

**ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI KUTATÁSOK
A NYELVPEDAGÓGIA SZOLGÁLATÁBAN**
(Elmélet és gyakorlat összekapcsolása egy diszlexiás tanulóknak
szóló idegennyelv-oktatási tananyag tervezése során)

**APPLIED LINGUISTIC RESEARCH IN THE SERVICE
OF LANGUAGE PEDAGOGY**
(Integrating theory and practice in designing a foreign language course
for dyslexic learners)

MAGNUCZNÉ GODÓ ÁGNES¹

Absztrakt: A diszlexiás tanulók inkluzív oktatása komoly kihívást jelent a mai iskolarendszerben. Újabb kutatások rávilágítanak, hogy képzés és tapasztalat híján a pedagógusok nem tudják megítélni, pontosan milyen problémákkal néznek szembe ezek a tanulók, és így esz-köztelennek érzik magukat a hatékony segítségnyújtás terén is. Az idegennyelv-oktatásban különösen súlyos nehézséget okoz a szakértő támogatás és a megfelelő tananyag hiánya, mert az anyanyelven kifejlesztett kompenzáló és megküzdő stratégiákat a diszlexiás tanulók nem tudják minden esetben érvényesíteni az új nyelv tanulása során. A probléma megoldását a rendelkezésre álló kutatási eredmények oktatásba történő visszaforgatása jelentheti egyrészt a tanár(tovább)képzés, másrészt a tananyagfejlesztés területén. A tanulmány célja annak bemutatása, hogyan valósulhat meg elmélet és gyakorlat összekapcsolása egy diszlexiás tanulóknak szóló digitális angol és német nyelvű feladatbank tervezésében.

Kulcsszavak: diszlexia, fonológiai deficit, auditív és vizuális memória, fonéma/graféma diszkrimináció, multiszenzoros technikák, inkluzív oktatás, differenciálás

Abstract: The inclusive education of dyslexic learners poses a severe challenge in today's school system. Recent studies claim that without training and experience, teachers are unable to judge the exact nature of problems these learners face, and thus feel resourceless also in providing effective assistance. The lack of expert support and appropriate teaching materials presents even graver difficulties in foreign language teaching, as the compensating and problem solving strategies dyslexic learners have developed in their mother tongue cannot be readily transferred to the foreign language. The solution might be recycling available research results into education in the area of teacher training on the one hand, and materials development on the other hand. The aim of the present study is to introduce how the integration of

¹ MAGNUCZNÉ GODÓ ÁGNES
egyetemi docens
Miskolci Egyetem BTK Modern Filológiai Intézet
Angol Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszék
3515 Miskolc, Egyetemváros
magnuczagnes@gmail.com

theory and practice will be realised in the development of an English and German digital task bank for dyslexic learners.

Keywords: dyslexia, phonological deficit, auditive and visual memory, phoneme/grapheme discrimination, multisensory techniques, inclusive education, differentiation

BEVEZETÉS

Összhangban az Európai Unió oktatáspolitikai elveivel hazánkban a 2/2005. (III. 1.) OM rendelet rendelkezik a sajátos nevelési igényű (sni) tanulók integrált oktatásáról. Sajátos nevelési igényű tanuló az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd. Az sni-tanulók egy külön csoportját alkotják a diszlexiás tanulók, akik becslések szerint 3–6%-os arányban képviseltetik magukat az európai közoktatásban (HULME–SNOWLING 2009).

A diszlexia neurológiai eredetű tanulási nehézség, amely a nyelvi készség fonológiai aspektusának hiányosságában nyilvánul meg, és jó általános kognitív képességek és hatékony oktatási módszerek mellett is jelentkezik (KORMOS–SMITH 2012: 24). Az elmúlt években megélénkülő kutatások azt mutatják, hogy a diszlexia nagyobb kihívást jelent az idegennyelv-tanulásban, mint más tanulási nehézségek (KORMOS–SMITH 2012), mivel az anyanyelven kialakult kompenzációs stratégiák nem alkalmazhatóak automatikusan a második nyelv tanulása során. Emellett a diszlexiás tanulók nagyon heterogén csoportot alkotnak (HELLAND–KAASA 2005), különböző fokú és formájú nehézségekkel, az eltérő képességű tanulók integrált oktatása pedig nagy kihívás a pedagógusok számára (KORMOS–KONTRA 2008; KORMOS–SARKADI–CSIZÉR 2009).

A Miskolci Egyetem által koordinált, négy ország (Cseh Köztársaság, Egyesült Királyság, Lengyelország, Magyarország) és hét intézmény összefogásával megvalósuló *ENGaGE Digitális angol és német nyelvi feladatbank 4–8. osztályos diszlexiás nyelv-tanulók számára* című TEMPUS Erasmus+ projekt (<http://engage.uni-miskolc.hu/>) ennek a problémakörnek a kezelésére kínál megoldást elsősorban cseh, lengyel és magyar anyanyelvű tanulók számára. A projekt célja innovatív, digitális idegen nyelvi feladatbank létrehozása integráltan oktatott általános iskolás tanulók és csoportjaik számára, a remélt eredmények pedig magukban foglalják a befogadó oktatás gyakorlatának támogatását, a sajátos nevelési igényű tanulók hátrányának csökkentését, valamint esélyegyenlőségük növelését az idegennyelv-tanulás támogatásán keresztül. A következőkben bemutatom a projekt elméleti hátterét, és vázolom, hogyan épültek be a közelmúlt releváns kutatási eredményei a tananyagtervezésbe.

1. HOGYAN SEGÍTHETNEK AZ ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI KUTATÁSOK A TANANYAGTERVEZÉSBEN?

A projekt tervezése során a rendelkezésre álló szakirodalom és a közelmúltban sikeresen zárult hasonló témájú nemzetközi projektek (DysTEFL 1-2, CalDys 2) eredményei szolgáltak alappilléreként, amelyek három nagyobb területet foglalnak magukban: a diszlexiás nyelvtanulók képességeinek bemutatását, a diszlexiás tanulókat integráló iskolai közegnek és szereplőinek leírását, valamint a jó iskolai gyakorlat bemutatását.

1.1. A diszlexiás tanulók képességei és ezek meghatározó tényezői

Kormos és Smith (2012) definíciója szerint a diszlexia olyan tanulási nehézség, amely leginkább az olvasás és írás területén nyilvánul meg. Problémák mutatkozhatnak a folyékony és helyes szókódolás/dekódolás, valamint a ritmusérzék terén (NIJAKOWSKA 2010), nem alakulnak ki megfelelő automatizmusok az olvasás és szövegértés területein (KORMOS–SMITH 2012), jellemző a betűkeverés (b-d), a szavak visszafelé olvasása (*was-saw*), és mindehhez gyakran rendezetlen vagy olvashatatlan kézírás is társul. Szaszkievicz (2013: 47) kutatásának egyik diszlexiás résztvevője szemléletesen írja le a jelenséget: „*a szemed valahogy előre-hátra jár, a szavak néha eltűnnek, a betűk pedig állandóan helyet cserélnek vagy hirtelen eltűnnek*” (Peter).

Everatt és Reid (2009) fonológiai deficit hipotézise szerint az olvasás és írás nehézségeit a fonológiai tudatosság, a rövidtávú memória és a hosszútávú tanulás hiányosságai okozzák: ezekben gyökereznek a szavak felidézésének, a hangok megkülönböztetésének és a fonéma-graféma megfeleltetésnek a problémái. Ezzel a jelenséggel hozható összefüggésbe a diszlexiás tanulókra jellemző rövidebb figyelem-összpontosítási idő (NIJAKOWSKA 2010), illetve a nem tapasztalati úton megtanult információk felidézésében mutatkozó sikertelenség is (ALSOBHI–KHAN -RAHANU 2015).

Ziegler és Goswani (2006) rámutatnak, hogy a különböző nyelvekben eltérő az egy fonológiai egységet jelképező betűk száma, amely mind az anyanyelvtanulás, mind az idegennyelv-tanulás során nagyban befolyásolhatja az olvasás és írás elsajátításának sikerességét. A transzparens ortográfiájú nyelvek tanulása esetén (pl. német, magyar), ahol az egy fonológiai egységet jelképező betűk száma kicsi (jellemző az egy betű = egy hang megfeleltetés, ritka a két betű = egy hang kapcsolat), és kevés a variáció, könnyebben kialakul a fonéma/graféma megfeleltetés. Ezzel ellentétben a mély írásmódú nyelvekben komoly nehézséget okozhat a nyelvtanulóknak az olvasás és írás, mert itt nincs következetes hang – szimbólum kapcsolat (NIJAKOWSKA 2010). Az angol nyelvben például 26 betű és kb. 40 fonéma található, amelyeket több mint 500 (gyakran több betűből álló) graféma jelenít meg (ELLEY 1992, idézi KORMOS–KONTRA 2008). Az [i:] hang pl. 13 grafémával fejezhető ki, amint azt az 1. táblázat példái illusztrálják:

1. táblázat

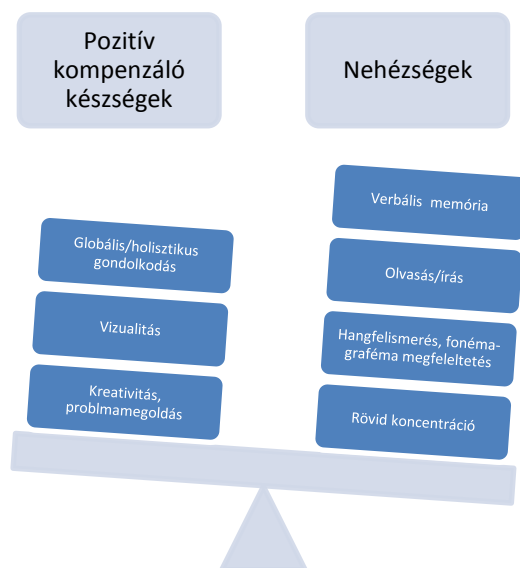
Az [i:] grafémavariációi az angol nyelvben

seen	she	meat	field	receive	people	machine
amoeba	Caesarian	key	quay	obscene	obese	

Már ebből a példából is könnyen megítélhető, hogy a mély írásmódú nyelvek tanulása különösen nehéz feladat diszlexiás tanulók számára. Ebből egyrészt az következik, hogy ennek a tanulói csoportnak célzottan transzparens írásmódú idegen nyelveket kellene felajánlani. Ugyanakkor az angol nyelv hazánkban és a projekt célországaiiban is az első helyen felajánlott, sok esetben egyetlen idegen nyelv az általános iskolákban, amelyre egyúttal magas tanulói igény is jelentkezik, ezért diszlexiabarát oktatásával mindenképpen érdemes foglalkozni.

A módszertan kidolgozásánál fontos nem csupán a nehézségekre, de azokra a kompenzáló stratégiákra is koncentrálni, amelyekkel a diszlexiás tanulók rendelkezhetnek. Kutatások szerint ezek között első helyen állnak a vizuális készségek, különösen a jó hosszútávú memória a vizuális elemek (arcok, formák, színek) rögzítésére (ALSOBHI–KHAN–RAHANU 2015), valamint a kreativitás, hatékony problémamegoldó képesség (EDWARDS 1994) és a globális/holisztikus gondolkodás (GYARMATHY 2004). Amint a Szaszkievicz-kutatás (2013: 48) egy másik résztvevője elmondta, „*ha mosolyt rajzolok az 'o' betűbe, különböző színekkel írom le a szavakat, vagy énekelve, mondókázva memorizálok a szavakat az segít, hogy lássam a fejemben..... hogy később lássam a képeket fejemben és a színeket, meg a mosolygós 'o' betűt is*” (Anne). Ezek a képességek sok, látható tanulási nehézséggel nem küzdő tanuló személyiségprofiljában is megtalálható pozitívumok, és mint ilyeneket, érdemes őket általánosságban is fejleszteni, így nagyon jó kiindulási pontot jelentenek inkluzív csoportok számára készülő módszertanok fejlesztéséhez.

A diszlexiás nyelvtanulók tanulási képességeire irányuló kutatásokból a következő meghatározó szempontokat vettük figyelembe az ENGaGE feladatbank tervezésénél (1. ábra):



1. ábra. A diszlexiás nyelvtanulók legfontosabb nyelvtanulási nehézségei és pozitív kompenzáló készségei

1.2. Kontextus: sni-s tanulók az osztályban

Az eltérő képességű tanulók integrált oktatása, speciális oktatási igényeik kielégítése a kutatások szerint rendkívül nagy terhet ró a tanárookra. Megfelelő előképzettség és tananyagok hiányában gyakran eszköztelennek és felkészületlennek érzik magukat a feladat megoldására (KORMOS–SARKADI–CSIZÉR 2009; SZASZKIEWICZ 2013). Bár, az Európai Unió 1995-ös alapelve szerint minden EU-s polgárnak ideálisan két idegen nyelvet kellene elsajátítania, a diszlexiás tanulók felmentése az óralátogatás vagy a teljesítményük osztályozása alól (SARKADI 2006), illetve a nem hatékony oktatás (KORMOS–SARKADI–CSIZÉR 2009; SZASZKIEWICZ 2013) ma is gyakori jellemzői az idegennyelv-oktatásnak hazánkban és a közép-kelet-európai blokk más országaiban egyaránt. Ma már azt is tudjuk, hogy a tanári módszerek súlyosbíthatják és enyhíthetik is a tanulók nehézségeit. Leginkább a célzott engedmények és explicit utasítások (KORMOS–SMITH 2012; NIJAKOWSKA 2010) vezethetnek eredményre, míg az egyéni bánásmód és elfogadás hiánya (SZASZKIEWICZ 2013), a kevés dicséret és túl sok kritika frusztrációt, rendbontást, végső motivációvesztést eredményez.

Egy másik fontos szempont az, hogy az integrált oktatás ritkán válik inkluzívá, ahol a különböző képességű tanulók egyénileg differenciált bánásmódban részesülnek, és ennek megfelelően fejlődhetnek. Amíg a sajátos nevelési igényű tanulóknak is a látható tanulási nehézséggel nem rendelkező tanulóknak szánt módszerekkel és anyagokból kell tanulniuk és az „átlag” tempójában kell fejlődniük, nyilvánvaló, hogy kevés sikerélmény éri őket. Kudarcaik miatt jellemzően alacsony a csoportstátuszuk, nagyobb arányú körükben az idegennyelv-használati szorongás (PIECHURSKA-KUCIEL, 2008), és kevés a motivációjuk, önbizalmuk is (CSIZÉR–KORMOS–SARKADI 2010). Amint azonban Kormos és Csizér (2010) rámutat, ez utóbbi nem oka, hanem következménye a nyelvtanulási kudarnak. Nehezíti a helyzetet, hogy mivel tartanak a kortárs csoport megítélésétől (KORMOS–SARKADI–CSIZÉR 2009; SZASZKIEWICZ 2013), az egyéni bánásmódra szoruló tanulók gyakran nem élnek a meglévő lehetőségekkel sem (felmentés, PC-használat, szemüveg stb.), mert nem akarnak különbözni. Így a kör bezárul, és egyre szűkülnek a fejlődés lehetőségei.

E kutatási megfontolások alapján a kontextuális faktorok közül a következő elemeket tartottuk szem előtt (2. ábra):

Tanárok érzékenyítése	Célzott tananyagok	Inkluzív oktatás támogatása
<ul style="list-style-type: none"> • Ismeretek, készségek • Pedagógiai eszköztár fejlesztése 	<ul style="list-style-type: none"> • Differenciálás • Felmentések csökkentése 	<ul style="list-style-type: none"> • Különbségek elfogadása, értékelése

2. ábra. Kiemelt kontextuális faktorok

1.3. Jó gyakorlat

Annak ellenére, hogy a közoktatásban kevésbé jelennek meg eredményei, a diszlexiás tanulók nyelvoktatása az utóbbi időben a tudományos kutatásban is népszerű terület. Általános ajánlásként fogalmazzák meg a különböző tanulmányok az egyéni bánásmódot és a differenciálást, amely támogatja a sajátos fejlődési utakat. Fontos az ismeretek elmélyítése, a világos, célratoró magyarázat, a jelentés fókuszú gyakorlás, a rendszeres ismétlés, az értékelés üzenetközpontú megfogalmazása (KORMOS–SARKADI–CSIZÉR 2009; KORMOS et al. 2010). Mivel a diszlexiás tanulók összpontosítási ideje rövidebb, és rövid távú memóriájuk is korlátozottabb, az idegennyelvi szókincset lassabban, lépésenként kell bevezetni és gyakoroltatni. Ehhez kiváló eszköz a multiszenzoros technika, amely javítja a szóolvasást és íráskészséget idegen nyelven is (NIJAKOWSKA 2008; SARKADI 2008).

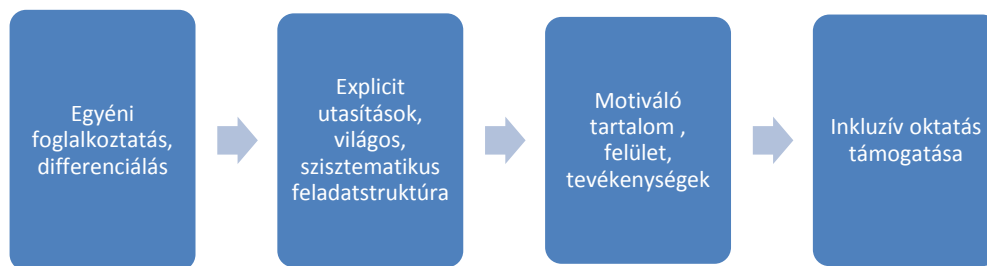
A multiszenzoros tanítási módszerek megvalósítására lehetőséget nyújtanak a digitális technikák is, amelyek hatékonyságát számos tanulmány vizsgálta. Alty, Al-Sharrah és Beacham (2006) kiemeli, hogy a digitális médiumok csökkentik a kognitív terhelést, segítik a hallott és olvasott szövegek megértését, a digitális felületeken megvalósítható tartalmi és vizuális változatosság, valamint az autentikus anyagok pedig javíthatják a tanulói motivációt (SZASZKIEWICZ 2013). A digitális tananyagok esetében többnyire elérhető önellenőrző és feladatismétlési funkciók azonnali visszajelzést és a tanuló egyéni szükségletei által meghatározott gyakorlási lehetőséget biztosítanak. Alsobhi, Khan és Rahanu (2015) vizsgálata megerősíti, hogy az ilyen jellegű személyre szabott e-learning tapasztalatok rendkívül hasznosak a diszlexiás nyelvtanulók számára, akik korosztálytól függően önállóan vagy személyre szabott oktatással dolgoznak leghatékonyabban.

Fontos ugyanakkor megjegyezni, hogy az egyénre szabott, differenciált oktatás eredménye nem lehet a diszlexiás tanulók izolálása. Ezeket az oktatási formákat inkluzív osztálytermi környezetbe kell ágyazni, ahol ugyanakkor lehetőség nyílik a különböző képességű tanulók együttműködésére is. Ehhez támogató keretet biztosít a Komplex Instrukciós Program (KIP, magyar oktatási környezetre adaptálta K. Nagy 2015), amelynek elsődleges célja a státuszkezelés egyes összetételű osztályokban. Számos szerző, köztük a fentebb idézett Piechurska-Kuciel (2008) is rámutat, hogy a tanulási nehézséggel küzdő tanulóknak jellemzően alacsony a csoportstátuszuk az elszenvedett sikertelenségek miatt, ami szorongáshoz, önbizalomhiányhoz és motivációvesztéshez vezethet. A KIP-módszer lehetőséget teremt e probléma megoldására úgy, hogy kombinálja a kooperatív tanulás és differenciálás módszerét. Az osztálytermi munka csoportokban zajlik, amelyekben minden csoporttagnak konkrétan meghatározott szerepe van, ezek a szerepek azonban minden alkalommal változnak. Így minden tanuló kipróbálhatja magát különböző szerepkörökben, és nem rögzülnek a vezető és perifériális szerepek. A csoportnak nyitott végű, projektjellegű feladatokat kell megoldania. Ez lehetőséget ad differenciált, tanár által meghatározott egyéni alfeladatok kiosztására, és olyan csoportmunkára, szerepjátékra is, amelynek során a különböző képességű, érdeklődésű hallgatók eltérő, kreatív módon járulhat-

nak hozzá a közös produktum létrehozásához. A feladatmegoldáshoz társuló együttműködés, döntéshozatal és tervezés fejleszti a tanulók szociális kompetenciáit, a felelősség tanulókhöz való áthelyezése az egyéni és csoportfeladatok terén pedig növekvő tanulói autonómiát és kompetenciaérzést eredményez.

Meijer (2010) inkluzív osztályokban oktatott diszlexiás tanulók körében végzett vizsgálatait azt mutatják, hogy azok az oktatási technikák, amelyek jók a diszlexiás tanulónak, hasznosak a csoport többi tagjának is: segítik a lemaradókat, támogatják a különböző tanulási stílussal rendelkező tanulókat, lehetőséget biztosítanak az információ elmélyítésére és ismétlésére. K. Nagy (2015) KIP-es osztályokban végzett kutatásai megerősítik ezt, mivel a támogató együttműködés a csoport minden tagja számára előnyökkel jár, akár a teljesítmény javulása, a motiváció és önbizalom növekedése, akár a szociális és kommunikációs készségek fejlődése terén.

A vizsgált jó gyakorlatokból a következő szempontokat emeltük ki (3. ábra):



3. ábra. Jó gyakorlatok

2. ENGAGE FELADATBANK

Az ENGAGE feladatbank célja olyan rugalmas kiegészítő tananyag biztosítása, amely elősegíti a diszlexiás nyelvtanulók differenciált foglalkoztatását az idegen nyelv-órán és azon kívül is. Ugyanakkor jól használható heterogén tanulócsoporthoz számára is, mert lehetővé teszi, hogy a különböző képességű tanulók más-más módon oldják meg ugyanazt a feladatot, illetve nyitott végű projektfeladatokkal ösztönzi a csoportmunkát, amelynek megvalósításához a csoporttagok egyéni módon járulhatnak hozzá. Ezt a többszintű differenciálást a feladatbank moduláris szerkezete segíti elő, amelyet a 4–5. ábra mutat be.

A feladatbank az általános iskola öt évfolyama (4–8. osztály) számára készül, átfedő évfolyamokkal, négy szinten, angol és német nyelven. A kétnyelvű megközelítés nem titkolt célja az, hogy bátorítsa a diszlexiás tanulókat legalább egy, de akár két idegen nyelv megtanulására is, és támogassa az angol mellett a német mint első idegen nyelv opció felajánlását az iskolákban. Minden szint tíz témamodult tartalmaz, amelyek négy szinten ciklikusan ismétlődnek, és rugalmasan illeszthetők bármilyen tankönyvhöz a CEFR által meghatározott A2 szintig. Minden modul öt leckéből áll, amelyek azonos struktúrát követnek. Az első lecke diszlexiás tanulóknak

szánt speciális fejlesztő feladatokat tartalmaz, ezt az azonos szerkezetű 2–3. lecke követi. Ezeknek a leckéknek a célja az integrált, minden nyelvi készségre kiterjedő nyelvi fejlesztés, amely differenciált feladatsorokon keresztül történik: a leckék 2-2 feladatsort tartalmaznak, amelyekben a feldolgozásra szánt szöveghez/audio-/ video- vagy képanyaghoz három eltérő típusú és nehézségű feladat kapcsolódik. A negyedik leckében nyitott végű, multikulturális orientációjú projektfeladatok találhatók egyéni és csoportos feldolgozásra, az ötödik lecke pedig ismétlésre, felmérésre alkalmas feladatsorokat tartalmaz.



4. ábra. Az ENGaGE feladatbank felépítése



5. ábra. Az ENGaGE feladatbank moduláris szerkezete

2.1. Kontextuális megfontolások az sni-s tanulók nyelvoktatásában: Kiemelni vagy befogadni?

A diszlexiás tanulók nyelvoktatását vizsgáló korábbi kutatások eredményeiből az derül ki, hogy a fő nehézséget az okozza, hogy a diszlexiások önmagukban is nagyon heterogén csoportot alkotnak. Nyelvtanulásuk leghatékonyabban egyéni bánásmóddal, célzott engedményekkel, kiscsoportos és egyéni foglalkoztatással támogatható, amit azonban az érintett tanulók nem mindig fogadnak szívesen, mert nem akarnak kitűnni, különbözni társaiktól. Ugyanakkor a diszlexiásoknak szánt tananyagok sikerrel alkalmazhatók egyes tanulócsoportokban is, mert hatékonyan támogatják a látható tanulási nehézséggel nem rendelkező tanulók nyelvtanulását is.

Ennek alapján született meg az elképzelés egy adaptálható feladatbank létrehozásáról, amely elsősorban a diszlexiás nyelvtanulók differenciált oktatását támogatja, de inkluzív tanulócsoportok számára is alkalmas. A digitális tananyag lehetővé teszi, hogy a csoport ugyanazt az anyagot dolgozza fel, de a különböző képességű tanulók egyéni tempóban, esetleg másféle utakon haladjanak. Ennek a stratégiának a megvalósítását szolgálják kiemelten a 2–3. leckék feladatblokkjai, ahol ugyanahhoz a feldolgozásra szánt anyaghoz három eltérő nehézségű feladat kapcsolódik. Az első két feladat minden esetben hanganyaggal támogatott, olvasást és írást nem vagy csak minimális mértékben kívánó, diszlexiás tanulók által is megoldható feladat, míg a harmadikban megjelennek az olvasás- és írásfunkciók, így a csoport többi tagja számára is kihívást jelentenek. Ez a feladatstruktúra lehetővé teszi, hogy a különböző tanulók más-más módon, de ugyanazon a feladaton dolgozzanak. A digitális felület azonnali visszacsatolást, és a random kérdéskeverő funkció segítségével folyamatos gyakorlási lehetőséget nyújt.

A diszlexiás tanulók aktív részvételét és ezen keresztül csoportstátuszuk várható javulását segítik elő a 4. lecke nyitott végű projektfeladatai, amelyek javasolt munkafázisokat és szerepmegosztást is tartalmaznak, és multikulturális orientációjúak. Ezzel is támogatjuk azt a gondolatot, hogy a másság – legyen az kulturális vagy egyéni jellegű – természetes és értékes, és a különböző képességű, háttérű, érdeklődésű tanulók együttműködése éppen attól lesz eredményes, hogy egyéni látásmóddal és teljesítménnyel járulnak hozzá a közös munkához.

2.2. A diszlexiás nyelvtanulók sajátos igényeinek kielégítése

Bármennyire is befogadó a közeg, a diszlexiás nyelvtanulók sajátos képességeiknek köszönhetően különleges bánásmódot, rájuk szabott módszereket igényelnek. A fentebb idézett kutatásokból tudjuk, hogy problémát okoz számukra a tanult (különösen a nem tapasztalati úton tanult) ismeretek, szavak rögzítése és felidézése, a betű- és szófelismerés, valamint a fonológiai tudatosság és ritmusérzék hiánya. Ezeket a nehézségeket az ENGaGE feladatbank komplex módon igyekszik kezelni. Egyrészt, minden modul első leckéje célzott fejlesztő feladatokat tartalmaz a vizuális és auditív memória, betű/hang megkülönböztetés, fonéma-graféma megfeleltetés, szófelismerés

rés, szó- és mondatalkotás támogatására. Másrészt a négy szinten át ciklikusan visszatérő témakörök lehetőséget biztosítanak a már korábban elsajátított nyelvi anyag többszöri átismétlésére és visszaforgatására. Az azonos témakört feldolgozó modulok elején mindig megjelenik az adott modul teljesítéséhez szükséges korábbi szókincs és nyelvi funkció leírása, amely alapul szolgál és ismétlésre kerül a modul leckeiben. Erre épül rá a leckénként 8–10 kifejezésben maximalizált új kulcsszókincs, amely kiegészül a projektfeladatokhoz ajánlott újabb 8–10 opcionális kifejezéssel. Az új szókincs külön lépésben, multiszenzoros formában kerül bevezetésre a feladatblokkok előtt: az írott kifejezést minden esetben hanganyag, példamondat, kép és egyszerű manipulációs gyakorlat is kíséri, hogy minél több csatornán keresztül rögzüljön az információ. A feladatbank feladatai nagy arányban támaszkodnak a vizuális memóriára nem csupán a szótanulás, de a szövegértés és nyelvi funkciók tanítása során is: a szövegértési feladatok között nagy szerepet kapnak a feliratozott videók, míg a nyelvi funkciók esetében, pl. nyelvtani magyarázatok helyett, a mondatrészeket eltérő színekkel megjelenítő, „dobozolás” módszer illusztrálja és gyakoroltatja a mondatalkotást. Az olvasás és írás nehézségeit ezeket kiváltó vagy támogató alternatív funkciókkal kompenzáljuk. A feladatbank első két szintje nem tartalmaz feldolgozásra szánt olvasmányokat, itt minden esetben audio- vagy videoanyag a központi elem, amelyhez csak a feladatokban kapcsolódnak rövid, hanganyaggal támogatott, olvasásra szánt elemek. A második két szinten megjelenő olvasmányok mind röviddek, illetve rövid részekre tagoltak, és hanganyag kíséri őket. Ez nem csupán a kognitív munkaterhet csökkenti, de figyelembe veszi a diszlexiás tanulók rövidebb koncentrációs képességét is. A tananyagfejlesztés során kiemelt szempontként jelennek meg az innovatív, a célcsoport számára ismerős szövegtípusok (pl. kvízek, e-mail, blogposzt, Facebook-bejegyzés stb.). A feladatbank tájékoztató funkcióit is különböző vizuális eszközök támogatják: a feladattípusokat ikonok is jelölik, míg az olvasásra szánt szövegeket, feladatdobozokat, és utasításokat különböző háttérszínek jelölik. A tananyagot megjelenítő Screenager felület számos alternatívát kínál az írásfunkciók kiváltására (feleletválasztós, összekötős, igaz-hamis, dobozbehúzó szövegkiegészítő, kép-szó/mondat megfeleltető feladatok), amelyek között kiemelkedik a regisztrált felhasználók számára elérhető videoválasz funkció. A szóban rögzített válaszopciót mint az írás alternatíváját minden feladatmegoldás esetén felajánljuk.

A készségfejlesztés mellett fontos megemlíteni a motiváció felkeltését és fenntartását is, amely könnyen problémává válhat nehézségekkel küzdő, kevés sikerélményben részesülő tanulók esetében. A digitális felület kiváló lehetőséget nyújt kreatív audiovizuális megoldások megvalósítására: a beépített képek, videók és egyéb színelemek (lásd fent), hanganyagok dinamikus, vonzó tanulási környezetet biztosítanak. Emellett alkalmasak arra is, hogy behozzák a világot, a nyelv és kultúra különböző változatait a nyelvórára, és alkalmat adjanak a tanulónak a saját nyelvvel és kultúrával való összehasonlításra. Az anyanyelvi kultúra bevonása olyan tapasztalati és ismereti alap, amely könnyebbé teszi az információ feldolgozását, és azt a gondolatot is közvetíti, hogy idegen nyelveket nemcsak azért tanulunk, hogy mi megismerjük másokat, hanem azért is, hogy bemutathassuk másoknak a saját nyelv-

vünket és kultúránkat. A multikulturalitás elve abban is megnyilvánul, hogy a feladatbank szisztematikus utalásokat tesz a tanulók anyanyelvi kultúrájára, valamint támogató szókincset és magyarázatokat tartalmaz opcionálisan igénybe vehető tartalom formájában cseh, lengyel és magyar nyelven. Mindez reményeink szerint arra motiválja majd a tanulókat, hogy kicsit ismerkedjenek az iskolában tanult angol vagy német nyelven keresztül a partnerországok kultúrájával és nyelvével is.

A Screenager felület szintén motiváló megoldásokat nyújt a gamifikációra. A különböző játékos megoldások egyrészt ismerős tevékenységbe ágyazva gyakoroltatják a nyelvet, másrészt a tanulók problémamegoldó készségét is igénybe véve nyújtanak kihívásokat. A játékok kiváló eszközei a multiszenzoros tanuláshoz is, hiszen a nyelvi tartalmat minden esetben vizuális megjelenítés is támogatja, ugyanakkor a feladatmegoldás során a tanulók a képi és verbális információt aktívan manipulálják. A játékok végén megjelenő eredmény azonnali visszajelzést ad a teljesítményről, ami az önértékelést és a tanulói autonómiát is fejleszti.

A motivációhoz elengedhetetlenek az érdekes, közös tevékenységre sarkalló feladatok is. Központi törekvésünk a tananyagtervezés során az innovatív, valós kommunikációs funkcióval rendelkező feladatok fejlesztése a feladatbank egészében, de különösen a projektek során. A projektfeladatoknak mindig valamilyen konkrét, nyilvánosságra hozható kimenete van, és bátorítjuk a tanárokat és diákokat különböző közös iskolai vagy online fórumok létrehozására, ahol eredményeiket közzétehetik. A feladatok között szerepel fotó- és videókészítés, Facebook-kampány tervezése, brosrák, poszterek, receptfüzetek, animációs filmek készítése, osztálykvízek, keresztretjvények és társasjátékok tervezése, stb., amelyhez a feladatbank gazdag online eszközugyűjteményt ajánl, ezzel is fejlesztve a tanulók IT kompetenciáit.

3. ÖSSZEGRÉS

A vonatkozó tanulmányok azt mutatják, hogy a sajátos nevelési igényű, így a diszlexiás tanulók inkluzív oktatása is alapvetően tanári szemléletformálással és a módszertani eszköztár növelésével valósítható meg. Reményeink szerint az ENGaGE feladatbank mindkét szempontból segítséget nyújthat a diszlexiás nyelvtanulókkal foglalkozó pedagóguskollégáknak. A tanári kézikönyvvel kísért feladatgyűjtemény lehetőségeket ajánl a csoporton belüli differenciálás megvalósítására, tippeket, stratégiákat mutat be a különböző tanulási nehézségek kiküszöbölésére, ugyanakkor nem téveszti szem elől azt a célt sem, hogy a sajátos nevelési igényű tanulókat egyenrangú félként vonja be az órai munkába és tevékenységekbe. A feladatbankban tetten érhető hangsúlyeltolódás a nyelvtanításról a nyelvi funkciók és kommunikatív készségek fejlesztése felé szemléletváltást is jelez: nem minden, oktatásban részt vevő tanuló számára megfelelő cél a különböző vizsgák teljesítése vagy a nyelvi kompetenciák teljes repertoárjának elsajátítása, ugyanakkor mai globalizálódó világunkban egy vagy több idegen nyelv részleges ismerete is érték, amely növeli a tanulók esélyeit az információhoz való hozzáférésben, a kapcsolatteremtésben, az oktatásban és a munkaerőpiacon is.

IRODALOM

- [1] Alsobhi, A. Y., Khan, N. & Rahanu, H. (2015). Personalised learning materials based on dyslexia types: Ontological approach. *Procedia Computer Science*, 60, pp. 113–121.
- [2] Alty, J., Al-Sharrah, A. & Beacham, N. (2006). When humans form media and media forms humans: An experimental study examining the effects different digital media have on the learning outcomes of students who have different learning styles. *Journal of Interacting with Computers*, 18 (5), pp. 891–909.
- [3] CalDYS. <http://caldys2.eu/?language=hu>. Letöltve: 2018. 01. 05.
- [4] Csizér, K., Kormos, J. & Sarkadi, Á. (2010). The dynamics of language learning attitudes and motivation: Lessons from an interview study of dyslexic language learners. *Modern Language Journal*, 94 (3), pp. 470–487.
- [5] DysTEFL 1–2. <http://www.dystefl.eu/>. Letöltve: 2018. 01. 05.
- [6] Edwards, J. (1994). *The scars of dyslexia: Eight case studies in emotional reactions*. London: Cassell.
- [7] Everatt, J., & Reid, G. (2009). Dyslexia: An overview of recent research. In G. Reid (ed.). *The Routledge companion to dyslexia* (pp. 3–22). London: Routledge.
- [8] Gyarmathy, É. (2004). *Gifted children with specific learning difficulties and teaching foreign languages*. [Online] www.diszlexia.hu/English/GCSLD.doc Letöltve: 2018. 01. 05.
- [9] Helland, T., & Kaasa, R. (2005). Dyslexia in English as a Second Language. *Dyslexia*, 11 (1), pp. 41–60.
- [10] Hulme, C., & Snowling, M. J. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- [11] K. Nagy E. (2015). *KIP Könyv. I–II*. Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó.
- [12] Kormos, J. & Csizér, K. (2010). A comparison of the foreign language learning motivation of Hungarian dyslexic and non-dyslexic students. *International Journal of Applied Linguistics*, 20 (2), pp. 232–250.
- [13] Kormos, J. & Kontra, E. H. (2008). Hungarian teachers' perceptions of dyslexic language learners. In J. Kormos & E. H. Kontra (eds.), *Language learners with special needs: An international perspective* (pp. 189–213). Clevedon: Multilingual Matters.
- [14] Kormos, J., Sarkadi, Á. & Csizér, K. (2009). The language learning experiences of students with dyslexia: Lessons from an interview study. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3 (2), pp. 115–130.

-
- [15] Kormos, J., & Smith, A. M. (2012). *Teaching languages to students with specific learning differences*. Bristol: MM Textbooks.
- [16] Meijer, C. J. W. (2010). Special needs education in Europe: Inclusive policies and practices. *Zeitschrift für Inklusion* 2. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/56/60>. Letöltve: 2016. 04. 15.
- [17] Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the foreign language classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- [18] Piechurska-Kuciel, E. (2008). Input, processing and output anxiety in students with symptoms of developmental dyslexia. In J. Kormos & E. H. Kontra (eds.), *Language learners with special needs: An international perspective*. (pp. 86–109). Bristol: Multilingual Matters.
- [19] Sarkadi, Á (2008). Vocabulary learning in dyslexia – The case of a Hungarian learner. In J. Kormos & E. H. Kontra (eds.), *Language learners with special needs: An international perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- [20] Szaszkievicz, M. (2013). *The experiences of Norwegian students with dyslexia learning English as a foreign language. Masters Thesis*. University of Oslo. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/36640/MasterxSxThesisxMagdalenaxSzaszkiewiczSNE.pdf?sequence=1>. Letöltve: 2017. 11. 05.
- [21] Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2006). Becoming literate in different languages: similar problems, different solutions. *Developmental Science*, 9 (5), pp. 429–453.
- [22] 2/2005. (III. 1.) OM rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0500002.om&getdoc=1>. Letöltve: 2018. 01. 05.