hibát. Mind a szóbeli, mind az írásbeli szövegalkotás során nehézségeket okozhat a diszlexiás diákoknak, hogy összefüggően, logikusan és precízen fejezzék ki gondolataikat.

Hangsúlyoznunk kell azt is, hogy a diszlexia nemcsak a nyelvtanulás kognitív folyamataira lehet negatív hatással. Ha egy diák valamilyen tevékenység során folyamatosan kihívásokkal küzd és csalódást tapasztal, előbb-utóbb elveszti a motivációját, önértékelése romlik, és szorongani is kezd. Korábbi kutatásunkban rámutattunk arra, hogy mind az angolul, mind a németül tanuló magyar diszlexiás általános iskolások nyelvtanulási motivációja lényegesen alacsonyabb, mint nem diszlexiás társaiké (Kormos–Csizér 2010). Piechurska-Kuciel (2008) lengyel középiskolásokat vizsgálva szintén azt találta, hogy a diszlexiás nyelvtanulók sokkal jobban szoronganak, mint azok, akiknek nincsenek tanulási nehézségeik. Ha ezekre az érzelmi és motivációs tényezőkre nem fordítunk elég figyelmet, és nem alakítunk ki befogadó oktatási környezetet, nagy az esély arra, hogy a diszlexiás nyelvtanulók feladják a nyelvtanulást, és használható nyelvtudás nélkül hagyják el az iskolát.

Hogyan ismerhetik fel a nyelvtanárok a diszlexiát?

Mint korábban említettem, a diszlexia felismerésében igen nagy lehet a nyelvtanárok felelőssége. Mivel a magyar nyelv helyesírási rendszere viszonylag egyszerű, gyakran előfordul, hogy a diszlexia először az angol vagy más idegennyelv tanulása során okoz komolyabb gondot. Ha egy tanulónak korábban az anyanyelvi tantárgyakkal nem voltak nehézségei, az angol nyelvben ezekkel szemben váratlanul alul teljesít, érdemes megvizsgálni, hogy nem diszlexia áll-e a háttérben. Sokszor tévesen a szorgalom vagy az érdeklődés hiányának tudják be a nyelvtanárok a rossz jegyeket, pedig valójában diák órákat gyakorolt a felmérésre. Természetesen nem amellet szeretnék érvelni, hogy a nyelvtanárok feladata legyen a diszlexia diagnosztizálása, hiszen ez komoly szakértelmet igényel. Lehet azonban a nyelvtanárok kezében olyan eszköztár, amely a felismerést segíti, és amely biztosítja, hogy a diszlexiás diákok minél hamarabb megfelelő támogatást kapjanak.

A cikk korábbi részében már számos olyan jelet említettem, ami a diszlexiára utalhat. Kisiskolás korban érdemes megfigyelni, jól tud-e a gyerek szótagolni, képes-e hangokat elhagyni vagy felcserélni a szavakban (például ki tudja-e mondani a ‘kutya’ szót ‘k’ nélkül, vagy tudja-e mi lesz a ‘dob’ szóból, ha visszafelé mondjuk) illetve felismeri-e a hangok hosszúságát (pl. hallja-e az ‘Ivett’ és ‘ívet’ szavak közötti különbségeket) (Gósy 2006), vagy meg tud-e nevezni képek alapján, gyorsan színeket vagy állatokat. Játékos módon tesztelhetjük a gyerekek munkamemóriáját azzal, ha megkérjük, mondjon vissza utánunk egyre több szót vagy számot. Változtathatjuk a szavak hosszúságát, illetve lehet az a feladat, hogy fordított sorrendben mondja vissza hallottakat. Ha négy vagy öt elemnél többnek a megjegyzése nehézséget okoz, valószínűleg kisebb a diák munkamemória kapacitása. Ez okozhatja azt, hogy nehezebben követi az órai instrukciókat vagy csak kevesebb új szóra tud emlékezni. Fontos információval szolgálhat az is, ha négyszemközt meghallgatjuk, mennyire gyorsan és pontosan olvas az anyanyelvén a diák. Elkérhetjük más tanórákon vezetett füzeteit is, és megnézhetjük milyen az írásképe, és mennyi helyesírási hiba van abban, amit a tábláról vagy a tanári diktálás során ír le.

Hasznos lehet, ha elbeszélgetünk a diákkal a nehézségeiről. Ilyen beszélgetések során megtudhatjuk, hogy ő mit érez kihívásnak és hogyan tanul otthon. Az így nyert információt érdemes először az anyanyelvi tantárgyat oktató és fejlesztő pedagógus kollégával megbeszélni, majd ezek után, ha a diák kiskorú, a szüleinek feltárni. Ezek alapján javasolhatjuk, hogy a diák és a szülő forduljon szakemberhez, aki a diszlexiát diagnosztizálja, és megfelelő fejlesztési programot javasol. Sajnos gyakori, hogy a szülők elutasítják ezt a lehetőséget. A tanárok sokat tehetnek azonban hivatalos diagnózis hiányában is azzal, ha megpróbálnak a tanítás során a diák igényeihez igazodni és támogatást nyújtani.

Mi az a befogadó oktatás?

A befogadó oktatás alapelve a sokszínűség elfogadása. A sokszínűség érték, és ezt nem csak kihívásnak, hanem egy kihasználható forrásnak kell tekinteni. Az inkluzív oktatás célja annak biztosítása, hogy a diákok sokféle igényeinek a tanterv, a pedagógiai módszerek és értékelési rendszer megfeleljenek (UNESCO 2012). Ennek megvalósítása nagyon hosszú folyamat, amely azzal kezdődik, hogy felmérjük, milyen akadályok

állják útját annak, hogy minden diáknak, beleértve a tanulási nehézségekkel küzdőket is, egyenlő esélye legyen a tanulásban (Ainscow 1995). Ehhez a diákok, tanárok, szülők, döntéshozók és a helyi közösségek aktív együttműködésére van szükség.

A befogadó osztályteremben és oktatási rendszerben minden tanuló aktív résztvevője a tanulási folyamatnak. Gyakori a pár- vagy csoportmunka alkalmazása, az értékelési módszerek pedig igazodnak a gyerekek sokféleségéhez. A kerettanterv rugalmas, és a tanárok szabadon alkalmazhatják azt a saját diákjaik igényei szerint. Olyan környezetben, ahol a tanterv diktálja a tananyagot, a módszereket és az iramot, kulcsfontosságú, hogy a tanárok egyrészt fellépjenek ez ellen, másrészt pedig az osztályteremben differenciált oktatási módszereket alkalmazzanak.

A befogadó oktatás során a tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek többszintű igényeit kell figyelembe venni. Azok a gyerekek, akiknek a nehézségei enyhefokúak, sikeresek lehetnek, ha tanítási módszereinket differenciáljuk, és kisebb változtatásokat iktatunk be. A súlyosabb problémákkal küzdő tanulóknak azonban hosszabb vagy rövidebb időszakokra egyénre szabott támogatásra és speciális oktatási módszerekre van szüksége (American Psychiatric Association 2013).

Milyen differenciált oktatási technikák alkalmazhatók a diszlexiás diákok nyelvtanításában?

A diszlexiás nyelvtanulók tanítása során alkalmazható differenciálási módszerek sokfélék lehetnek (lásd Kormos–Smith 2012). Adhatunk különböző feladatokat a diákoknak ugyanahhoz a hallott vagy olvasott szöveg feldolgozásához. A diszlexiás diáknak például könnyebbséget jelent, ha a megfelelő választ aláhúzhatja, vagy sorrendbe rakhatja a lehetőségeket, mintha neki kellene ezeket leírnia (Kontráné Hegybíró–Dóczi Vámos–Kálmos 2012). Érdemes megfontolni azt is, hogy esetleg kevesebb feladatot adunk egy adott időre a diszlexiás nyelvtanulónak, mint a társainak, vagy meghosszabbítjuk a feladat megoldására fordítható időt. Ez különösen fontos az értékelés során, főképpen, ha az elsősorban írásbeli szövegértésen és szövegalkotáson alapul.

Feldarabolhatjuk az olvasásra szánt szöveget kisebb részekre, és az adott szövegrészhez tartozó feladatokat beilleszthetjük a részek után, ahelyett, hogy egy hosszabb szöveget adnánk, amit a megoldandó feladatok követnek. Ezt a technikát alkalmazhatjuk a hallás utáni szövegértésnél is. Készíthetünk a diszlexiás diákoknak szószedetet az olvasnivaló vagy meghallgatandó szöveghez.

A modern technikai eszközök használata fontos szerepet játszik a differenciált nyelvtanításban. Engedjük meg, hogy a diszlexiás diákok számítógéppel írjanak, vagy hangfelismerő programot használjanak. Sokat segíthetnek az írott szöveget beszédre átalakító applikációk is. Egy nemrég megjelent kutatásunkban azt találtuk, hogy általános iskolás korú szlovén diszlexiás diákok majdnem ugyanolyan jól értettek meg angol nyelvi szövegeket, ha egyszerre olvasták és hallgatták őket, mint nem diszlexiás társaik (Košak-Babuder és mtsai. megj. alatt). Hasznos lehet tehát a filmek felirattal való nézése, vagy az írott szövegek felolvasása úgy, hogy közben azt a diák maga is követi.

Lehetőség szerint differenciáljunk az értékelésben is. A diszlexiás diák erősségeit és nehézségeit figyelembe véve fontoljuk meg, hogy az írásbeli értékelést felválthatjuk-e szóbeli értékeléssel vagy a dolgozatot egy projekt alapú feladattal. Segítsünk

a tanulási nehézséggel küzdő diákoknak azzal, hogy megjelöljük, melyek a dolgozat fontosabb, több pontot érő részei, és emlékeztessük őket arra, hogy ne hagyjanak ki véletlenül feladatokat.

A csoport- és pármunka is fontos eszköze a differenciálásnak (Kormos–Smith 2012). A társak komoly segítséget és támogatást nyújthatnak a nyelvtanulásban, de ehhez fontos, hogy ők is megértsék és elfogadják a tanulási különbségeket. Hasznos lehet a diszlexiás diáknak egyénre szabott szerepet osztani a csoportmunka során, amelyben az erősségei, mint például a holisztikus gondolkodás, kreativitás és problémamegoldó képesség jól érvényesülhetnek.

Hogyan alakíthatjuk tanítási eszköztárunkat a diszlexiás diákok igényeihez?

Vannak olyan egészen egyszerűen kivitelezhető oktatási technikák, amelyek általában minden diák számára hasznosak, de különösen nagy segítséget jelenthetnek a diszlexiás nyelvtanulóknak. Hasznos például, ha a megtanulandó szavak listáját kiosztjuk, vagy a tankönyvből kijelöljük, esetleg valamilyen digitális applikáció segítségével megosztjuk (például Quizlet). Így elkerülhetjük, hogy a diák rosszul másolja le a szavakat, és azokat hibásan tanulja meg (Kormos–Kontra 2008). A szótanulásban segíthet, ha megtanítjuk a diákokat különböző memóriatechnikákra (Sarkadi 2008).

Mivel a diszlexiás diákok munkamemóriája egyszerűen csak kevesebb információt tud befogadni, érdemes az instrukciókat vagy egy bonyolultabb feladat lépéseit kisebb egységekre vagy folyamatokra bontani. Ez segít abban, hogy a diákok megértsék, hogy mit is kell csinálniuk, ne maradjanak ki fontos lépések, és hogy egy hosszabb projektet se érezzenek kivitelezhetetlennek (Kormos–Smith 2012). Hasonló támogatást jelenthet, ha a tanár vagy egy másik gyerek bemutatja, hogy mi a feladat, vagy ha megosztjuk a diákokkal hasonló feladatok megoldását vagy projektek eredményeit. Támogathatjuk őket azzal is, ha arra biztatjuk őket, hogy vezessenek naplót a feladataikról és használjanak elektronikus emlékeztetőket.

A figyelem összpontosításában segíthet, ha a gyakran zsúfolt és színes tankönyv oldalakhoz egy szöveglapot gyártunk papírból, ami lefedi azt, amivel éppen nem foglalkozunk az óra során. Szintén hasznos lehet, ha színessel kiemeljük a fontos információkat, és ezáltal azokra irányítjuk a diákok figyelmét. A feladatok megoldásakor vagy dolgoztatásban adjunk vizuális ‘mankókat’. Például ha a válasznak három elemet kell tartalmaznia, húzzunk három vonalat, amire a diákok írhatnak.

A diszlexiás diákoknak sokkal több ismétlésre van szükségük a nyelvtanulás során, mint nem diszlexiás társaiknak (Kormos–Kontra 2008). Sokszor nem áll rendelkezésre elég idő, hogy a tananyag egyes részeit eléggé begyakorolják. Ilyenkor segít az, ha otthonra plusz feladatokat javasolunk. Manapság nagyon sok lehetőség nyílik internetes vagy akár mobileszközön való gyakorlásra, de ezekkel meg kell a diákokat ismertetni és segíteni kell a számukra legmegfelelőbbet megtalálni.

Minden diák tanulási eredményeit javítja, ha megfelelő tanulási és tanulás-szervezési stratégiákat használ. Ezekről általában nagyon kevés szó esik az iskolában és a nyelvórákon. Érdemes néhány alkalommal időt szánni arra az órán, hogy megbeszéljük és kipróbáljuk, milyen stratégiákkal jegyezhetik meg a nyelvtanulók a különböző idegennyelvi elemeket, mint például a szavak jelentése, helyesírása, neme, rendhagyó

igealakjai stb. Számos memóriafejlesztő technika létezik, és egyénenként különbözik, kinek mi válik be. Ezeken felül sok diszlexiás diáknak nyújthat segítséget a gondolat-térkép, a megtanulandó vagy bemutatandó információ valamilyen vizuális formában való elrendezése.

Az olvasás során hasznos, ha arra biztatjuk a diákokat, először nézzék meg a szöveg címét, alcímeit és gondolják át, hogy miről szólhat. Majd fussák át a szöveget a kulcsinformációkra és szavakra koncentrálnak, nézzék meg a szövegre vonatkozó kérdéseket, és csak ezután kezdjék el figyelmesen olvasni.

Hogyan alkalmazható a multiszenzoros strukturált nyelvoktatási módszer a diszlexiás diákok nyelvoktatásában?

A diszlexiás diákok nyelvtanításában leggyakrabban javasolt módszer az úgy nevezett *multiszenzoros strukturált nyelvoktatási módszer* (Sparks–Ganschow–Kenneweg–Miller 1991). A multiszenzoros strukturált nyelvoktatási módszer, ahogy a neve is jelzi, az egyszerre több érzékszerven alapuló tanulást támogatja, és a megtanulandó információt több csatornán, hallás, látás, tapintás és mozgás segítségével próbálja átadni. Tudományos megalapozottságát Paivio (1991) kettős kódolási elmélete adja, amely szerint a verbális információ könnyebben megjegyezhető, ha vizuális elemek kísérik. Továbbá a munkamemória nyelvi komponensének szűk kapacitását is képes ellensúlyozni, ha képi úton is rendelkezésre áll az új információ (Baddeley 2012). Ezért fontos, hogy több érzékszervet is bevonjunk például a szótanulásba, vagy a nyelvtani szerkezetek elsajátításába. Hasznos lehet tehát a szavakat illusztrálni vagy eljátszani, a nyelvtani szerkezetek elemeit színessel kiemelni, vagy mozgatható tárgyakkal bemutatni és gyakorolni. Fontos azonban, hogy ne terheljük egyszerre túl a diákokat sokfajta információval. Például ha egyszerre hallgatnak és olvasnak egy szöveget, lehetőleg kevés képi illusztrációt használjunk, mert ez elvonhatja a tanulók figyelmét.

A multiszenzoros nyelvoktatás másik lényeges eleme az, hogy a tananyagot kis lépésekre bontja, és nagyon jól átgondoltan igyekszik felépíteni. A diszlexiás nyelvtanulók nehezebben tudnak nyelvi szabályszerűségeket segítség nélkül kikövetkeztetni (Kormos–Mikó 2010). Ezért hasznos a számukra, ha valamilyen támaszt adunk, és explicit módon a szabályszerűségekre irányítjuk a figyelmüket. Például az angol nyelv helyesírását igen ritkán tanítjuk explicit módon, mivel sok benne a kivétel. Azonban az angol nyelvi helyesírás sok tekintetben meglepően szabályszerű, amire a nem diszlexiás nyelvtanulók idővel ráéreznek. A diszlexiás diákoknak sokat segíthet azonban, ha például elmagyarázzuk, hogy ha egy szótagú mássalhangzó-magánhangzó-mássalhangzó kombinációból álló szó (pl. *hat*) végéhez egy ‘e’ betűt hozzáadunk (*hate*), akkor a szóközépi magánhangzó kiejtése diftongussá válik. A logikus tantervi struktúra jellemzője, hogy a könnyebb nyelvi elemektől halad a bonyolultabbak felé, és először a megértésre összpontosít, csak utána várja el, hogy a diákok az új tudást önállóan alkalmazzák és használják.

A multiszenzoros oktatásban kiemelt szerepet kap az ismétlés és az új nyelvi elemek alapos begyakorlása is. Ez azért fontos, mert mint korábban említettem, a diszlexiás nyelvtanulók egyszerre kevesebb információt tudnak megjegyezni és sok ismétlésre szorulnak. Az ismétlés során fontos, hogy változatosságra törekedjünk, és ne tűnjön unalmasnak a gyakorlás. Ezen a téren támaszkodhatunk a már említett technológiai

eszközökre. További részletes tanácsok és óratervek találhatóak a multiszenzoros oktatás technikáiról Kormos és Smith (2012) és Kontráné Hegybíró, Dóczy Vámos és Kálmos (2012) könyvében. Egy új fejlesztésű inkluzív német és angol nyelvi digitális tananyag hamarosan az <http://engage.uni-miskolc.hu/> honlapon lesz elérhető.

Hogyan képezhetik magukat tovább a nyelvtanárok, ha többet szeretnének tenni a tanulási nehézségekkel küzdő nyelv-tanulókért?

A befogadó (inkluzív) oktatás csak akkor működik, ha a tanároknak megfelelő ismeretei vannak a tanulási nehézségekkel és a diákok sokféleségével kapcsolatban, és ha rendelkeznek olyan tanítási készségekkel, amelyek segítenek a befogadás megvalósításában (Ainscow 1995). Ezért fontos, hogy az egyetemi nyelvtanárképzésbe mind elméleti mind gyakorlati szinten jobban beépüljenek a befogadó oktatással, tanulási nehézségekkel és más speciális nevelési igényekkel kapcsolatos ismeretek. Az utóbbi években a hazai nyelvtanár továbbképzéseken és konferenciákon is egyre nagyobb hangsúlyt kap ez a téma. Ingyenes továbbképzési lehetőségek is rendelkezésre állnak, mint például a FutureLearn interneten elvégezhető kurzusa, mely minden évben áprilisban indul (<https://www.futurelearn.com/admin/courses/dyslexia/4/>).

Ha valaki többet szeretne megtudni a befogadó oktatásról és a diszlexiás nyelvtanulók oktatásáról, nagyon sok hasznos információt találhat a <http://dystefl2.uni.lodz.pl/> weboldalon, melyet egy nemzetközi szakértő gárda állított össze egy Európai Unió pályázat keretében. Szintén sok segítséget lehet kapni magyar nyelven a <http://diszkurzus.ning.com/> fórumon, illetve a <http://sikerediszlexias.blogspot.co.uk/> honlapon. Magyar nyelven elérhető Kontráné Hegybíró, Dóczy Vámos és Kálmos (2012) *Diszlexiával angolul* című, tanároknak szóló gyakorlati útmutatója. A referenciák között még több a tanításban kiválóan alkalmazható angol nyelvű szakkönyvet is felsorolok (például Delaney–Farley 2016; Kormos–Smith 2012).

Érdemes azonban az informális tanártovábbképzési lehetőségeket is kihasználni. Sokat tehetünk a saját iskolánkban diszlexiás diákok sikeres nyelvtanulásáért, ha tanterületi beszélgetést, tapasztalatcserét vagy helyi továbbképzést szervezünk. Ennek keretében megoszthatjuk egymással, hogy milyen akadályokkal kell szembe néznünk, hogyan küzdhetjük le azokat, és sokat tanulhatunk egymás tapasztalataiból is. Létrehozhatunk online csoportot is, ahol a sikereinket, kudarcainkat és véleményünket megosztjuk egymással, emellett segítséget, támogatást is nyújtunk kollégáinknak.

Összefoglalás

Összefoglalásként két dolgot szeretnék hangsúlyozni. Egyfelől azt, hogy nyelvtanárként fel kell vállalnunk a tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek megfelelő támogatását, még akkor is, ha úgy érezzük, hogy a képzésünk során erre nem kaptunk elég felkészítést. Mint ahogy azt a cikkben bemutattam, nagyon sok diszlexiás diák nyelvtanításában sikerrel alkalmazható technika és módszer csak kisebb változtatást igényel a pedagógiai gyakorlatban. Másfelől, egyre több kutatási bizonyíték áll rendelkezésre, ami azt bizonyítja, hogy azok a technikák és módszerek, amik a tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek számára hasznosak, más diákok javát is szolgálják

(lásd Kormos 2017). Ha alapvető ismeretekkel rendelkezünk arról, hogy mik is a tanulási nehézségek és azok hogyan befolyásolják a tanulási folyamatokat, és elfogadjuk azt, hogy a nyelvtanulók sokfélék, nagyon sokat tehetünk azért, hogy mindenkinek egyenlő esélye legyen sikeresen idegennyelveket elsajátítani.

IRODALOM

- Ainscow, M. (1995): Education for all: making it happen. *Support for Learning*, 10, 147–155.
- American Psychiatric Association (2013): *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.)*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Delaney, M. – Farley, S. (2016): *Special educational needs*. Oxford: Oxford University Press.
- Frederickson, N., & Cline, T. (2002). *Special educational needs, inclusion and diversity: A textbook*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Gósy Mária (2006): *GMP-diagnosztika. A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata*. Budapest: Nikol.
- Gyarmathy Éva (2012): *Diszlexia a digitális korszakban*. Budapest: Műszaki Kiadó.
- Helland, T. – Kaasa, R. (2005): Dyslexia in English as a second language, *Dyslexia*, 11, 41–60.
- Jeffries, S. – Everatt, J. (2004): Working memory: Its role in dyslexia and other specific learning difficulties. *Dyslexia*, 10, 196–214.
- Kontráné Hegybiró Edit – Dóczi Vámos Gabriella – Kálmos Borbála (2012): *Diszlexiával angolul. Gyakorlati útmutató nyelvtanároknak*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kormos, J. (2017): *The second language learning processes of students with specific learning difficulties*. New York: Routledge.
- Kormos, J. – Cszér, K. (2010): A comparison of the foreign language learning motivation of Hungarian dyslexic and non-dyslexic students. *International Journal of Applied Linguistics*, 20, 232–250.
- Kormos, J. – Kontra, E. H. (2008): Hungarian teachers' perceptions of dyslexic language learners. In: Kormos, J. – Kontra, E. H. (eds.) *Language learners with special needs: An international perspective*. Clevedon: Multilingual Matters, 189–213.
- Kormos Judit – Mikó Anna (2010): Diszlexia és az idegen-nyelvtanulás folyamata. In: Kormos Judit – Cszér Kata (szerk.) *Idegennyelv-elsajátítás és részképességzavarok*. Budapest: Eötvös Kiadó, 49–76.
- Kormos, J. – Smith, A-M. (2012): *Teaching languages to students with specific learning differences*. Bristol: Multilingual Matters.
- Košak-Babuder, M. – Kormos, J. – Ratajczak, M. – Pižorn, K. (megj. alatt): The effect of read-aloud assistance on the text comprehension of dyslexic and non-dyslexic English language learners. *Language Testing*.
- Lovett, M. W. – Steinbach, K. A. – Frijters, J. C. (2000): Remediating the core deficits of developmental reading disability: A double-deficit perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 334–358.
- Ndlovu, K. – Geva, E. (2008): Writing abilities in first and second language learners with and without reading disabilities. In: Kormos, J. – Kontra, E. H. (eds.) *Language learners with special needs: An international perspective*. Clevedon: Multilingual Matters, 36–62.
- Réthy Endréné (2002). A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában; Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. *Magyar Pedagógia*, 102/3, 281–300.
- Paivio, A. (1991): Dual coding theory: Retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology*, 45, 255–287.
- Pennington, B. F. – Bishop, D. (2009): Relations among speech, language, and reading disorders. *Annual Review of Psychology*, 60, 283–306.

- Peterson, R. L. – Pennington, B. F. (2015): Developmental dyslexia. *Annual Review of Clinical Psychology*, 11, 283–307.
- Piechurska-Kuciel, E. (2008): Input, processing and output anxiety in students with symptoms of developmental dyslexia. In: Kormos, J. – Kontra, E. H. (eds.) *Language learners with special needs: An international perspective*. Bristol: Multilingual Matters, 86–109.
- Sarkadi Á. (2008): Vocabulary learning in dyslexia – The case of a Hungarian learner. In: Kormos, J. – Kontra, E. H. (eds.) *Language learners with special needs: An international perspective*. Bristol: Multilingual Matters, 110–129.
- Schneider, E. – Crombie, M. (2003): *Dyslexia and foreign language learning*. London: David Fulton.
- Snowling, M. J. (2008): Specific disorders and broader phenotypes: The case of dyslexia', *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61, 142–156.
- Sparks, R. L. – Ganschow, L. (1993): The impact of native language learning problems on foreign language learning: Case study illustrations of the linguistic coding deficit hypothesis. *Modern Language Journal*, 77, 58–74.
- Sparks, R. L. – Ganschow, L. – Kenneweg, S. – Miller, K. (1991): Use of an Orton-Gillingham approach to teach a foreign language to dyslexic/learning-disabled students: Explicit teaching of phonology in a second language. *Annals of Dyslexia*, 41, 96–118.
- Stanovich, K. E. (1988): Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader: The phonological-core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 590–604.
- UNESCO (2012): 'The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education' Available at http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF [Accessed 9 August 2015].
- Vellutino, F. R. (1979): *Dyslexia: Theory and research*. Cambridge MA.: MIT Press.
- Ziegler, J. C. – Bertrand, D. – Tóth, D. – Csépe, V. – Reis, A. – Faisca, L. (2010): Orthographic depth and its impact on universal predictors of reading: A cross-language investigation. *Psychological Science*, 21, 551–559.