

A KOMPLEX TANULÁSI ZAVAROKKAL RENDELKEZŐ TANULÓK IDEGEN NYELVI OKTATÁSÁNAK KÉRDÉSEI

Szerző:

Nemes Magdolna (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Lektorok:

Mező Katalin (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

A szerző e-mail címe:
nemesm@ped.unideb.hu

Mező Ferenc (PhD)
Eszterházy Károly Egyetem (Magyarország)

...és további két anonim lektor

Nemes Magdolna (2022): A komplex tanulási zavarokkal rendelkező tanulók idegen nyelvi oktatásának kérdései. *Különleges Bánásmód*, 8. (3). 31-52. DOI:[10.18458/KB.2022.3.31](https://doi.org/10.18458/KB.2022.3.31)

Absztrakt

Az eredményes nyelvoktatás során fontos átgondolni, hogy milyen formában működik a nyelvtanulás, különösen, ha tanulási zavarral küzdő tanulókról van szó. Jelen tanulmány a diszlexia és nyelvtanulás irodalmának áttekintésére törekszik, emellett bemutatja a diszlexia definiálására tett kísérleteket és a diszlexia jellemző tüneteit. A tanulmány a tanulást, majd a nyelvtanulás és a nyelvelsajátítás kérdéseit járja körül, különös tekintettel az angol nyelv tanulása során felmerülő nehézségekre. A diszlexiás tanulóknak sokszor az anyanyelvi írás- és olvasási készségekkel is gondjaik vannak, lassabb az olvasási tempójuk és a szövegértésük gyengébb. A nehézségek mellett az erősségeikről is szót ejtünk, mert a diszlexiás nyelvtanulók legfontosabb kompenzáló készsége a globális/holisztikus gondolkodás, a vizualizálás és a kreativitás, problémamegoldás. A tanulmány foglalkozik az iskolai nyelvoktatás szabályozásával és a nyelvválasztás kérdésével is. A továbbtanulásban és a munkaerőpiacon is előny jelent a nyelvtudás és a nyelvvizsga-bizonyítvány, a felkészüléshez pedig megfelelő tananyagokra is szükség van. A diszlexiás nyelvtanulókra is érvényes a nyelvi érettségi követelménye, ezért a tanulmány a nyelvtanítás kimeneti követelményeit és néhány hazai nyelvvizsgarendszer (ORIGO, BME, DExam, ECL) által nyújtott lehetőségeket is bemutatja. Emellett a tanulmány áttekinti a tananyag és a nyelvkönyv kérdéskörét, valamint az együtt- vagy különoktatás kérdéseit is. A gyógypedagógus mint nyelvtanár kompetenciáiról is szólnunk, hiszen számos módon segíthet tanítványainak az angol nyelv tanulásában és az integrációban.

Kulcsszavak: diszlexia, nyelvválasztás, tanári attitűd, nyelvtanári kompetenciák, nyelvvizsga

Diszciplína: pedagógia

Abstract

THE ISSUES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO LEARNERS WITH A SPECIFIC LEARNING DISABILITY

To make language teaching effective, it is important to consider the forms of language teaching, especially when we talk about learners with a specific learning disability. Our theoretical paper tries to review the literature of language teaching and dyslexia. The goal of our paper is to briefly present the

definitions of dyslexia as well as to describe its signs and symptoms. This paper deals with the issues of language acquisition and language teaching, focusing on the difficulties which emerge when learning English. A dyslexic learner usually has difficulties in reading and writing in his L1, their reading is slower and they have problems with reading comprehension too. Besides the 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. Our paper also deals with the regulations governing language teaching in schools and the issues of choosing the language to learn at school. In higher education and in the world of work, speaking foreign languages and having language certificates are advantages, consequently it is necessary to have appropriate course material. Language learners with dyslexia also have to take a school-leaving exam /GCSE in a foreign language, which is why our paper also deals with the output of language teaching in schools as well as the possibilities for dyslexic candidates offered by some Hungarian language exams (ORIGO, BME, DExam, ECL) The paper also mentions the issues of course material and language course books, as well as addressing the question of inclusive teaching for dyslexic learners. We also discuss the competencies required by a Special Educator as a language teacher, as he/she can help students, not only in learning English but also in the integration process.

Keywords: dyslexia, language choice, teacher's attitude, competencies of a language teacher, language exam

Discipline: pedagogy

Napjainkban rendkívül fontos a nyelvtanulás és a nyelvtudás, hiszen a mobilitás, a nemzetközi kommunikáció és a külföldi munkavállalás mindennapjaink része. Az idegen nyelv tanulása társadalmi igény, hiszen napjainkban az iskolai előmenetelhez és a munkavállaláshoz is elengedhetetlen legalább egy idegen nyelv ismerete. Ez vonatkozik a komplex tanulási zavarokkal (diszlexiával, diszgráfiával, diszkalkuliával) küzdő tanulóakra is.

A diszlexiával az orvostudomány, a pszichológia és a gyógypedagógia már régóta foglalkozik. Napjainkban úgy tekintenek rá, mint a komplex tanulási zavarok csoportjába tartozó jelenségre. A diszlexiás gyermek értelmi képességeihez és a befektetett gyakorlás mennyiségéhez képest elmarad az írás és az olvasás tanulásában, amire a szocioökonómiai státusza (SES) és a tanítási módszer sem ad magyarázatot. Gósy (2009) szerint a diszlexia olvasási nehézség, de nem minden olvasási nehézség diszlexia. A diszlexia hátterében feltehetően neurológiai deficit (minimális cerebrális diszfunkció) áll, de a pontos okok máig ismeretlenek. A diszlexiás gyermekek általában nem szívesen olvasnak, többször nekirugaszkodnak egy szónak, minek követke-

tében olvasási tempójuk lassul és szövegértésük romlik. Az anyanyelven tapasztalható nehézségek az idegen nyelvek tanulása során felerősödhetnek.

Manapság már-már elvárásnak tekinthető, hogy felnőttként több nyelvet is beszéljünk, amely elvárás egyszerre ered az egyre inkább multikulturálissá váló közegből, és a munkaerőpiaci versenyképesség igényéből. Ez alapján pedig jogos elvárás, hogy a diszlexiás gyermeknek is legyen lehetősége a nyelvtanulásra. Azonban az is megfigyelhető, hogy a pedagógusok és a szülők sokszor nehezen találják meg azt a stratégiát, amellyel nyelvet szeretnének tanítani a diszlexiás gyermekeknek és kérdések merülnek fel bennük arra nézve, hogy valóban lehetőség-e a gyermek számára a nyelvtanulás és nem épp ellenkezőleg újabb nehézségeket, korlátokat állít eléjük. A tanulmány igyekszik rávilágítani arra, hogy rengeteg kiaknázatlan lehetőség rejlik még a diszlexia és az idegennyelv-tanulás kapcsolatának kutatásában. A tapasztalatok ugyanis azt mutatják, hogy a szülőkből gyakran van egy ilyen félelem, döntően azért, mert a gyermeknek a legjobbat akarják, de a német és az angol nyelv tanulása mellett és ellen is sorolhatnak érveket.

A tanulási korlátok típusai

A gyógypedagógia szűken értelmezve a fogyatékos személyek oktatásával és nevelésével foglalkozik (Gaál, 2000). A fogyatékoság a testi struktúrák és funkciók károsodása, a tevékenység akadályozottsága és a részvétel korlátozottsága hármasszámú dimenziójában jelenik meg. Jelen tanulmány a gyógypedagógia területének egy részével, a tanulási zavarral küzdők sajátosságaival foglalkozik. A fogalmak és jelenségek bemutatása mellett arra is kitérünk, hogy a tanulók számára az idegen nyelv (angol) tanulása milyen kihívásokat jelent.

A szakirodalomban napjainkban egyre gyakrabban használják a fogyatékos meghatározás helyett az akadályozott szót az adott személy megjelölésére, mivel ez kevésbé megbélyegző. A fogyatékoság vagy akadályozottság jelöli meg azt a tulajdonságot vagy tulajdonságcsoporthoz, amely rászorulttá teszi az egyént a gyógypedagógiai ellátásra (pl. tanulásban akadályozott, értelmileg akadályozott stb.) (Salné és Kőpatakiné, 2001).

A tanulás olyan tudatos vagy ösztönös tevékenység, mely nem csak iskolai keretek között valósul meg, hanem egész életünket végigkíséri. A hétköznapi értelemben vett tanulás akkor következik be, ha egy új, addig ismeretlen fogalmat, tevékenységet sajátítunk el. A pedagógia oldaláról nézve a tanulás az oktatás során elsajátított képességeket jelenti. A bevésett tananyag különböző helyzetekben való felidézése pedig maga az iskolai tanulás, egy céltudatos, irányított cselekvés (Mező, 2011). A tanulás nagyon tág fogalom, mely tartalmát tekintve az emlékezetbe vésésén túl lehet megismerés, cselekvés – például a mozgás és a magatartás tanulása, melyek a személyiségfejlődést és a szocializációt szolgálják (Mező, 2016). A tanulás egyet jelent a személyiség aktív fejlődésével és fejlesztésével, melyből adódóan a pedagógusnak széles körű feladatot kell végeznie a sikeres és hatékony iskolai tanítási-tanulási folyamatban. Azonban nem elhanyagolható ebben a folyamatban a tanuló szerepe sem. A diák intelligenciája és tanulási motivációja nagyban befolyásolja, mit és mennyit képes felfogni és elsajátítani a tananyagból.

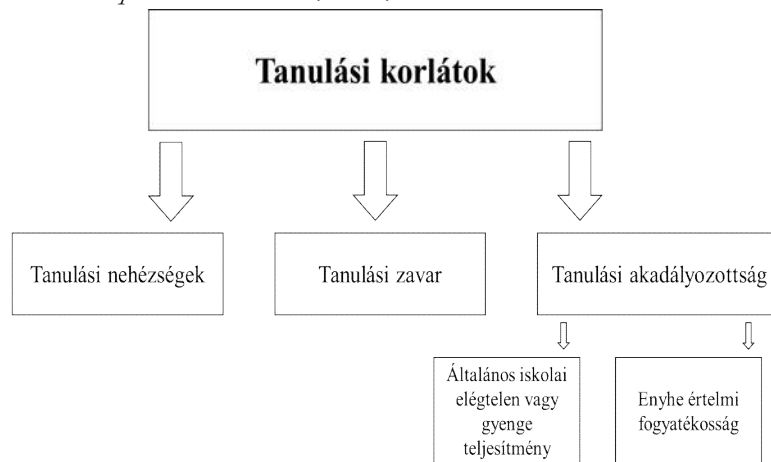
Dávid (2006) szerint az iskolai tanulás az a folyamat, amelyben az egyén strukturált keretek között sajátít el ismereteket/ készségeket. Lappints (2002) felosztása alapján az iskolai teljesítménynek van egy belső feltételrendszere, mely alatt a biológiai és pszichés sajátosságokat értjük. A másik, az úgynevezett külső feltételrendszer magába foglalja a tanár sajátosságait, illetve a társadalmi és pedagógiai tényezőket. Mindezek együtt kölcsönösen befolyásolják a tanulás eredményességét.

A gyógypedagógiai szóhasználat folyamatosan változik és számos kifejezés volt használatban a nehezen tanuló gyerekek megnevezésére. A jelenlegi szóhasználat alapján a különböző fokú nehézségeket a tanulási korlátok mint gyűjtőfogalom egyesíti (1.ábra), ezen belül különíthetünk el a nehézség mértéke szerint három további kategóriát. A tanulási korlátok gyűjtőfogalom alá tartozó kategóriák: tanulási nehézség, tanulási zavar, tanulási akadályozottság (Fejes és Szenci, 2010).

A tanulási nehézség enyhébb, nem feltétlenül tartós probléma, általában külső körülmények miatt következik be (pl. tartós betegség, tanár/diák közötti együttműködési probléma).

A tanulásban akadályozottság az idegrendszer biológiai és/vagy generikus okokra visszavezethető gyengébb funkcióképessége, illetve a kedvezőtlen környezeti hatások folytán tartós, átfogó tanulási nehézséget mutat. A meghatározás értelmében azt is elmondhatjuk, hogy az akadályozottság több területet érintő folyamatok kölcsönhatásaként alakul ki, és mivel ezek a feltételek folyamatosan változnak a gyermek életében, ezért mindig csak aktuális állapotról beszélhetünk. Ennek köszönhető az is, hogy a tanulási akadályozottság minden megjelenési formája változó, minden gyermeknél másként jelenik meg (Szekeres, 2007). A tanulásban akadályozottak körébe tartoznak azok a tanulók, akik valamely tanulási folyamatban fontos szerepet játszó képesség zavara miatt tartósan alulteljesítenek. A meghatározást az enyhén értelmi fogyatékos, valamint a nehezen tanuló gyermekek csoportjának megjelölésére használja a gyógypedagógia (Mesterházi 2001).

1. ábra . A tanulási korlátok típusai. Forrás: Gaál, 2000, 434.



A tanulási zavar a tanulás meghatározott területeit érintő, súlyos(abb) és tartós problémák (pl. diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, diszpraxia) összefoglaló neve, részképességzavar. A tanulási zavar súlyossága egyénenként változó, de érintheti az olvasás, a szövegértés, az írás, helyesírás és a memória mellett a beszédet is. A diszlexiás tanuló anyanyelvén is többnyire lassan és nehézkesen olvas, gondjai vannak a helyesírással. A diszlexiás nyelvtanulóknak az eltérő hangrendszer, a szókincs, a helyesírás és a más nyelvtani struktúra jelent gondot (Kohlmann 2010). Az idegennyelv-órán az nemcsak az új, hanem a már ismert szavakat is nehezen hívja elő. Az írott nyelvvel is vannak gondjai, sokszor írás közben felcserél betűket. A hallás utáni értés azért lehet nehéz, mert az ismert szavakat sem hallják ki a szövegből. Az olvasott szövegértése és a hallott szövegértése között jelentős különbség mutatkozhat. A mondatalkotás újabb kihívás. Ugyanakkor a tanulók nagyok kreatívak lehetnek, a muzikálisak és az érzelmek segíthetnek a megértésben (Kohlmann 2010).

A nyelvelsajátítás és a nyelvtanulás

A nyelvelsajátítási elméletekkel számos kutató foglalkozott a XX. század folyamán. A szakirodalom hagyományosan elkülöníti a nyelvelsajátítást (L1, first language acquisition) és a nyelvtanulást (L2, second language learning).

Noam Chomsky munkái óriási figyelmet váltottak ki, nevéhez fűződik a nativizmus elmélete,

miszerint genetikailag kódolt nyelvi képletekkel születünk és ezek a képességek a biológiai érés folyamán jelennek meg. Az anyanyelv elsajátítása során Chomsky univerzális grammatikát feltételez, köztük a LAD, azaz Language Acquisition Device jelenlétét. Chomsky úgy véli, minden ember egy nyelvelsajátító eszköz birtokában születik, és a LAD, azaz Language Acquisition Device segítségével tudunk birtokba venni nyelveket.

Jean Piaget a fejlődélmélet által közelítette meg a nyelvelsajátítás kérdését. Ennek értelmében a nyelvi fejlődés a kognitív fejlődéssel van összefüggésben, vagyis az elmélet nagy jelentőséget tulajdonít a megismerő folyamatoknak, mint például a mozgásnak és az észlelésnek (Klein, 2013). Piaget kognitív fejlődési modelljében a *nature or nurture*, azaz az öröklés vagy a környezet fontosságának kérdése van a középpontban.

Burrhus F. Skinner nevéhez fűződik a behaviorizmus elmélete, amely a nyelvet a többi gyermekkorban elsajátított tevékenységhez hasonlítja, melyeket tanulás által, utánzással, tapasztalat és jutalmazás során sajátítanak el a gyermekek (Klein, 2013).

Az interakcionizmus képviselője Jerome Bruner, aki szerint a nyelvelsajátítás a kulturális környezetben keresztül történik. A kulturális környezet alatt Bruner azokat a mindennapi szokásokat és a napi rutint érti, melyeket a gyermek a szüleivel közösen él át. Ezek a rendszerszerű események (fürdés, pelenkázás, etetés) adnak lehetőséget arra, hogy a

gyermek az anyanyelvét elsajátítsa. Brunner kiegészíti Chomsky elméletét, mert szerinte a kulturális környezeti események egy nyelvelsajátítást elősegítő rendszert alkotnak, melynek neve LASS (Language Acquisition Support System).

A nyelvelsajátítást tekintve több nézet is létezik, melyek kiegészítik egymást, a folyamat pontos megértése és leírása a mai napig kutatás tárgya (Klein 2013).

Az anyanyelv (L1) elsajátítása egyszerre folyamatos és ugrásszerű ütemben zajlik. A fejlődési szakaszok egymást követik, éppen ezért sorrendjük nem cserélhető fel. A nyelvelsajátítás folyamatának kezdete, az egyes periódusok tartalma azonban egyénenként eltérő lehet. A szakaszokon való átmenet is sokszor észrevétlenül zajlik, és átfedések is lehetnek közöttük.

A nyelv elsajátításához elengedhetetlen a beszédszervek működőképessége (akusztikus, valamint vizuális érzékelés és észlelés; artikuláció). Jelentős szerepet játszik a tüdő, hiszen az élettani légzésben és a beszédlégzésben is szerepe van. A megfelelő hangképzéshez ép beszédszervek szükségesek, például gége (hangszalagok), toldalécső (garat, szájüreg, orrüreg), szájpad, fogak, ajkak és nyelv. A nyelv elsajátításához ép idegrendszer és az egyes agyi területek épsége is szükséges (200 milliárd idegsejt, szinapszisok). A nyelvelsajátítás pszichés feltétele az ép kognitív struktúra és a legalább 70-es IQ (Mészáros és Kas 2008). A nyelv megfelelő elsajátításához elengedhetetlen a beszélő környezet, fontos a beszéd-minta minősége és mennyisége.

Az elmondottakon túl fontos szerepe van a mozgásnak is, mint a fej emelése és a tekintet fixálása, amely a mutató megértésben játszik kiemelkedő szerepet. A nyelv elsajátításában jelentős szerepet játszik továbbá az agyi plaszticitás vagy tanulóképesség, az agy rugalmassága és alkalmazkodóképessége. A plaszticitás törvénye azt jelenti, hogy az egyes funkciók, képességek, készségek mennyire változtathatók. A gyermeki agy képlékeny, fejlődőképes, alkalmas a változásra.

Az agy plaszticitása kora gyermekkorban a legnagyobb, bár felnőttkorban is jellemző sajátosság. Az agy rugalmassága 10-12 éves korig

meglehetősen nagyfokú, ám a kora gyermekkori időszak már az iskolai évekkel összehasonlítva is sokkal több lehetőséget nyújt. Az agyi plaszticitás értelmében a korai időszakban sokkal kisebb erőfeszítéssel lehet jobb eredményeket elérni, könnyebb a teljesen új készségek, akár a második nyelv elsajátítása. Az életkor előre-haladtával folyamatosan nehezebbé, de nem lehetetlenné válik a teljesen új dolgok könnyed elsajátítása.

Az L1 és az L2 között számos összefüggés van. Általában igaz, hogy az L2 elmarad az L1 szintjétől. Az L1 során beszélnek kritikus periódusról, miszerint a serdülőkor után lehetetlen az első nyelv elsajátítása. Az L2 esetében azonban nem ilyen egyértelmű a kép, mert a nyelvtanulás sikere számos tényezőtől függ (pl. életkor, input, nyelvérzék). Krashen (1985) a nyelvi input jelentőségét hangsúlyozza, a tudatosság mentén tesz különbséget a nyelvelsajátítás és a nyelvtanulás között. Krashen szerint az életkor három szinten befolyásol. A felnőttek kezdetben gyorsabban haladnak, mint a gyermekek. Az idősebbek is gyorsabban haladnak, mint a fiatalabbak. Azok, akik gyerekkorban kezdik a nyelvtanulást, magasabb szintre jutnak, mint akik felnőttkorban vágnak bele a nyelvtanulásba (idézi Sominé, 2011).

A nyelvelsajátításról a nyelvtanulásra való átállás koncepciója a NAT-ban (2020) is megjelenik: Az 5-8. évfolyamon az idegen nyelv tanítása szervesen épül a 4. évfolyamon megkezdett nyelvi fejlesztésre, illetve annak eredményeire. A hangsúly lassan áttevődik a nyelvelsajátításról a tudatos nyelvtanulás felé. A nyelvelsajátítás tudattalan, természetes folyamat, és célja, hogy a gyermek meg merjen szólalni, használja az adott idegen nyelvet. A folyamatos, szituációkhoz kötött nyelvi ingerek hatására a gyermek mindenféle erőfeszítés nélkül alkalmazza a nyelvi szabályokat.

A nyelvtanulás esetében fontos a nyelvi precizitás, a grammatikai szabályok betartása, hibázás esetén a pedagógus felhívja a figyelmet a hibára és javítja. A nyelvelsajátításnál az üzenet átadása a cél, hogy a kommunikáció élvezetes legyen, hiszen a gyermek szeretné kifejezni magát.

Lehet hibázni, mert a tevékenységet tartó pedagógus a gyermek életkorának megfelelő körülmé-

nyeket, ismétlést, gyakorlást biztosít, így a gyermeknek a megszólalás nem okoz gátlást vagy szorongást.

Az anyanyelv elsajátítása hosszabb, évekig tartó folyamat, ahogyan egy idegen nyelv elsajátítása is (1. táblázat). A sikeres nyelvtanulás elengedhetetlen feltétele a szerialitás, az információk megfelelő sorrendben történő előhívásának és kódolásának képessége. Ezen kívül a nyelvtanulás sikere számos egyéb tényezőtől függ, például IQ, nyelvérzék, anyanyelvi képességek, tanulási képességek. Az életkor is fontos tényező: az idősebb és a fiatalabb nyelvtanulók esetében más mintázatot figyeltek meg (Sominé, 2011). Felmerül a kérdés, hogy a nyelvtanuló elérheti-e az anyanyelvi tudás (L1) szintjén a második nyelven (L2).

Larsen-Freeman szerint nem, mert a háttérben a fosszilizáció jelensége állhat: bizonyos hibás szerkezetek megrekednek, állandósulnak a nyelvtanulás során. A nyelvtanulás során számolni kell a kognitív öregedéssel is: a feldolgozási sebesség csökken, hiányos a munkamemória, csökken az összpontosítási képesség (Sominé 2011).

A nyelvtanulást segíti az ideális nyelvi én: a nyelvtanuló mennyire tudja magát elképzelni sikeres nyelvhasználóként. A diszlexiás nyelvtanulók számára általában nehezebb önmagukat sikeres idegen nyelvi beszélőként elképzelniük.

Gardner a nyelvtanulást széles körben értelmezi:

a tanuló nem csupán a nyelvet, hanem a célnyelvi kultúrát is tanulja. Gardner szerint a nyelvtanulás sikerében fontos szerepet játszik a nyelvtanulási szituáció is (pl. tanár, osztály, módszerek stb.). A tanuló attitűdje, motivációja is szerepet játszik. Spolsky (1989) sok összetevős modelljében arról ír, hogy a tanult nyelv élő volta (vö. latin) és társadalmi preferenciája is lényeges (Sominé, 2011). A nyelvtanulók minden esetben egyedi fejlődési utakat járnak be, a befolyásoló tényezők egymást kompenzálhatják. Az anyanyelvi képességek támogatása közvetlenül segíti az idegen nyelvek tanulási eredményességét, de ösztönzőleg hat a tanuló személységének fejlődésére is. A diszlexiás nyelvtanulók kompenzáló stratégiái között tartjuk számon a kreativitást, a hatékony probléma-megoldó képességet, valamint a holisztikus gondolkodást, melyre a nyelvtanulás során is építeni lehet (Magnuczne, 2020).

Az érettségi vizsgákon és a nyelvvizsgákon sem mérik, ugyanakkor nagyon fontos az interkulturális kompetencia: az a képesség, hogy más nyelvű, és más kulturális háttérrel rendelkező emberekkel tud valaki boldogulni, és képesek megértetni magát (megfigyelés, interpretáció, összehasonlítás). A tanulási zavarral küzdő gyermekek számára fontos az interkulturális kompetencia kialakítása, azaz a célország kultúrájának megismerése (nyitottság, pozitív attitűd, motiváció, érdeklődés felkeltése).

1. táblázat. A nyelvelsajátítás és nyelvtanulás közötti különbségek Krashen (1981) nyomán. Forrás: Kovács, 2009, 36.

Szemponatok	Nyelvelsajátítás	Nyelvtanulás
Mentális vezérlés	Nem tudatos	Tudatos
Cél	Üzenet átadása	Nyelvről való tudás átadása
Fókuszban	Nyelvi funkció	Nyelvi forma
Legfontosabb érték	Kockázatvállalás	Nyelvi precizitás
Tanár szerepe	Partner, beszélgetőtárs	Irányító és ellenőrző
Tanuló szerepe	Szabályokat érzi	Szabályokat követi
Hibajavítás	Gátlást okoz, nem ajánlott	Kötelező része a folyamatnak
A kommunikáció	Folyamatjellegű	Produktumjellegű
Eredményesség	Viszonylag lassú	Viszonylag gyors

A sikeres nyelvtanulás elengedhetetlen feltétele a szerialitás, az információk megfelelő sorrendben történő előhívásának és kódolásának képessége. Ezen kívül a nyelvtanulás sikere számos egyéb tényezőtől függ, például IQ, nyelvérzék, anyanyelvi képességek, tanulási képességek. Az életkor is fontos tényező: az idősebb és a fiatalabb nyelvtanulók esetében más mintázatot figyeltek meg (Sominé, 2011). Felmerül a kérdés, hogy a nyelvtanuló elérheti-e az anyanyelvi tudás (L1) szintjén a második nyelven (L2). Larsen-Freeman szerint nem, mert a háttérben a fosszilizáció jelensége állhat: bizonyos hibás szerkezetek megrekednek, állandósulnak a nyelvtanulás során. A nyelvtanulás során számolni kell a kognitív öregeddéssel is: a feldolgozási sebesség csökken, hiányos a munkamemória, csökken az összpontosítási képesség (Sominé 2011).

A nyelvtanulást segíti az ideális nyelvi én: a nyelvtanuló mennyire tudja magát elképzelni sikeres nyelvhasználóként. A diszlexiás nyelvtanulók számára általában nehezebb önmagukat sikeres idegen nyelvi beszélőként elképzelniük.

Gardner a nyelvtanulást széles körben értelmezi: a tanuló nem csupán a nyelvet, hanem a célnyelvi kultúrát is tanulja. Gardner szerint a nyelvtanulás sikerében fontos szerepet játszik a nyelvtanulási szituáció is (pl. tanár, osztály, módszerek stb.). A tanuló attitűdje, motivációja is szerepet játszik. Spolsky (1989) sok összetevős modelljében arról ír, hogy a tanult nyelv élő volta (vö. latin) és társadalmi preferenciája is lényeges (Sominé, 2011). A nyelvtanulók minden esetben egyedi fejlődési utakat járnak be, a befolyásoló tényezők egymást kompenzálhatják. Az anyanyelvi képességek támogatása közvetlenül segíti az idegen nyelvek tanulási eredményességét, de ösztönzőleg hat a tanuló személyiségének fejlődésére is. A diszlexiás nyelvtanulók kompenzáló stratégiái között tartjuk számon a kreativitást, a hatékony probléma-megoldó képességet, valamint a holisztikus gondolkodást, melyre a nyelvtanulás során is építeni lehet (Magnuczné, 2020).

Az érettségi vizsgákon és a nyelvvizsgákon sem mérik, ugyanakkor nagyon fontos az interkulturális kompetencia: az a képesség, hogy más nyelvű, és

más kulturális háttérrel rendelkező emberekkel tud valaki boldogulni, és képesek megértetni magát (megfigyelés, interpretáció, összehasonlítás). A tanulási zavarral küzdő gyermekek számára fontos az interkulturális kompetencia kialakítása, azaz a célország kultúrájának megismerése (nyitottság, pozitív attitűd, motiváció, érdeklődés felkeltése). Magnuczné (2020) felhívja a figyelmet a transzkulturális kompetencia fejlesztésére is, amely a célnyelv és a célkultúra elvárásainak megismerésén túl a nyelvek közötti közvetítő szerepre helyezi a hangsúlyt.

A diszlexia fogalma és tünetei

A diszlexia a Betegségek Nemzetközi Osztályozása (BNO) kódolt listáján is szerepel. A BNO így határozza meg a diszlexiát: az olvasási készségek fejlődésének szignifikáns és meghatározott romlása, 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.

Ezen kívül sokféle meghatározás létezik, melyekben a kutatók tapasztalatokra és tudományterületekre alapoznak. Általánosan elfogadott vélemény, hogy a diszlexia olyan részképesség-zavar, amely nem magyarázható neurológiai eredetű értelmi fogyatékossgal és az oktatás hiányával sem (Mályusz és Mező, 2017).

Kormos és Smith (2012) meghatározása szerint a diszlexia neurológiai eredetű tanulási nehézség, amely elsősorban az olvasás és az írás területén jelentkezik.

A diszlexia a nyelvi készség fonológiai aspektusának hiányosságában nyilvánul meg, és jó általános kognitív képességek és hatékony oktatási módszerek mellett is jelentkezik (idézi Magnuczné, 2017). A problémák megjelenhetnek a folyékony és helyes szóködolás és szódekodolás, valamint a

ritmusérzék terén is (Njakowska 2010 idézi Magnuczné 2017).

A diszlexiás számára úgy tűnhet, a betűk összevissza ugrálnak a papíron:

Egy dleixszás báotarm elésmltee, hogy mit jlenet sámzára az olvásas. Bár tud oavlsni, de ez kolmoy flgmyieet és erős kcnáoióiectrnt inéeygl, és úgy tnűik, mntiha a bútek öszse-vissza unnáálrágk. Ezembse jottut, hgoyp pár éve osatavlm a teoicp gymyla jgeélseréónl, aazz az oásaslví fanataloymk aórrl a srtssááojógáal, hogy a líret svöezg mtéhérésegez nem sűkezségés, hogy a savazk búeti heelys sornberden lygeneek. Eneeldgő, ha a szó első és utsloó beűtje a héylen mraad, a tbböi leeht báremylin sbndeoren, migés mtgrüecéjk a íárs jéneltesét. Bár annak iejdén ez az ünncráomfó leekelvebn terdejít, úgy tniűk, miégs van némi ajlapa, ahoaygn azt ez az oldal is bntjyioíza. (http://varazsbetu.hu/beszelgessunk/olvass_ugy_mint_egy_diszlexias/index.php)

A diszlexiához társulhat rendezetlen vagy akár olvashatatlan kézirás is. Dragomán György író így emlékszik vissza kisiskolás éveire:

Hányszor mondták nekem: figyelj oda jobban, írjál szebben. Hogy emlékszem az érzésre, ahogy szorítom a ceruzát, próbálom kanyarítani a betűket, egyik se olyan lesz, a ceruza mintha vasból volna, húzza a kezem, fáj az egész kezem, a vállam és a gerincem.[...] A nevemet hallom, felnézek, a pálcá rámutat. Legszívesebben a hátam mögé dugnám a füzetet, elbújnék, elszaladnék. Felállok, elindulok, viszem. A füzet súlyos, a lábam súlyos, a padló mocsár, lassan gázolok. Leteszem a tanító néni elé. Nem nézek rá. A tanító néni belelapoz a füzetbe. Nézi. Sóhajtot, azt mondja, most az egyszer nem ad rá jegyet, de holnapra újram újra. Örülök kéne, de tudom, ez mit jelent, egész délután ezt fogom írni, a toll akadni fog és pacázni, a kezem fájni fog, sose leszek kész. Sose lesz olyan a füzetem, mint az eminens szépíróknak van. Sose lesznek gyöngybetűim). (https://www.facebook.com/dragomangy/posts/1850188031757549?__tn__=K-R)

A diszlexia az idegennyelv-tanulásban nagyobb kihívás, mint más területeken, mert az anyanyelven

kialakult kompenzációs stratégiák nem alkalmazhatók automatikusan a második nyelv tanulása során (Magnuczné, 2017, 78.). Egy olasz egyetemi hallgató, diszgráfiás és diszlexiás diák szemléletesen írja le a jelenséget:

„Learning English was very difficult for me. I didn't learn in a meaningful way until high school. A teacher said to me: You'll never learn English!. It was a dramatic experience for me, I had bad relationship with English. Writing in English is also difficult so I used the phone, a programme to correct it. I tried but couldn't make a difference. Things at university changed. I started watching cartoons and TV series because I had to teach English to children. The hardest part for me was reading, I did reading out with my dad, I couldn't make the words together. As I grew the most difficult was writing. I am also dysortographic so the shape of my letters can be challenging to read. The teacher wasn't able to read it. I wasn't able to read it. Thank God, there is computer” (2021). Magyarul: Az angoltanulás nagyon nehéz volt nekem. Nem jó módszerrel tanultam egészen az egyetemig. Az egyik tanárom azt mondta nekem: *Soba nem fogsz megtanulni angolul.* Ez drámai élmény volt számomra. Rossz kapcsolatom volt az angollal. Az írás is nehéz nekem, ezért használtam a telefonom egy alkalmazást, hogy javítsa a hibáimat. Hiába igyekeztem, nem tudtam fejlődni. A helyzet az egyetemen változott meg. Elkezdtem rajzfilmeket és sorozatokat nézni, mert gyerekeknek kellett angolt tanítanom. A legnehezebb rész számomra az olvasás volt. A hangos olvasást apukámmal gyakoroltam, mert nem tudtam összeolvasni a szavakat. Ahogy nőttem, az írás vált a legnehezebb feladattá. Diszgráfiás is vagyok, ezért a betűimet kihívás elolvasni. A tanárom azt mondta, nem tudja elolvasni. Én magam sem tudtam, mit írtam a papírra. Hála Istennek, van számítógép (2021) (a szerző fordítása)

Gyarmathy (2018) a diszlexia újabb definícióját adja: olvasászavar, melynek során a szavak dekódolása, az olvasási sebesség és pontosság tekintetében megmutatózó, a tipikus olvasásfejlődéstől való jelentős eltérés. A diszlexiához gyakran helyesírási

nehézségek is társulnak. A diszlexia és a normál olvasás közötti határvonal azonban önkényes, az egyes tanulmányok változóan határozzák meg, mely ponttól tekinthető az olvasás teljesítményzavarnak.

A kutatások azt mutatják, hogy a nyelvi fejlődés kezdetén a mozdulatok, a gesztusok még a vokalizációnál is fontosabbak. A gesztusok és a kézmozdulatok nyelvi funkciót is képesek betölteni. Az emberiség fejlődése párhuzamot mutat az egyes gyermek nyelvi fejlődésének menetével: ahogyan a homo sapiens esetén a gesztikulációról fokozatosan áttevődött a hangsúly a kommunikációra, ugyanúgy a gyermek esetében is ez játszódik le (Gyarmathy, 2018, 78.). A korai gesztikuláció mértékéből a későbbi nyelvi fejlődésre is következtethetünk. Ha a gesztusok megjelenésének aránya elmarad a szokásostól, az előrevetíti a nyelvi fejlődés zavarát. A gesztusok és a jelnyelv között lényeges különbség, hogy a jelnyelv rendszert alkot és kódhoz kötött, míg a gesztusok univerzálisak, de nem alkotnak önálló nyelvet. A gesztikuláció nem csupán üzenetet hordoz, de a nyelvhasználatot is támogatja.

Az írás-olvasás elsajátítása a beszéd egyfajta grafikus rendszerré alakítása, a diszlexia pedig a nyelv grafikus-vizuális formájában megjelenő zavar. A diszlexia kutatásának egyik hazai úttörője Ranschburg Pál volt. Ranschburg elméletének alapja, hogy a szavak keletkezése nem a véletlen dolga. Az első törvény (ökonómikusság) kimondja, hogy a fonetika terén a hallásilag könnyebben azonosítható, fonetikailag könnyebben megvalósítható, valamint az erősebb hangok előnyt élveznek. Ennek megfelelően a zöngétlen zárhangok (pl. *p, f, k, s*) előnyben vannak a zöngésekkel szemben (pl. *v, g, z, sz, sz, d*). A második törvény értelmében (homogén gátlás) a folyamatos beszédben a hasonló hangok elveszítik megkülönböztető jegyeiket, míg a nagyon eltérő hangok jellegzetességei a folyamatos beszédben is fennmaradnak (Gyarmathy, 2018, 79).

A fenti két törvényre visszavezethetők az írás-olvasási hibák típusai. A hibázások típusai az írott és a beszélt nyelvben azonosak. Ranschburg elméletére építve dolgozta ki olvasás-tanítási módszerét Meixner Ildikó.

A diszlexiás (nyelv)tanulók megismerését nehezíti, hogy nincs egységes diagnosztikai rend-

szer, valamint sok a nem diagnosztizált gyerek. A diszlexiás tanuló anyanyelvén is többnyire lassan és nehézkesen olvas, gondjai vannak a helyesírással. Az idegennyelv-órán nemcsak az új, hanem a már ismert szavakat is nehezen hívja elő.

A diszlexiának két fő típusát különítik el: szerzett diszlexia (pl. agysérült betegek esetén) és fejlődési diszlexia (az olvasás elsajátításának a szokásostól való eltérése illetve megakadása) (Gyarmathy 2018, 81.). Az agy képlékenysége miatt minden külső hatás rendkívül nagy változásokat okozhat, de el kell különíteni az agyi trauma által okozott diszlexiát és a genetikailag adott, az olvasás képességét érintő fejlődési diszlexiát. A neurológiai eltérés súlyosabb zavarokhoz, de kiemelkedő teljesítményekhez is vezethet. A fejlődési zavarok hátterében az idegrendszer biológiai meghatározottsága és a környezeti hatások állnak, melyek kialakítják a kognitív működést. Ezen három elemnek a megjelenése lesz a viselkedés.

Az olvasás elsajátítása során három alapvető szintet különböztethetünk meg (Gyarmathy, 2018, 83):

- logografikus – az egész szó felismerő és tároló szint. Ezen a szinten még nincs betű-hang megfelelés, csak egész kép. Az írás-olvasás első szintje, pl. a kínai írás.
- alfabetikus – betű és hang kapcsolatára építő szint. A graféma-morféma megfeleltetés szintje. Az egyén már képes álszavakat is kibetűzni, mert a hangokat betűkre tudja váltani.
- ortografikus – karakterkombinációkat, egységeket felismerő szint. Az egyén a men-tális lexikonban tárolt képek alapján olvas, de a fonéma-graféma megfelelést is figyelembe veszi.

A diszlexia az olvasás fejlődésének valamely alacsonyabb szinten való megakadása. Attól függően, hol akad el az olvasás fejlődése, három szintet különíthetünk el:

- mély vagy fonológiai diszlexiás egyén a logografikus szinten marad. A fonológiai tudatosság gyengesége miatt a fonológiai diszlexiás egyén találgat, a betűk alapján nem tud

szavakat összerakni, mert hiányzik a betűhang megfelelés, a fonológiai tudatosság.

- felszíni diszlexia esetén a betűhang megfeleltetésre képes az egyén. A betűket, szavakat, vizuálisan és auditíven is keverheti, így nem látja képként a szavakat, nem épülnek be a mentális lexikonába (Gyarmathy 2018: 84).
- ha ortografikus szinten van, akkor csak a szövegértés nehézsége jelentkezik. Az írott szöveget képes elolvasni, de nem érti.

A kutatások szerint a képességek elsajátításához szükséges részképességek szintjéből profil alkotható, ami zavarokat jelezhet vagy a terület megsegítésével csökkenthető a zavar vagy általános fejlesztésre van szükség (Gyarmathy, 2018, 859).

A diszlexia előfordulási aránya az Egyesült Államokban 2015-ben 5-17% körül volt, Magyarországon 2014-ben 5-10% volt az arány (Gabay-Thissen-Holt 2015 és Csépe 2014 idézi Lukács 2021). A tanulási zavarok minden fajtájára igaz, hogy háromszor annyi fiút érint, mint lányt. A fiúknál a nyelvi fejlődést befolyásoló neurológiai betegségek mellett az X kromoszóma közvetítő szerepe is felvetődött (Selikowitz 2005). Ugyanakkor nem minden gyermek válik diszlexiássá, akinek kora gyermekkori zavarai vannak, de a nyelvfejlődési zavar mutatója lehet a problémának. A nyelvi zavar nagy eséllyel vezet olvasási zavarhoz, de az olvasási zavarok nagy részében a problémát nem a nyelvfejlődés okozza (Gyarmathy, 2018, 80.). A diszlexiát tekintve egyre inkább az átfogó specifikus zavart feltételező szemlélet kerül előtérbe, mert a zavar különböző képességtérleteken jelenhet meg.

Számos kutató leírja, hogy vannak egyének, akik az egyik nyelven diszlexiás tüneteket mutatnak, míg a másik nyelven nem. A jelenség hátterében az áll, hogy a különböző nyelvekben különböző tényezők felelősek a diszlexia kialakulásáért (Tánczos, 2006). A magyar diszlexiások gyakrabban mutatnak feldolgozásbeli deficitet, mint az angol, kínai érintettek.

A diszlexiához társulhatnak egyéb problémák, például gyengébb szóbeli kifejezőkészség, rosszabb problémamegoldó- és szervezőkészség, csökkent

rövid távú memória-kapacitás, figyelemzavar, auditív és vizuális feldolgozási nehézségek. Az olvasási elmaradást ugyanakkor nem indokolja az alacsony szocioökonómiai státusz, az alacsony IQ és a rosszul megválasztott tanítási módszer sem (Lukács, 2021). Mindezek jelentősen befolyásolják az egyén későbbi tanulását és az idegen nyelv tanulását. A diszlexiások azonban nem alkotnak homogén csoportot, különböző fokú és formájú nehézségekkel kerülnek iskolába (Magnuczné, 2017). Vizsgálatokban kimutatták, hogy a diszlexiás családi háttérből érkező gyermekek szókincse 2-3 éves korban megegyezett a többi gyerek szókincsével, de a beszédük kevésbé volt érthető és több nyelvtani hibát vétettek (Gyarmathy, 2018).

A beszélt nyelvi problémák a fonológiai tudatosság gyengeségét is jelezték. Az auditív információfeldolgozás (pl. szavak hangalakjának feldolgozása) mellett a vizuális információk feldolgozása is nehezített. Általánosságban elmondható, hogy az anyanyelvi írás- és olvasási készségeik csökkentek, nehézséget jelent a hang-betű megfelelés, jellemző a betűtévesztés és a betűkeverés (*b-p-d*), jellemző a szavak visszafelé olvasása (*vas-sav*), nehezített a nyelvtani fogalmak megértése (pl. ige, állítmány), valamint lassabb tempóban haladnak a tananyag elsajátítása során (Magnuczné, 2020). A tanulónak gondot jelenthet a sorrendiség (pl. napok, hónapok vagy számok sorrendje) és az irányok (balra, jobbra), valamint a téri tájékozódás. Előfordulhat, hogy nehezen idézik fel helyek, tárgyak vagy emberek nevét. A nehézségek miatt kialakuló folyamatos frusztráció és szorongás pszichés és magatartási zavarokhoz vezethet.

A diszlexia a 21. században egyre gyakoribb. A jelenség egyik oka, hogy az idegrendszeri érés megváltozott környezetben megy végbe, de az iskolai képességek tanítási módszertana lényegesen nem változott. Az életmódbeli változások miatt a természetes fejlesztések kimaradnak, például a háztartási munkákból kimaradnak a gyermekek, kevesebbet mozognak, a szülők kevesebbet olvasnak fel gyermeküknek. A gyermekek audio és vizuális élmények tömegében élnek, melyeket nem tudnak feldolgozni (élménytúlterheltség). A gyermeket körülvevő környezetben megnövekedett a toxikus

anyagok mértéke. Az infokommunikációs korban a gyermekek fejlődése megváltozott. Az emberi agyat sokféle és másféle ingerek érik, mint korábban. A kulturális váltás mellett a fizikai-fiziológiai hatások is befolyásolják az idegrendszer működését, ami különösen érinti a fejlődésben levő gyermekeket. Ezt már vizsgálatokkal is igazolták: a nyolcéves gyermekek helyes mássalhangzó-produkciója 2017-ben az 1975-ös hároméves gyerekek szintjének felel meg (Gyarmathy, 2018: 86). A vizsgálatok azt mutatják, hogy a hangok megkülönböztetése jelentősen megkésik.

Az iskola és a nyelvoktatás szabályozása, a nyelvválasztás kérdései

Az idegennyelv-oktatást és annak fejlesztését az EU az alapszabályzatokban prioritásként kezeli. Az európai dokumentumok három alapvető fogalmazznak meg: a nyelvtanulás élethosszig tartó folyamatát, a nyelvsajátítás nagyon korai megkezdését és a tartalomalapú nyelvoktatásból adódó lehetőségek kiaknázását. Az Európa Tanács 2001-ben szeptember 26-át a Nyelvek Európai Napjának nyilvánította, hogy ily módon is kifejezze a nyelv-tanulás fontosságát.

2002-ben az Európa Tanács barcelonai ülésén szorgalmazták az idegen nyelvi készségek fejlesztését, a középszintű (a Közös Európai Referenciakeret, a KER szerinti B2) nyelvtudást tűzték ki célként. Az Európai Unió célja az, hogy a polgárok az anyanyelvükön (mother tongue) kívül két nyelven beszéljenek legalább középfokú szinten (ún. M+2 irányelv). A háromnyelvű európai polgár eszméjéből kiindulva fogalmazták meg és fogadták el az irányelvet, miszerint a gyerekek már egészen fiatal korban kezdjenek nyelv(ek)et tanulni.

Az Európai Unió oktatáspolitikájával összhangban a 2/2005. (III.1.) OM rendelet rendelkezik a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók integrált oktatásáról. A ma is hatályban lévő 2011. évi CXCV. nemzeti köznevelési törvény meghatározása alapján sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy

beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrumzavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartás-szabályozási zavarral) küzd. Az SNI tanulók külön csoportját alkotják a diszlexiás diákok, akik a becslések szerint 3–6%-os arányban vannak jelen az európai közoktatásban (Hulme–Snowling 2009 idézi Magnuczne, 2017).

A fogalom kapcsán felmerül két újabb kifejezés, amelyeket fontos meghatározni, ez pedig a szakértői bizottság és szakértői vélemény. „A szakértői bizottság komplex pszichológiai, pedagógiai-gyógy-pedagógiai, továbbá szükség szerint orvosi, sajátos nevelési igény gyanúja esetén komplex pszichológiai, pedagógiai-gyógy-pedagógiai orvosi vizsgálat alapján szakértői véleményt készít” (15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről 7§ (1.). A meghatározást értelmezve tehát a szakértői bizottság a vizsgálatban részt vesz a gyermek fejlődését ismerő szakemberek csoportja (team). A folyamatdiagnosztika a következő területeket foglalja magába: intellektuális képességek, tanulási alkalmasság, személység, pszichés funkciókörök, részképességek, munkaalkalmasság (Király-Vecsei 2015).

A komplex vizsgálat eredményeit foglalja össze a szakértői vélemény. Az eredményeken túl a szakértői vélemény tartalmazza az előzményeket, a vizsgálatok körülményeit, azok részeredményeit, illetve hogy az eredmények alapján milyen oktatási forma javasolt, és milyen speciális igény áll fenn az eredmények ismeretében (15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről).

Diszlexia és nyelv-tanulás

A magyar általános iskolákban negyedik osztálytól kötelezően van jelen az idegen nyelv oktatása. A Nemzeti Alaptanterv (NAT, 110/2012. (VI.4.) értelmében az általános iskola negyedik évfolyamától egészen a tankötelezettség végéig kötelezően jelen vannak a nyelvvórák a diákok órarendjében. Amennyiben lehetőség és igény van rá, az iskolák már korábban szervezhetnek idegen

nyelvi szakköröket a gyerekeknek. A NAT a 6. évfolyam végére a KER szerinti A1, a 8. évfolyam végére az A2 nyelvi szintet jelöli meg kimeneti követelményként. A nyelvtanulás jelentőség és fel kell ismerniük a tanulóknak az általános iskolai tanulmányaik végére: az időszak végére a tanuló ismeri és használja az alapszintű nyelvtanulási és nyelvhasználati stratégiákat, valamint ezeket más tanulási területeken is alkalmazza kompetenciáinak mélyítésére. Életkorának és nyelvi szintjének megfelelő hagyományos és digitális nyelvtanulási forrásokat használ (pl. internet, mobilalkalmazások), kiaknázza a tanórán kívüli nyelvtanulási lehetőségeket szórakozásra, főként ismerős, mindennapi helyzetekben történő kommunikációra, közvetítésre, ismeretszerzésre és tudásmegosztásra. Egyre inkább érti a nyelvtanulás, illetve a nyelvtudás fontosságát.

Idegen nyelvből minden középiskolásnak közép-szintű érettségi vizsgát kell tennie, amely a Közös Európai Keretrendszerben (KER) középhaszadó, azaz B1 szintű nyelvtudást vár el. Az emelt szintű érettségi vizsgák a középfokú, B2 szinttel ekvivalensek. Az egyetemi továbbtanulás esetén többletpontok járnak a nyelvvizsgákért, felsőoktatási oklevelet pedig csak középfokú (B2) nyelvvizsga megéléte esetén adnak ki. Ez alól kivételt képeznek a rendkívüli helyzetek, amikor nyelvvizsga nélkül is adtak ki diplomákat (pl. COVID járvány miatt 2020-ban).

A szülőknél és a gyermekekben is felmerül az a kérdés, hogy melyik nyelvet érdemes választani. A kérdés különös jelentőségű a diagnosztizált diszlexiás gyermekek esetén. Az is előfordulhat, hogy épp az idegen nyelv tanulása veti fel a diszlexia gyanúját a gyermeket tanító pedagógusok körében. A szakirodalom rávilágít arra, hogy a nyelvvelasztást a kognitív profil alapján érdemes eldönteni.

A KSH adatai alapján a legtöbbször általánosan tanult idegen nyelv minden iskolatípusban az angol, a német nyelvet választó tanulók száma az utóbbi években mérséklődött. Az angol sok esetben az egyetlen választható nyelv az általános iskolákban, és az angoltanulás iránt magas a tanulói igény is (Magnucz né 2017). A tanulók és szüleik szívesen választják az angolt, mert világnyelv és viszonylag

egyszerű a nyelvtana, és az internet „hivatalos nyelveként” mindenki kapcsolatba kerül vele. Az angol népszerű a fiatalok körében, mert a popzenei slágerek közel 95%-a angol nyelvű, akárcsak a nagyon sok népszerű film és sorozat. Az angol nyelv is szüntelen fejlődik (pl. *selfie; emoji*), valamint a magyar nyelv is folyamatosan átvesz és épít be angol szavakat, kifejezéseket (pl. *cool, menedzser, trollkodik*). Azon országok nevének megjegyzése is könnyebb, melyek hasonlítanak az angol megfelelőjükre (pl. *America, Ukraine, Slovakia, Sweden, Romania*). A színek közül is számos ismert lehet a gyerekek számára, például *black, white, red, blue, a pink* 'rózsaszín' szót pedig már újabban a magyarban is használják. A diákszlengben számos angol szót használnak, pl. *cool* (jó, menő), *fun* (szórakoztató), *bro* (tesó, fiú), *sis* (testvér, lány), *cringe* (kínos). Az angol köszönések és üdvözlések egy részét már a magyar nyelvben is gyakran használják, pl. *Hello! Hi!*. A nyelvtanulás során jól lehet építeni erre a szókincsre, hiszen a tanuló úgy érzi, már „tud” angolul. A nemzetközi szavak felidézése ugyanezt a célt szolgálja a nyelvórákon pl. *pizza, spaghetti, hamburger, szendvics; bikini, pulóver, kardigán; tsunami*. Számos hasonlóságot találunk a sportágak elnevezésében is, mint *tennis, football, golf, boxing*. A közlekedési eszközök közül a *taxi* és a *bus* lehet ismerős.

A tanulók az online térben is számos angol kifejezéssel találkozhatnak (pl. *join, error, I agree, volume, speaker, download, power, stop, exit, done, room*). A Facebook tükörfordításban két értelmes szóra bontható: *face* 'arc' és *book* 'könyv', a YouTube *you* 'te, ti' és *tube* 'cső'. A Messenger szó az angol *message* 'üzenet' szóból ered. A számítógépes játékok címének jelentését is tudhatják a gyerekek, pl. *Call of Duty* (Hív a kötelesség), *Need for Speed* (Szükség van a sebességre). A *Fish* (hal) magyar együttes ismert lehet a gyerekek körében, mert egyik számuk nagyon népszerű a Tiktokon. A közösségi médiában gyakran használt kifejezés a *like* (kedvel valamit), *ban* (tilt). A számítástechnikából ismerhetik a *monitor, window(s), mouse* 'egér' szavakat. A nap mint használt kozmetikumokon is vannak angol szavak (pl. *brown, shampoo, strong, hair gel, body milk, invisible, cream, shower gel, body, face, book, hands*), de említhetjük a márkákat is (*Nivea Men, Magnum*

Almond). A Hell márkanév jelentése *pokol*, a *Hell Strong Apple* változatban a *strong* 'erős' a megnövelt koffeintartalomra utal. A *Head and Shoulders* sámpón nevét a közismert *Head and shoulders* kezdetű dalocskával is összefüggésbe lehet hozni, melynek célja a testrészek megtanítása.

Mályusz és Mező (2017) diszlexiás nyelvtanulók körében vizsgálatából is az derült ki, hogy a tanulók könnyebbnek érzik az angolt, mint a németet. A diákok ugyanakkor azt is elmondják, hogy több segítséget várnak a nyelvtanuláshoz. Everatt és Reid (2009) fonológiai deficit hipotézise szerint az olvasás és az írás nehézségeit a fonológiai tudatosság (FT), a rövidtávú memória és a hosszú távú tanulás hiányosságai okozzák. Úgy vélik, ezekben gyökereznek a szavak felidézésének, a hangok megkülönböztetésének és a graféma-fonéma megfeleltetésének a problémái (idézi Magnucz né 2017).

Tánczos (2006) szerint a különböző idegen nyelvek eltérő nehézségek elé állítják a tanulókat. A nyelvek között megkülönböztetünk transzparens és nem transzparens helyesírási rendszerű nyelveket. A transzparens helyesírási nyelvekben egy hangnak egy betű felel meg, egy betűhöz egyféle kiejtés társul. A szavakat alapvetően úgy írjuk, ahogy mondjuk. A nem transzparens rendszerű nyelvekben egy hanghoz többféle jelölés kapcsolódik, egy betűnek többféle kiejtése lehet. Emellett több a rendhagyóság is (pl. 2-3 betű felel meg egy hangnak) és bizonyos betűket nem ejtenek pl. angol és francia (Tánczos 2006).

Ziegler és Goswani mutatott rá, hogy a különböző nyelvekben eltérő az egy fonológiai egységet jelképező betűk száma, ami befolyásolhatja az olvasás és az írás elsajátításának sikerét mind az anyanyelvtanulás, mind az idegen nyelvek tanulása során (idézi Magnucz né 2017). A magyar, finn és a német transzparens helyesírási nyelv, mert az egy fonológiai egységet jelképező betűk száma kicsi és könnyebben kialakul a graféma-fonéma megfeleltetés. Ezekre a nyelvekre jellemző, hogy egy betűnek egy hang felel meg, és ritka a két betű – egy hang kapcsolat (Magnucz né 2017).

Az angol nyelv jellemzője, hogy a betűket más-képp írjuk, mint ahogy ejtjük, nincs következetes hang-szimbólum kapcsolat, ezért a szavak kiejtését

egyenként kell megtanulni (ún. mély helyesírási, nem transzparens helyesírási nyelv). Az angol nyelvnek kötött a szórendje és a magyartól eltérően 12 igeidőt használ. Az angol nyelvben 26 betű és kb. 44 fonéma található, melyeket kb. 577, gyakran több betűből álló graféma jelenít meg. Az [i:] hang 13 grafémával fejezhető ki, például *seen, meat, field, receive, people, key, quay, obscene, obese, machine* (Magnucz né 2017). A példákból egyértelműen látszik, hogy a diszlexiás nyelvtanulóknak kihívást jelenthet a mély helyesírási nyelvek tanulása, így az angol helyesírás is. Ugyanakkor könnyebb, hogy a szóvégi végződések szinte teljesen hiányoznak (Tánczos 2006).

A német nyelv jellemzője, hogy könnyebb a betűhang megfeleltetés, a kiejtéskövető írás (*Mutter, Kind, Vase*), valamint a nyelv fonémarendszere nem tér el nagymértékben a magyar nyelvtől. Előnyt jelenthet más nyelvekkel szemben, hogy sok német eredetű szót találunk a magyar nyelvben (pl. *absolut, die Akademie, aktiv, der Bikini, rücker / rückwärts, bafjs / Backfisch, sluss / Schluss, sál / Schal, muszaj / muss sein*.) A kulturális hasonlóságok és a Magyarországon letelepedő német cégek további prioritást jelentenek a német nyelv javára. Gondot jelenthet viszont a nyelvtanulók számára az összetett szavak és mondatok használata, a bonyolult nyelvtan (pl. a háromféle névelő, a többféle ragozás, a többes szám képzésének bonyolultsága) és a magyartól eltérő szórend (Tánczos 2006). A német nyelvet elsősorban az európai országokban lehet használni (pl. Ausztria, Svájc, Németország) és kevesebb a diákokat érdeklő német nyelvű internetes tartalom is. Néhány iskolában választható a spanyol és az olasz is. Az orosz az eltérő írásrendszere miatt nem javasolják diszlexiás tanulóknak.

Diszlexia és idegennyelv-tanulás

Ahogy már említettük, a diszlexiához társulhatnak egyéb problémák, például gyengébb szóbeli kifejezőképesség, rosszabb problémamegoldó- és szervezőképesség, csökkent rövid távú memória-kapacitás, figyelemzavar, auditív és vizuális feldolgozási nehézségek. Mindezek jelentősen befolyásolják az egyén nyelvtanulását. A nyelvtanulás

sikeressége számos tényezőtől függ, melyeket két fő csoportba (külső és belső tényezők) oszthatunk. Külső tényező a nyelvi input mértéke, mennyisége, míg belső tényező a motiváció, a tanulási stratégiák és a nyelvérzék. Ez utóbbi egyébként nagyon megosztó: egyes szerzők elvetik a nyelvérzék létét, míg mások elismerik azt. A nyelvérzék olyan adottság, amely befolyásolja a nyelvtanulás sikerességét és független az egyén előzetes nyelvtanulási tapasztalataitól (Tánczos 2006). A nyelvérzék nehezen módosítható. A nyelvérzéket a Harvard Egyetem kutatói is vizsgálták 1953 és 1958 között, mert azt tapasztalták, hogy kiváló intellektusú hallgatók nehezen boldogulnak az idegen nyelvek tanulásával. Ottó (1996) szerint a nyelvérzék több tényezőtől áll össze: memória, auditív és analitikai képességek, míg Carroll (1990) ezt azzal egészítette ki, hogy a nyelvtanulás alapját képező kognitív folyamatok részletes feltárását javasolta (idézi Tánczos 2006). Az alkalmazott nyelvészeti kutatások mellett a diszlexia-kutatás is egyre inkább a kognitív folyamatokra (észlelés, nyelv, emlékezet, figyelem, gondolkodás) helyezi a hangsúlyt.

Mályusz Enikő és Mező Katalin (2017) kutatásában 19 diszlexiás diák vett részt, akik 9–14 évesek, 5-8. osztályos tanulók voltak a vizsgálat idején. A tanulók német nyelvet tanultak általános iskolában. A vizsgálati módszer szóasszociációs teszt volt, amit a diákok önállóan tölthettek ki, majd nyelvtanulási problémákat érintő kérdésekre válaszoltak. A választott feladat célja az volt, hogy a diákok spontán módon válaszoljanak a tanult nyelvi hívószóra. A hívószavakat gondosan megválogatták a szerzők, figyelve arra, hogy minél több témához kapcsolódjanak. A kiválasztott szavak között voltak igék, főnevek és melléknév is. A tesztre a diákok 45 percet kaptak. A szóasszociációs tesztet minőségi és mennyiségi szempontok alapján is vizsgálták. A szerzők arra a megállapításra jutottak, hogy a tanulók a teszt kitöltésekor a minimumra törekedtek. Az is kiderült, hogy a tanulók erős kapcsolatot építettek ki a szavak és magyar jelentésük között. Megjelent a válaszok között a vizuális hasonlóság problémája is. Ezen kívül a hangzásbeli asszociációra is volt példa. A vizsgálat azt mutatja, hogy sokkal több játékos és kreatív feladatra van szükség

a nyelvórán, például zenés videók, rajzok, dalok, mondókák, nyelvgyakorló programok formájában. A szerzők arra is rámutatnak, hogy a motiváció mellett a közvetlen tapasztalat a hangsúlyos.

Az emlékezeti táruk csökkent működése miatt a diszlexiás tanulóknál alacsonyabb lehet az anyanyelvi szókincs és nehezebb az idegen nyelvi szavak elsajátítása is, ami főleg összetett szavak, elvont fogalmak és igék esetén jellemző. A diszlexiás nyelvtanulónak nemcsak az idegen nyelven történő írás és olvasás nehéz, de a beszéd és a hallás utáni szövegértés is nehézséget jelenthet. A nyelvtanulónak gondot okozhat az auditív és a vizuális ingerek feldolgozása, a mondat szerkezetek és a szóhatárok érzékelése. A szóképzés szabályszerűségeit nehezen tartja meg, és nehezen érti a helyesírás és a kiejtés közötti kapcsolatot. Jellemző továbbá, hogy a nyelvtanuló az anyanyelv és az idegen nyelv szókincse és grammatikája közötti hasonlóságokat és eltéréseket nehezebben veszi észre (Tánczos 2006).

A diszlexiás diákokra jellemző a homogén gátlás, azaz a hasonló hangzású (*waiter/water, which/witch, idea/ideal, tidy/tiny*), vizuálisan hasonló (*unit/until, customs/costume, drive/drove/drawn*), hasonló jelentésű (*shoes/socks*) vagy ellentétes jelentésű (*after/before; cheap/expensive*), illetve másnak nem hasonló szavak (*parents/presents, Chemistry/cemetery; energy/engineer; together/each other; traffic/factory, clear/clever; subway/suburbs; accident/advance, cupboard/cardboard/carton, angry/hungry*) összekeverése. A homogén gátlás miatt elhúzódik a mentális lexikon kiépítése, a diákok nehezen idézik fel a tanultakat. A szövegértésük is nehézségekbe ütközik, több időre és gyakorlásra van szükségük (Kohlmann 2010). A homogén gátlásból adódó hibák jól megfigyelhetők mondat szinten is. A *What can make a holiday expensive?* kérdésre válaszolva a nyelvtanuló arról kezd beszélni, hogy lehet olcsó egy nyaralás, pl. sátorozás, kerékpáros közlekedés stb. *What type of services do travel agents offer us?* kérdésre a nyelvtanuló a lakásvásárlásról kezd beszélni és az ingatlanügynökök (*estate agent*) szolgáltatásairól. *Why do people prefer to travel independently?* - kérdezi a pedagógus, mire a nyelvtanuló a csoportos utazások előnyeit és hátrányait kezdi sorolni.

A memóriamankó az angol szavak leírásában is segíthet. Az *Aspirin protect* gyógyszer segít a fejfájás és egyéb betegségek megelőzésében és legyőzésében, mert a *protect* ige jelentése megelőzni. A *commute* ige két mm-el írható, mert két lábbal ingáznak a dolgozók. A *desk* 'asztal', mert deszkából készült. Az *uncle* 'nagybácsi', a megjegyzésében az Uncle Ben's márka, a rizs és mártás reklámja segít. *He complained about the rain.* – mind a két szóban ai betűkapcsolat található. Az *estimate* 'megbecsül, felbecsül' vmit'szó hasonlít arra, hogy Esti Máté. A szellem azt mondja, *hú!*, tehát a *Who?* kérdőszó jelentése *Ki?*

A memóriamankó az összetett szavak leírásában jó támpontot és fogódzót nyújthat a diszlexiás nyelvtanulóknak, például a *handbag* 'kézitáska' a *hand* és a *bag* összetétele angolban is. Hasonló felépítésű összetételek a *sunshine*, *cheesecake*, *moonlight*, *stopwatch*, *eyeball* stb. szavak is.

Előfordul, hogy a diszlexiás nyelvtanuló a magyar kiejtés szerint ír le szavakat (pl. *mach*, *butiful*, *stady*, *tink*, *frends*, *play graund*, *mather*) vagy zöngésség szerinti hasonulás alapján (pl. *lo~~p~~ster*, *Ox~~f~~ort*). A kettőzött mássalhangzók esetén csak egyet ír, pl. *litle*, *Austia* vagy rossz helyen alkalmazza (*seeth*, *slepping*) vagy nem alkalmazza (*sleves*) a kettőzést. Más esetekben a magyarban nem létező hang magyarosítva jelenik meg az írásában pl. *mauf*, *wathercolor*. A betűk nem a helyes sorrendben jelennek meg a *whit* és a *tabel*, *rurrel* (helyesen *ruler*) szóban. A magyarban is létező, angolul hasonló írásmódú szavak helyesírása is gondot jelenthet (*paper*: *peaper* vagy *piaper*). Arra is van példa, hogy felismerhetetlen, mire gondolt a diszlexiás diák pl. *shaft* a *shelf* helyett. Amennyiben a nyelvtanár folyamatosan javítja a helyesírási hibákat a tanuló munkáiban, az könnyen nyelvhasználati szorongáshoz, sorozatos kudarcélményhez vezethet (Tánczos: 2007).

Gyakori kérdés, hogy a diszlexiás együtt tanuljon társaival vagy külön. Véleményünk szerint előnyösebb, ha a tanuló együtt halad társaival, mert nem szigetelődik el a csoporttól, közös élményekben lehet része. Ugyanakkor számára speciális segítséget (pl. laptop, többletidő a dolgozatírások során, drapp/világossárga papírra nyomtatott feladatsor,

nagyobb betűvel szedett feladatok) biztosítani kell. Segítséget jelent az is, ha a helyesírást az írásbeli teljesítmény során nem veszik figyelembe, helyette javasolt a szóbeli felelet. Arra is van példa, hogy a diákot felmentik a nyelvórai értékelés alól. Ennek azonban többnyire rossz magaviselet, inaktivitás a következménye, és a lyukasórák hosszú távon negatív következményekkel járnak, a gyermekre érzelmi terhet raknak (Kontráné, Dóczi-Vámos és Kálmos 2012).

Magnuczné (2017) úgy véli, a diszlexiás nyelvtanulóknak az alábbi területeken vannak nehézségeik: verbális memória, olvasás, írás; hangfelismerés, fonéma-graféma megfeleltetés; rövid koncentráció. Hozzáteszi azonban, hogy a diszlexiások számos területen mutatnak pozitívumokat, melyekre a nyelvtanítási módszertannak építeni kell. A kutatások rámutatnak, hogy a diszlexiás tanulókra jellemző a kreativitás, hatékony probléma-megoldó készség, és a globális/holisztikus gondolkodásmód, valamint a vizuális készségek terén erősek, hosszú távon képesek vizuális elemek (arcok, formák, színek) rögzítésére.

A gyógypedagógus mint idegennyelv-tanár

A gyógypedagógus nyelvtanításra vonatkozó kompetenciái a képzési és kimeneti követelmények soraiban is megjelennek (KKK 2019):

A tanulásban akadályozottak pedagógiája szakos gyógypedagógus tiszttában van és elismeri a tanulásban akadályozott tanulók idegen nyelv tanulásának fontosságát, mint a társadalmi és gazdasági lehetőségekhez vezető azonos esélyű hozzáférésük biztosításának egy területét. Ismeri az adott tanulócsoporthoz szükségleteihez igazodó idegen nyelvi kompetenciák fókuszait.

A nyelvtanár elsődleges feladata az óra tervezése a célok, megfelelő technikák és a tananyagok kiválasztása. Nagyon fontos a tevékenységek átgondolt szervezése is. Az egyes feladatokra kellő időt kell szánni és a nyelvtanulóknak világos, egyszerű, érthető utasításokra van szükségük.

A nyelvtanár non-verbális módon is segítheti a megértést, pl. kézmozdulatokkal, arcjárással, játszik a hangjával. Az egyes csoportokban a tanár kiejtése,

szókincse, nyelvtana mindig a csoport szintjéhez igazodik.

A nyelvtanításban, főleg általános iskolai tanulók körében, lényeges a megfelelő technikák, a kellékek/eszközök és segédanyagok kiválasztása. Az anyanyelv használata megengedett az általános és középiskolában is (főleg nyelvtani magyarázat esetén), de az egyensúlyra kell törekedni, és megszólalási lehetőséget kell biztosítani minden tanulónak.

A nyelvtanítás során törekedjünk minél több érzékszervet bevonni. A látás és a hallás mellett legyenek olyan feladatok, amikor a gyerekek tapasztalataira van szükség (pl. *magic bag, magic basket - Put your hand in and you can choose one*). Ha van rá lehetőség, kóstoljanak meg, szagoljanak meg ételeket, gyümölcsöket.

Az angolórát érdemes rugalmasan tervezni, és a gyermekek igényeihez alakítani. Ha a pedagógus úgy érzi, hogy a gyermekek hangulata több mozgást igényel, akkor iktasson be a foglalkozásba több mozgásos tevékenységet (*energizer activities*). Ha a gyermekek hangulata vagy a feladat úgy kívánja, érdemes olyan feladatot adni, ami lecsendesíti a gyerekeket pl. színezés vagy más önálló munka halk zenével a háttérben (*cooler activities*).

Az interakció a nyelvóra fontos eleme, hiszen a gyermeknek megadja az idegen nyelvi kommunikáció élményét, az órán az anyanyelv és a célnyelv használata közötti egyensúlyra kell törekedni. A pedagógus kérdezze a gyerekeket pl. *What is it? What colour is it? Do you like it? What are you DOING?* stb. A nyelvórák során valós élethelyzetekre gondolva érdemes gyakorolni a *Can I have (an apple)? Could you give me (an orange)?* vagy az *I would like (a book)/ I would like to buy (a cat)* szerkezeteket. A későbbiekben a gyermekek egymástól is kérdezhetnek. Az interakció során fejlődik a spontán beszéd készsége és a beszédértése is. Ahogy halad a nyelvtanuló, egyre kevesebb az L1 megszólalás, előtérbe kerülnek a rövid, de célnyelvi magyarázatok és instrukciók.

A nyelvtanulás kritikus pontja a hibajavítás, ami diszlexiás nyelvtanulók kapcsán különösen érzékeny terület. A hibákat javítani kell, de csak olyan módon és mértékben, hogy a nyelvtanuló kedvét ne vegye el a további tanulástól, például. *Jó volt, de erre*

vigyázz! Azt is szokták mondani, hogy a tanulásban nincsen hiba, csak visszajelzést ad a tanár (*There is no failure, only feedback.*). A nyelvórán megfelelő figyelmet és sikerélményt kell biztosítani a diákoknak, elengedhetetlen az elfogadás és a pozitív megerősítés, sok dicséret, pl. *Well done! Great! Good job!*

Diszlexiás tanulók esetén a hangos olvasás tovább nehezíti a szövegértést, továbbá 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 nyelvtanár törekedjen a pozitív nyelvtanulási énkép kialakítására (*képes vagyok megtanulni a nyelvet*). Előfordulhat, hogy a szorgalom és a kitartás ellenére sorozatos kudarcélmények érik a nyelvtanulót, neki azonban mindig tovább kell lendítenie ezen. A nyelvtanárnak arra kell törekednie, hogy fenntartsa az idegennyelv-tanulási motivációt. Alakítson ki a diákokban pozitív attitűdöt a célnyelv iránt, hiszen az angol világnyelv, az Internet nyelve. A tanár munkáját támogathatja az otthoni miliő (család, barátok támogatása) és a tanulói pozitív tapasztalatai (pl. külföldi utazás, nyaralás). A diszlexiás nyelvtanulók esetén fontos a szóbeli kommunikáció hangsúlya és az élethű kontextusok (pl. étterem, szállásfoglalás, útbaigazítás). A szövegértési készséget javítják a rövid szövegek, pl. menürend, tájékoztatók, információs anyagok, képregények, mesék értelmezése és feldolgozása.

A kutatások szerint Közép-Európa országaiban jellemző a nem hatékony oktatási módszerek használata, ami tovább súlyosbíthatja a tanulók nehézségeit. 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 (Magnuczáné, 2017). A diszlexiás nyelvtanulók esetén is a kommunikatív nyelvoktatási módszer (*communicative language teaching method*) a javasolt. Ugyanez a koncepció a NAT-ban 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 nyelvtanárnak és a gyógypedagógusnak is a pozitív nyelvtanulási énkép kialakítására kell törekednie (Tánczos, 2007). A gyermek/nyelvtanuló higgye el, hogy képes megtanulni a nyelvet. Ha a diszlexiás tanulók a sok kudarcélmény után feladnák, a pedagógusnak a tanuló erősségeire kell helyezni a hangsúlyt és bátorítani a további munkára.

A diszlexiás tanulókat oktató nyelvtanárok számára általános ajánlásként jelenik meg az egyéni bánásmód, a differenciálás. A pedagógus többféle módon alkalmazhatja a differenciálást a csoportban a tananyagtól az ismeretek feldolgozását át a számonkérésig. A diszlexiás tanulók esetén a szódolgozat és az írásbeli számonkérés helyett kérhető a tanult téma tetszőleges feldolgozása (rajz, videó, hangfájl) vagy prezentáció készítése és bemutatása.

A tanítási folyamat során fontos az ismeretek elmélyítése és a sok gyakorlás, valamint az értékelés üzenetközpontú megfogalmazása (Magnuczné, 2017). 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) kiváló eszköz lehet (Nijkowska 2008 idézi Magnuczné 2017).

A nyelvtanári kompetenciák és a tanári attitűd

A nyelvtanári viselkedést három csoportba sorolhatjuk: a képzés során elsajátított, azaz tanult technikák; a szintén tanult személyes viselkedésmódok; valamint a személyiségjegyek. Elengedhetetlen a pedagógus számára a magas szintű idegennyelvtudás, valamint a jó felkészültség. Amennyiben a pedagógus személyiségjegyeit vesszük figyelembe, releváns a humorérzék, az őszinteség, a nyelvtanítás élvezete, valamint a segítőkészség. Mindezek mellett a jó pedagógus kreatív, gyakran dicsér és bátorít, nem utolsó sorban türelmes magatartásával, megfelelő légkör megteremtésével próbálja elérni a tanulás megfelelő hatékonyságát (Karacsné, 2004). A reflektív viselkedés az a tulajdonság, amely nagyban függ a személyiségtől. A személy akkor

hajlandó reflektív viselkedésre, ha a személyiségét érő pozitív, illetve negatív visszajelzéseket képes elfogadni, valamint ezekből képes tanulni. Olyan pedagógusokra van szükség, akik tapasztalataikat képesek beiktatni munkájukba, ezáltal a munkájuk folyamatos változtatására képesek (Karacsné, 2004). A nyelvtanári munkában a személyes és a szakmai tulajdonságok is szerepet kapnak: a pedagógus játszik a hangjával, rugalmas, motivál, képes fenntartani a figyelmet, önfejlesztés, munkához és iskolához való hozzáállás, önreflexió. Az is megemlítendő, hogy a tanár kiejtése, szókincse, nyelvtana a csoport szintjéhez igazodik. A diszlexiás nyelvtanulók nyelvóráin megengedett a magyar nyelv használata, nem elvárás a célnyelvi óravezetés. Az idegen nyelvek tanítása eltér a többi tantárgyétól abból a szempontból, hogy nem a tartalmi ismeretek átadásán van a hangsúly, hanem azoknak a készségeknek a kialakításán és állandó fejlesztésén, melyek segítségével a tanuló saját gondolatait és elképzeléseit idegen nyelven is ki tudja fejezni (NAT).

A diszlexiás tanulók számára az ideális csoportlétszám: 4-8 fő, de csak ritkán tudnak az iskolák egy évfolyamon tanuló diákoknak külön csoportot szervezni (Kontráné, Dóczy-Vámos és Kálmos, 2012). A nagyobb létszámú osztályokban 12-15 tanuló van egy csoportban. Ehhez a kérdéshez kapcsolódik az is, hogy a diszlexiás diák együtt tanuljon osztálytársaival vagy alkossanak külön tanulócsoportot. Ahhoz, hogy külön tanulhassanak több, azonos osztályfokú tanulóra van szükség és a feladatra felkészült nyelvtanárra, valamint a tanórának illeszkednie kell az órarendhez is.

A nyelvtanár munkáját megnehezíti, hogy diszlexiás tanulók számára viszonylag kevés speciális tananyag áll rendelkezésre. Angol nyelvből a Miskolci Egyetem munkatársai néhány éve nemzetközi kutatási projekt keretében állítottak össze online tananyagot 4-8. osztályos, integráltan oktató általános iskolás diákok számára (<http://engage.unimiskolc.hu/>). A nemzetközi projektben a Miskolci Egyetem vezetésével diszlexiás tanulók részére készítettek digitális tananyagot német és angol nyelven (<http://engage.unimiskolc.hu/>, Juhász, Juhász és Magnuczné 2020). A kísérleti tananyag az

inkluzív osztályokban tanuló diszlexiás tanulók differenciálását segíti elő, de a tananyag más tanulási nehézséggel küzdő nyelvtanulók esetén is használható (ENGaGe digitális tananyag). A tananyagot a Screenager felületén digitalizálták. 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 szókincs 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 zár (Magnuczné, 2020).

A tanári attitűdöt tekintve igen nagy eltéréseket tapasztalhatunk (Kontráné, Dóczy-Vámos és Kálmos, 2012). Vannak nyelvtanárok, akik segítséget nyújtanak a diákoknak, felismerik a diszlexiát (vagy utána néznek a diszlexiának). A lelkiismeretes tanárok a csoporton belül is differenciálnak, a tanulási nehézséggel küzdő diáknak aktív támogatást nyújtanak, akár tanórán kívül is (pl. korrepetálás). A diszlexiások számára kedvezőbb a kiscsoportos vagy egyéni tanulás, ahol több sikerélmény éri őket. A nyelvtanárok körében találkozhatunk a közömbösséggel és negatív attitűddel is (pl. *lusta vagy, meg fogsz bukni*).

A nyelvtanárok egy részének nincsenek ismeretei a diszlexiáról, és nem adja meg a kedvezményeket a diákoknak, nem is engedi be őket az órára (*ne gyere be; nem kell vele foglalkozni*). Kohlmann (2010) szerint nem szerencsés, ha a diszlexiás tanuló kimarad az iskolai nyelvoktatásból, ugyanakkor szakmai kihívás a tanulók oktatása, mert kevés az információ és a használható segédanyag is. A szerző a fő gondot abban látja, hogy a magyar iskola a bal agyfélteke dominanciájára épít, míg ezeknél a tanulóknál épp itt vannak eltérések, ezért fordul elő náluk a félrehallás vagy félreolvasás. A törvényt félreértelmezve sokan felmentik a diszlexiás diákokat a nyelvtanulás alól, ami nem feltétlenül jó (Mályusz és Mező, 2017). A teljes felmentés órai inaktivitáshoz vezet, a tanuló rosszul viselkedik az órán és társait is zavarhatja. A lyukasórák érzelmi terhet

jelentenek a tanuló számára, és hosszú távú negatív következményekkel is járnak. A helyzetet nehezíti, hogy a diákok sokszor nem élnek a meglevő lehetőségekkel (pl. laptop használata az órán, szemüveg), mert nem akarnak különbözni kortársaiktól (Magnuczné, 2017). A diákok számára hasznosabb a célzott felmentés, például a tanár az írásbeli munka értékelése során nem veszi figyelembe a helyesírást vagy szóbeli feleletben kér számon.

A változatos feladatokon túl is fontos a rávezetés, a különböző készségek fejlesztése, az egyes feladatok között rövid pihenőkkel. A diszlexiás tanulónak segít, ha beszélgetnek a képleírás vagy hallás utáni feladat előtt. Az új szavak gyakorlására jó szolgálatot tehetnek a drillek (minimális változtatásokat igénylő, mechanikus ismétlésen alapuló gyakorlatok a nyelvtani szerkezetek és szabályok memorizálására), az óra változatosságát adja a páros feladatok, egyéni munka és a csoportmunka váltakozása (Tánczos, 2007). A diákok a társaikkal (párban, szemben ülve) lépnek interakcióba, gyakorolnak, új információkat szereznek.

A (gyógy)pedagógus számos ötlettel, játékkal segítheti a rábízott gyermekek nyelvtanulását, például szókárttyák, dominó rendszeres használatával (Tánczos, 2007). A gyermekeket ösztönözheti az egy-szavas válaszok illetve megnyilatkozások formálására (pl. *Lion., Jump., Yes.*), majd később a teljes mondatról történő megnyilatkozásra (pl. *It's a lion. It's green.*). Ehhez figyelemfelkeltő, színes kellékeket, játékokat, mozgásos játékokat alkalmazhatnak. A nyelvórán vagy korrepetáláson is használhatók színek, akár az egyes szófajok megkülönböztetésére is (színkódolás). A németet tanuló diszlexiás diákokkal dolgozó pedagógusoknak Kohlmann (2010) ötleteket is ad, melyek jól használhatók a mindennapi munka során. A szerző fonetikai gyakorlatokat javasol, valamint sok ismétlést, amihez képes, színek és/vagy mozdulatok társulnak.

Az egyénre szabott, differenciált oktatás azonban nem jelentheti a diszlexiás tanulók izolálását (Magnuczné, 2017), ehhez támogató keretet nyújt a Komplex Instrukciós Program (KIP). A KIP elsődleges célja a vegyes összetételű osztályokban a státuszkezelés, a különböző társadalmi helyzetű, különböző képességű és teljesítményű gyerekek

hatékony együttnevelése. A programot K. Nagy Emese adaptálta magyar környezetre a hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskolában. A program sikerélményeken keresztül kívánja javítani a tanuláshoz való viszonyt csoportmunkára építő foglalkozások gondos előkészítésével. A KIP a gyerekeket közös gondolkodásra és kreatív ötletelésre készíti, a tanárnak pedig szellemi kihívást jelent a feladatok előkészítése. A foglalkozások során a tanulók 3-4 tagú csoportokat alkotnak, és különböző feladatköröket töltenek be, miközben egymást segítik és egymás képességeire utalva gyakorlatias feladatokat oldanak meg. A csoportban minden tagnak meghatározott szerepe van, de a szerepek minden alkalommal változnak. Ezáltal a tanulók különböző szerepkörökben próbálják ki magukat, és nem rögzülnek a szerepek. A nyitott végű projektfeladatok lehetőséget adnak csoportmunkára és szerepjátékra, a közös produktumhoz mindenki hozzájárul. Az együttműködés, a döntéshozatal és a tervezés fejleszti a tanulók szociális kompetenciáit, növelik a tanulói autonómiát és kompetenciaérzést eredményeznek (K. Nagy, 2015).

A nyelvtanárok többféleképpen szerezhetnek ismereteket a diszlexiás nyelvtanulók oktatásáról. A Pécsi Tudományegyetem rendszeresen ingyenes workshopot szervez nyelvszakos pedagógusok és leendő nyelvtanárok számára *Dyslexia and Foreign Language Teaching* címmel ingyenes, szabadegyetemi online tanfolyamra jelentkezhetnek, ahol heti 3-4 órában, egy hónapon keresztül tanulhatnak a témáról.

A nyelvvizsga

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 levélírási feladatok az írott szöveg alkotására kíváncsiak. A nyelvvizsgák egy részében a nyelvtan indirekt módon szerepel, míg bizonyos vizsgák kifejezett a nyelvtani szabályok ismeretét és alkalmazását is méri.

A köznevelésben a tanuló diszlexiás nyelvtanulók jogi lehetőségeiről már az 1993. évi LXXIX. Törvény a közoktatásról 30. paragrafusában is rendelkezett. A diszlexiás nyelvtanuló részleges vagy teljes felmentést kaphat a közoktatásban, például az idegen nyelvű érettségi írásbeli részét nem írja meg, hanem két szóbeli tételt húz. Ezzel a megoldással a tanulónak lesz érvényes idegen nyelvből tett érettségije, ami hasznos lehet a munkavállalás, továbbtanulás stb. során. A tanuló az írásbeli feladatoknál többletidőt kap, és felmentik a helyesírás értékelése alól (szakági dolgozatok pl. történelem, biológia esetén is).

A felsőfokú tanulmányokhoz és a munkavállaláshoz nagyon sok esetben elengedhetetlen a nyelvvizsga, ahol az egyes vizsgarendszerek különböző kedvezmények adnak a diszlexiás tanulóknak. A vizsgázók a jelentkezés során feltüntethetik, hogy diszlexiások, így a vizsgaközpontok az egyéni elbírálás elve alapján szervezik meg a jelentkező vizsgáját.

A nyelvvizsgák esetében általános alapelv, hogy a diszlexiás vizsgázó kedvezményt kaphat a nyelvvizsgán (pl. nincs *gap filling* feladat), 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 (pl. iránytévesztés,

hasznos hangzású szavak tévesztése, lassabb párbeszéd stb.).

Az államilag elismert (akkreditált) nyelvvizsgákon az egyenlő és tisztességes elbánás elve érvényesül. A 2011. évi CXCV. a nemzeti köznevelésről szóló törvényben meghatározott beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő jelentkező számára kedvezmények csak a közoktatásban igényelhetők és nyújthatók, a nyelvvizsga lebonyolítása és értékelése során nem vehetők figyelembe. A vizsga során a vizsgázó neme, kora, etnikai hovatartozás nem befolyásolhatja a vizsgaeredményt, valamint a vizsga lebonyolítása és az eredmények kialakítása során mindenki egyenlő bánásmódban részesül.

A diplomaszerezés feltétele a nyelvvizsga, ugyanakkor a tanulási részképesség-zavarosok egyik legnagyobb kihívása a nyelvtanulás. Diszlexiás nyelvtanulóknak készült a Szabó Nyelviskola Kft. gondozásában és 2019-ben jelent meg Szabó Szilvia, John Barefield és Papp Eszter: *The Most Hated Topics At The ECL Exam - Level B2 /Dyslexia* című nyelvkönyve. A középfokú nyelvvizsgára (B2) felkészítő könyv a diszlexiás tanulóknak nyújt értékes segítséget a felkészüléshez. A könyv a 2018-as *The Most Hated Topics at the ECL Exam* című könyv átdolgozott változata. A könyv jól olvasható betűtípussal, nagyobb betűméretben, nagyobb sortávolsággal és sorkizárás nélkül, krémszínű lapra nyomtatva készült. A könyv az ECL nyelvvizsga szóbeli és az írásbeli részére is felkészíti a diákokat. A szövegírás feladatrészt megoldásához nyomtatott szótár használható, de elektronikus szótár nem. A feladatokhoz megoldókulcs és mp3 formátumú letölthető hanganyag is tartozik. A letöltő kóddal az audio.szabonyelviskola.hu oldalon elérhető a B2 szintű vizsga leírása, a vizsga részei, a témalista, valamint hasznos vizsgatippek és extra online feladatok is.

A Magyarországon akkreditált nyelvvizsgák közül a Debreceni Egyetemen kidolgozott DExam nyelvvizsgarendszer a diszlexiás, diszgráfiás vizsgázóknak különböző lehetőségeket ajánl fel. A vizsgázók kérhetnek megnövelt betűnagyságú feladatlapot a *Beszédértés és az Olvasáskészség és nyelvismeret* vizsgarészekre és felmentést kaphatnak a megoldások válszlapra történő átmásolása alól. Ezen kívül

használhatnak számítógépes szövegszerkesztőt az *Olvasáskészség és nyelvismeret és az Íráskészség* vizsgán, továbbá kérhetnek 30 perccel meghosszabbított vizsgaidőt az *Íráskészség* vizsgán. A diszlexiás vizsgázók kérhetik, hogy a helyesírásuk értékelése ne számítson bele a pontszámukba. A szakértői bizottságok által kiállított szakértői véleményekben javasolt további kedvezmények biztosítása egyéni elbírálás alapján történik. A vizsgakörülményekre vonatkozó speciális igényeket a *Jelentkezési lapon* kell feltüntetni, és a megfelelő igazolásokat a Jelentkezési laphoz kell csatolni.

Az ORIGO vizsgarendszer a diszlexiás vizsgázók részére a Vizsgaközpontban és kijelölt vizsgahelyeken igazolt igény esetén lehetőségeikhez mérten a vizsgabiztonságot és a szakmai követelményeket figyelembe véve további kedvezményeket biztosíthat:

- írásbeli vizsgán a vizsga eredeti időtartamának 10%-kal történő meghosszabbítása (hallássérültek, diszlexiások és diszgráfiások esetében);
- beszédértés vizsga során a hallott szövegek eggyel több alkalommal történő meghallgatása további többletidő nélkül (kezük mozgásában korlátozottak, látáskárosultak, halláskárosultak, diszlexiások és diszgráfiások esetében)

A BME vizsgarendszer is egyedi eljárást alkalmaz fogyatékkal élők számára: a 87/2015. (IV. 9.) korm. rendelet 63.§ 2. pontjában megfogalmazott módon igazolt fogyatékos és sajátos nevelési igény esetén a jelentkező a vizsgaközpontban vagy vizsgahelyéhez benyújtott írásos kérelem alapján egyedi eljárással vizsgázhat, amennyiben minden egyes vizsgarészben a feladatot/feladatokat a nyelvvizsgáztatást szabályozó 137/2008.(V.16) kormányrendeletnek megfelelően teljesíteni tudja. Az egyedi eljárásra irányuló kérést a jogszabályi és a vizsgahelyszín lehetőségei adta keretek között személyre szabottan kezelik, legyen szó látás-, és hallássérülésről, mozgáskorlátozottságról, autizmus spektrum zavarról, specifikus tanulási zavarokról (diszlexia, diszgráfia), ADHD-ről (figyelemhiányos hiperaktivitás zavar), pszichoszociális fogyatékoságról. Egyedi eljárási kérelmet a jelentkezéssel egy

időben (a vizsga szervezése miatt), de legkésőbb az első vizsgaalkalom előtt 14 nappal tudnak figyelembe venni. A benyújtott kérvényt a hozzá csatolt szakvélemény alapján a Vizsgaközpont vezetője bírálja el, melynek eredményéről a jelentkező írásban értesítést kap.

Az egyedi eljárás során az alábbiak biztosíthatók: többletidő a vizsgán, ami a feladatok megoldására adott időn felül legfeljebb 30% lehet. Megoldható a vizsga nem csoportos, hanem egyéni lebonyolítása is, melynek során az egyedi körülmények biztosíthatók (például gépi hang helyett felolvasás, Braille írógép használata, speciális nagyítókészülék alkalmazása stb.). Az írásbeli vizsgarész során számítógépet használhatnak a mozgásukban korlátozott vizsgázók, ill. minden vizsgázó, akinek az írásképe olyan mértékben lenne rendezetlen vagy nehezen olvasható, hogy az már az értékelést is gátolná. Saját számítógép használata csak abban az esetben engedélyezett, ha azon korlátozott számban telepíthető speciális program (pl. szövegfelolvasó) van. Diszlexiás, diszgrafiás vizsgázó esetén - a vonatkozó szakmai ajánlások figyelembe vételével - egyedileg szerkesztett vizsgaanyag (betűtípus, elrendezés stb.) biztosítható.

Az ECL vizsgarendszerben is figyelembe veszik a tanulási zavarral küzdők nehézségeit, és ilyen szempontból „akadálymentessé” teszik a nyelvvizsgát. A vizsgázók drapp vagy világossárga papírra, 14-es Arial/Verdana betűvel nyomtatva kapják meg a feladatsort. A vizsgázók többletidőt is kaphatnak (10-30 %) és az írásbeli részben a helyesírást nem veszik figyelembe. Az írásbeli vizsgán segédeszközök használata (pl. laptop diszgráfia esetén is) megengedett.

Összegzés

A tanulási zavar egyik megjelenési formája a diszlexia. A diszlexiás nyelvtanulók számára nehezített az írás és az olvasás, a memorizálás és a sorrendiség, így a nyelvtan elsajátítása is.

A diszlexia-kutatás történetére tekintve azt látjuk, hogy az 1960-as években a hallási deficitet emelték ki, mert nem a szorongás, motivátlanság állt a sikertelen nyelvtanulás háttérében (Tánczos, 2006).

Az 1980-as évektől Ganschow és Sparks folyamatosan foglalkozik az idegennyelv-tanulás nehezített-ségének kérdéseivel. Hipotézisük szerint a magyarázat a nyelvi kódolási különbségben rejlik. Megállapítják, hogy az anyanyelv-elsajátítás az alapja az idegen nyelvek tanulásának (Tánczos, 2006). Az anyanyelvben fellelhető problémák az érintett tanulók idegennyelv-tanulási készségeire is kihatással vannak. A diszlexiás nyelvtanulók esetén hosszú ráhangolódási időszakra van szükség a nyelvtanulás során.

A szakirodalom áttekintése rávilágított arra, hogy napjainkban még folyamatos kísérletezés tapasztalható a diszlexiás tanulók számára kötelező idegennyelv-oktatás terén. Vannak ugyan szabályozó dokumentumok, amelyek megadják a keretet, de ez műég nincs megtöltve tényleges tartalommal, mert a gyakorlati megvalósítás gyerekcipőben jár. Az egységesített tananyag előnye, hogy keretet ad a tanulónak és a diszlexiás gyermekeket tanító pedagógusnak egyaránt, láthatóvá válik a tanítási tartalmak elosztása. Ugyanakkor nehéz egységesíteni, mert minden tanulócsoporthoz eltérő igényekkel rendelkezik, és ezt nehéz kielégíteni. A diszlexiás tanulók számára viszonylag kevés speciális tananyag áll rendelkezésre. Az egyik ilyen a 4-8. osztályos, integráltan oktatott általános iskolai tanulók számára készült ENGaGe digitális tananyag. A nemzetközi projektben a Miskolci Egyetem vezetésével diszlexiás tanulók részére készítettek digitális tananyagot német és angol nyelven. A tananyagot a Screenager felületén digitalizálták. 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 szókincs 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 zár. Véleményünk szerint több olyan tankönyvre és tananyagra volna szükség, mely felkelti a diszlexiás, (kis)kamasz tanulók érdeklődést, gondolkodásra késztet, szemléletes, jó

minőségű, hiteles információkat tartalmaz és ezek mellett könnyen értelmezhető.

Irodalom

- Dávid M. (2006). A tanulási kompetencia fejlesztése – elméleti háttér. *Alkalmazott Pszichológia*, 8.(1.). 51-64.
- Fejes J. B., Szenczi B. (2010). Tanulási korlátok a magyar és amerikai szakirodalomban. *Gyógypedagógiai Szemle*, 4. 273-287.
- Gaál É. (2000): A tanulásban akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában. In Illyés S. (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. BGGYF, Budapest.
- Gyarmathy É. (2008): *Diszlexia, a specifikus tanítási zavar*. Budapest. Lélekben Otthon Kft.
- Gyarmathy É. (2010): *Diszlexiás tanulókról felsőfokon*. MTA Pszichológiai Intézet.
- Gyarmathy É. (2018): *A nyelvi fejlődés nehézségei és a diszlexia*. Gyermeknevelés. 2018/3. 77–92.
- Juhász V., Juhász I., Magnuczne Godó Á. (2020): ENGaGEproject: English and German Task Bank for dyslexic learners and their inclusive classes. In Juhász V. és tsai (szerk.). *Kommunikáció- és beszédfejlesztés a gyakorlatban*. Szeged. SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék. 340-352.
- K. Nagy E. (2015): *KIP Könyv. I-II*. Miskolc. Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Karacsné Marlok Zs. (2004): *Dramatikus szemlélet a nyelvtanárképzésben és – továbbképzésben*. Doktori disszertáció. Pannon Egyetem. Veszprém.
- Klein Á. (2013): *Utak a kétnyelvűséghez. Nyelvek elsajátítása iskoláskor előtt*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Kohlmann Á. (2010): Diszlexia és az idegennyelv-oktatás. *Iskolakultúra*, 10. 38–48.
- Kontráné Hegybíró E., Dóczy-Vámos G., Kálmos B. (2012) *Diszlexiával angolul. Gyakorlati útmutató nyelvtanároknak*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Kovács J. (2009): *A gyermek és az idegen nyelv*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Lappinst Á. (2002): *Tanuláspedagógia*. Pécs. Comenius Bt.
- Lukács Á. (2021): A nyelvelsajátítás építőkövei és a nyelvi fejlődés zavarai. (előadás) <https://www.youtube.com/watch?v=jHUExV3qIwg> Letöltés ideje: 2022. 01. 27.
- Magnuczne Godó Á. (2017): Alkalmazott nyelvészeti kutatások a nyelvpedagógia szolgálatában. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, 12. (2.). 77-89.
- Magnuczne Godó Á. (2020): Új utak a diszlexiás tanulók nyelvoktatásában. *Szemle és Tudomány*. 11: Különszám. 424-432.
- Mályusz E., Mező K. (2017): Diszlexiával németül. *Különleges Bánásmód*, 4. (3). 67–75. DOI: [10.18458/KB.2017.4.67](https://doi.org/10.18458/KB.2017.4.67)
- Mező F.(2011). *Tanulás: diagnosztika és a fejlesztés az IPOO modell alapján*. K+F Stúdió Kft., Debrecen.
- Mező F. (2016). *A viselkedés elemzése és rendezése*. K+F Stúdió Kft., Debrecen,
- Mesterházi Zs. (szerk.) (2001) *Gyógypedagógiai Lexikon*. Budapest, ELTE GYFK.
- Mészáros A., Kas B. (2008): A kognitív funkciók megismerésének szerepe a nyelvfelépítési zavar diagnosztikájában. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2. 86-104.
- Salné Lengyel M., Kőpatakiné Mészáros M. (2001): Fogatékos tanulók helyzete az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle*, (7-8.). 394-401.
- Selikowitz, M. (2005): *Diszlexia és egyéb tanulási nehézségek*. Medicina Könyvkiadó Bt., Budapest.
- Sominé Hrebik O. (2011): Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás összefüggéseinek megközelítései – egy közös értelmezési keret lehetősége. *Magyar Pedagógia*, 111. (1). 53–77.
- Szabó Sz., J. Barefield, Papp E. (2019): The Most Hated Topics At The ECL Exam - Level B2 /Dyslexia.
- Szekeres Á. (2007): Szempontok a tanulásban akadályozott gyermekek (gyógy)pedagógiai segítéséhez. In Bollókné Panyik I.(szerk.): *Gyermek – Nevelés – Pedagógusképzés*. Budapest, Trezor Kiadó. 51-64.
- Tánczos J. (2006): A kognitív folyamatok zavarainak hatása az idegen nyelv tanulására. *Iskolakultúra* (11).3–11.
- Tánczos J. (2007) *Nyelvtanulás és diszlexia. Módszerek a tanulási zavarral küszködő tanulók idegennyelv- oktatásához*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.