

**„Sohasem tanultuk, mégis mindenhol természetesnek veszik, hogy majd boldogulunk”
Közoktatásban dolgozó nyelvtanárok diszlexiás tanulók nyelvoktatására vonatkozó
kompetenciái**

Magnuczné dr. Godó Ágnes
Miskolci Egyetem, Magyarország
email: nyegodoa@uni-miskolc.hu

Absztrakt:

A sajátos nevelési igényű, ezen belül is a diszlexiás tanulók nyelvoktatása jelentős kihívást jelent a nyelvtanárok számára. Korábbi projektek (pl. DysTEFL 1—2) felmérései és az elmúlt időszakban megélénkülő kutatás (Csizér, Kormos, Sarkadi, 2010; Kormos & Csizér, 2010; Kontra & Kormos, 2009) is azt tükrözi, hogy speciális képzés, tapasztalat és célzott anyagok híján a nyelvtanárok sok esetben nem tudnak megfelelő segítséget nyújtani sajátos nevelési igényű tanulóiknak. A közelmúlt idegennyelv-oktatásról szóló felmérései szerint (pl. Öveges & Csizér, 2018) az általános és középiskolák iskolák legalább háromnegyedében gondot okoz a külön idegennyelvi támogató foglalkozások szervezése a sajátos nevelési igényű tanulók számára. Mindez jelentősen korlátozza e tanulók idegennyelv-tanulási lehetőségeit. A magyar, brit, cseh és lengyel együttműködésben megvalósult ENGaGE projekt ezt a nyelvoktatásban mutatkozó problémát kívánta legalább részben orvosolni egy rugalmas, tematikus elrendezésű angol és német nyelvű feladatbank létrehozásával, amely támogatja a 4—8. osztályos, inkluzívan oktatott diszlexiás tanulók nyelvoktatását A2+ szintig. A feladatbankot hatmodulos célzott online tanártréning tananyag is kíséri, amely alapján személyes formában zajló tréningeket is szerveztünk Magyarországon, a Cseh Köztársaságban és Lengyelországban is. A 67 résztvevő a tréningek előtt kérdőíven nyilatkozott előzetes ismereteiről és tapasztalatairól a sajátos nevelési igényű tanulók nyelvoktatásával kapcsolatban. A tanulmány célja a kérdőívek eredményeinek bemutatása, amely képet ad arról, milyen előzetes ismeretei voltak a projektben résztvevő nyelvtanároknak, és ezeket hol szerezték, mennyiben érzik magukat kompetensnek sajátos nevelési igényű, ezen belül is diszlexiás tanulók nyelvtanulásának támogatásában, és milyen problémákkal küzdenek ezen a területen. A kérdőív eredményei alapján a nyelvtanárképzésre vonatkozó ajánlások is megfogalmazásra kerülnek.

Kulcsszavak: sajátos nevelési igényű tanulók nyelvoktatása, nyelvtanári ismeretek és attitűdök, célzott képzés

1. Bevezető

A sajátos nevelési igényű (SNI), ezen belül is a diszlexiás nyelvtanulók inkluzív oktatása komoly kihívás elé állítja az iskolákat. Öveges és Csizér (2018) országos idegennyelv-oktatásról szóló felmérése szerint, az SNI tanulók egyéni fejlesztése intézményi szinten is gondot okoz: a közoktatás minden iskolatípusában 25% alatt van azon iskolák aránya, amelyek külön idegennyelvi támogató foglalkozásokat szerveznek SNI vagy BTMN-nel küzdő tanulóiknak. Ugyanakkor, az elmúlt időszakban megélénkülő kutatásokból (Csizér, Kormos & Sarkadi, 2010; Kontra & Kormos, 2009; Kormos & Csizér, 2010; Nijakowska, 2020) az is

kiderül, hogy speciális képzés, tapasztalat és célzott anyagok híján, a nyelvtanárok sok esetben nem tudnak megfelelő segítséget nyújtani SNI tanulóiknak. Mindez jelentősen csökkenti a tanulók esélyeit arra, hogy akár részleges nyelvtudást szerezzenek iskolás éveik alatt.

A magyar, brit, cseh és lengyel együttműködésben 2017—2020 között megvalósult ENGaGE projekt¹ e nehézség megoldását kívánta elősegíteni. Célja egy rugalmas, tematikus elrendezésű angol és német nyelvű feladatbank létrehozása volt, amely támogatja a 4—8. osztályos, inkluzívan oktatott diszlexiás tanulók nyelvoktatását A2+ szintig. A feladatbankot hatmodulos online tanártréning tananyag is kíséri, amely alapján személyes formában zajló tréningeket is szerveztünk Magyarországon, a Cseh Köztársaságban és Lengyelországban. A résztvevő tanárok a tréningek előtt kérdőíven nyilatkoztak előzetes ismereteikről és tapasztalataikról SNI, ezen belüli is diszlexiás tanulók nyelvoktatásával kapcsolatban. Tanulmányom célja a kérdőívek eredményeinek bemutatása, és ezek alapján a nyelvtanárképzésre vonatkozó ajánlások megfogalmazása.

2. Diszlexiás tanulók integrált idegennyelv-oktatása

A diszlexia neurológiai eredetű tanulási nehézség, amelynek idegennyelv-tanulásra gyakorolt hatásait egyre intenzívebb kutatási figyelem övezi. A diszlexia legnyilvánvalóbban az olvasás területén jelentkezik: gondot okozhat a folyékony és helyes szókódolás/dekódolás (Nijakowska, 2010), nem alakulnak ki megfelelő automatizmusok az olvasás és szövegértés területein (Kormos & Smith, 2012), és gyakori a betűkeverés (b–d) vagy a szavak visszafelé olvasása (rak – kar, was – saw). Mindezekhez gyakran társul rendezetlen vagy olvashatatlan kézírás is. Mivel az írás és olvasás nehézségei a munkamemória és a hosszútávú tanulást szabályozó neurológiai mechanizmusok eltéréseiben gyökereznek (Everatt & Reid, 2009), így szélesebb körű kognitív feldolgozási hiányosságokat is okoznak. Jellemzőek a szavak felidézésének, a hangok megkülönböztetésének és a fonéma – graféma megfeleltetésnek a problémái, a rövidebb figyelem-összpontosítási idő, illetve a nem tapasztalati úton megtanult információk felidézésében mutatkozó sikertelenség is (Nijakowska, 2010).

Az utóbbi időszak kutatásai azt is jelzik, hogy a diszlexia speciális nehézségek elé állítja az idegennyelv-tanulókat, mivel az anyanyelven kifejlesztett megküzdési stratégiák nem működnek feltétlenül további nyelvek tanulása során (Kormos & Smith, 2012). Fokozott nehézségeket okozhat az olvasás, szövegértés, hallás utáni értés, írásbeli szövegalkotás, valamint az új szavak és nyelvtani szerkezetek megtanulása is (Kormos, 2018). Fontos azonban megjegyezni, hogy a diszlexiás tanulók különböző fokú és típusú nehézségekkel küzdenek, így nagyon heterogén csoportot alkotnak (Helland & Kaasa, 2005), amelynek diverz igényeire nem könnyű szakmailag megalapozott, differenciált pedagógiai válaszokat adni (Kontra & Kormos, 2009; Kormos, Sarkadi & Csizér, 2009).

A fentiek tükrében talán nem meglepő, hogy az SNI, és ezen belül is a diszlexiás tanulók oktatási esélyegyenlőségének biztosítása Európa-szerte kívánivalókat hagy maga után. 2014-es tanulmányában Nijakowska rámutat, hogy bár Európai Unió rendelkezések és az EU különböző országaiban kormányrendeletek is előírják, hogy a (nyelv)tanároknak képesnek kell

¹ Az ENGaGE projektről minden információ megtalálható a www.engage.uni-miskolc.hu honlapon.

lenniük felismerni a diszlexiás tanulókat és gondoskodni oktatási igényeikről, ez ritkán történik meg az osztályteremben. A DysTEFL project keretében megvalósult, tizenkét Európa Uniós országot magában foglaló kutatás 292 résztvevője közül 71% oktatott diszlexiás tanulókat integrált osztályokban, de csupán 10% tanított külön diszlexiás nyelvtanulók számára szervezett csoportokat. A válaszadók közel kétharmada jelezte, hogy egyetemi vagy főiskolai tanulmányai során semmilyen, vagy elenyésző mértékű képzést kapott a diszlexiások nyelvvoktatásával kapcsolatban, ugyanakkor lassú, de pozitív változás látszik abban a tekintetben, hogy a fiatalabb generációhoz tartozó tanárok nagyobb arányban számoltak be korábbi releváns oktatási tapasztalatokról. Amíg a résztvevő tanárok csaknem háromnegyede állította, hogy tisztában van vele, mi a diszlexia és milyen nehézségekkel jár az idegennyelvtanulás során, csak kevesebb, mint 20% rendelkezett magabiztos ismeretekkel a diszlexiás nyelvtanulók pedagógiai támogatásával kapcsolatban.

Kontra és Kormos (2009) reprezentatív országos mintán végzett kutatása megerősíti az összeurópai tendenciákat. A kutatásban vizsgált nyelvtanárok mindennapi munkájának szerves és kihívásokkal teli része volt a diszlexiával küzdő tanulók integrált nyelvvoktatásának optimális megvalósítása, ugyanakkor előzetes képzés híján, a jó gyakorlatok megtalálását és kifejlesztését nehéznek és időigényesnek találták. Szintén a nemzetközi eredményekkel összehangban, a nyilatkozó nyelvtanárok nagyon magabiztosnak ítélték meg képességüket a diszlexiás tanulók felismerésével kapcsolatban, bár a szerzők szerint ebben a tekintetben a válaszadók valószínűleg túlértékelték ismereteiket. A tanulmány pozitív eredménye, hogy a tanárok általános vélekedése szerint a diszlexiás tanulók sem nem tehetségtelenebbek, sem nem rosszabb magatartásúak, mint társaik, azonban nyelvtanulási motivációjukat egyértelműen gyengébbnek ítélték meg. Az okokat vizsgálva, Kormos, Sarkadi és Csizér (2009) rámutat, hogy hatékony oktatási módszerek és célzott kedvezmények hiányában a diszlexiás tanulókat sok kudarcélmény éri, amely csökkenti erőfeszítésüket és motivációjukat, majd teljesítményüket is, ördögi kört alkotva. A diszlexiás nyelvtanulók perspektívájából nézve az derül ki, hogy a motivációvesztés fő okai tanárspecifikusak: a tanár – diák kapcsolat dinamikája, a tanár általános hozzáállása a tanulói különbségekhez, hajlandósága és képessége ezek kezelésére, a változatos módszertani technikák és értékelési módok alkalmazása alapjaiban határozzák meg a diszlexiás tanulók általános tanórai közérzetét és tanuláshoz való viszonyát.

Ezeket az igényeket felismerve, a közelmúltban több nemzetközi projekt is célul tűzte ki olyan tanárképzésben és – továbbképzésben is használható tananyagok kidolgozását, amelyek célzott háttérinformációt és módszertani útmutatót nyújtanak diszlexiás tanulókat oktató nyelvtanárok számára. A Comenius együttműködés keretében megvalósult DysTEFL (Dyslexia for Teachers of English as a Foreign Language)¹ és 2 projektek² során a partnerek (Lengyelország, Magyarország, Egyesült Királyság, Cseh Köztársaság, Németország és Ausztria) közös, digitális MOOC alapú tanárképzési kurzust és kapcsolódó tesztrendszerrel dolgoztak ki leendő és gyakorló tanárok számára (Kormos & Nijakowska, 2017).

² [DysTEFL2: Dyslexia for Teachers of English as a Foreign Language 2 \(lodz.pl\)](https://www.dystepl2.pl/)

Részben a DysTEFL eredményeire alapozva, a 2021-ben zárult ENGaGE projekt, amelynek a Miskolci Egyetem volt a koordinátora, általános iskolás diszlexiás nyelvtanulók és inkluzív osztályaik számára fejlesztett digitális angol és német nyelvű tananyagokat, valamint német és angol nyelvű tanártréning anyagokat. Az önállóan és szervezett kurzusok során is elvégezhető tanártréning anyag háttérinformációt nyújt a nyelvtanároknak a diszlexia természetéről és nyelvtanulásra gyakorolt hatásáról, a diszlexiás nyelvtanulók idegennyelvi készségeinek fejlesztésére alkalmas technikákat mutat be, áttekintést nyújt az inkluzív oktatás és a projektmunka alapjairól, valamint felhívja a figyelmet a digitális technika nyújtotta lehetőségekre a diszlexiás nyelvtanulók és osztályaik differenciált oktatására és közös motiválására. A projekt lehetőséget biztosított arra, hogy felmérjük a résztvevő nyelvtanárok előzetes ismereteit a diszlexiások nyelvtanításával kapcsolatban. A következő fejezetben ennek a vizsgálatnak az eredményeit mutatom be.

3. Az ENGaGE projektben résztvevő nyelvtanárok diszlexiás tanulók nyelvtanítására vonatkozó tapasztalatai és ismeretei

3.1 A kutatás céljai

A kutatás célja az volt, hogy feltérképezze a projektben résztvevő nyelvtanárok szakmai háttérét, és a sajátos nevelési igényű, ezen belül is a diszlexiás nyelvtanulók oktatására vonatkozó ismereteit és tapasztalatait a következő kérdések alapján:

1. Milyen előképzettsége és általános tudása van a válaszadóknak az SNI, ezen belül is a diszlexiás tanulók nyelvtanítására vonatkozóan?
2. Milyen tapasztalataik vannak a válaszadóknak SNI, ezen belül is a diszlexiás tanulók nyelvtanításával kapcsolatban?
3. Mi a véleményük az SNI tanulók idegennyelv-tanulási kötelezettségéről?
4. Milyennek ítélik pedagógiai kompetenciáikat az SNI tanulók idegennyelv-oktatása területén?
5. Milyen nehézségeik vannak az SNI tanulók idegennyelv-oktatása területén?

3.2 Az adatgyűjtés módja

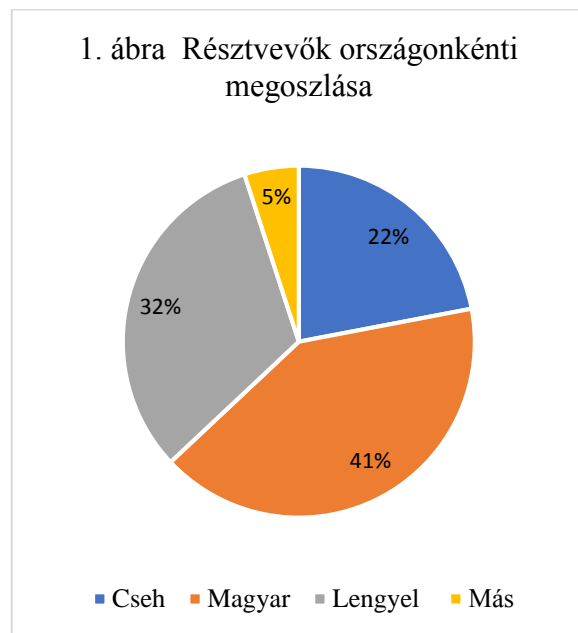
Az online bemeneti kérdőíveket az ENGaGE Tanártréning Screenager platformján létrehozott virtuális osztályterem alkalmazásban tettük közzé azon nyelvtanárok számára, akik előzetesen jelentkeztek a 2019. augusztusában megrendezett ENGaGE Tanártréning szemináriumokra és az ENGaGE Digitális angol és német nyelvi feladatbank kipróbálására. A kérdőíveket anonim módon töltötték ki a jelentkezők választhatóan angol vagy német nyelven, és a kérdőívek beküldése előfeltétele volt az online tananyaghoz való hozzáférésnek. A kérdőívek válaszait a Screenager platformba beépített kérdőívfeldolgozó rendszer összesítette excell táblázatok formájában. Az adatok százalékban kifejezve, egész számra kerekítve kerülnek közzé.

A kérdőív három kérdéscsoportot tartalmazott, amelyek közül az első a tanárok háttéradatait rögzítette, a második a digitális kompetenciájukra, a harmadik pedig a diszlexiás tanulók nyelvtanításában szerzett tapasztalataikra vonatkozott (lsd. 1. melléklet). Jelen tanulmányban az első és harmadik kérdéscsoport eredményeit ismertetem.

3.3 Résztevők

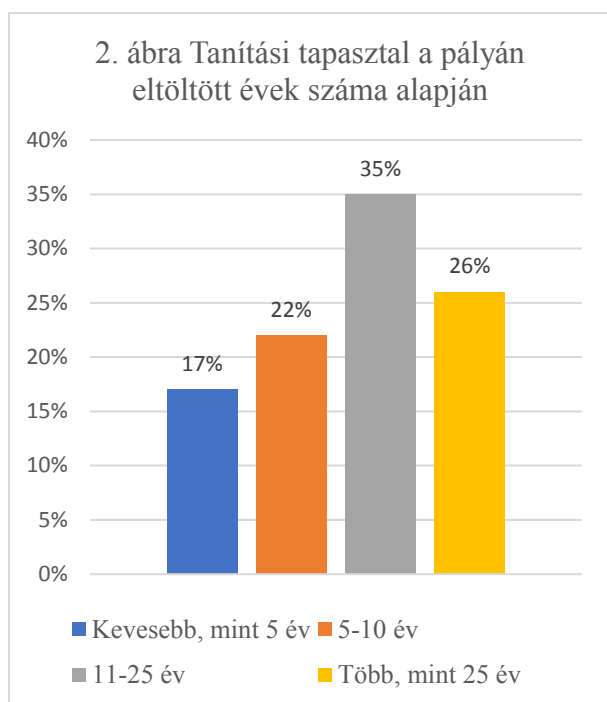
A kutatás résztvevői önként vállalkoztak a kérdőív kitöltésére, mert társult partnerekként részt kívántak venni az ENGaGE Feladatbank kipróbálásában és az ENGaGE Tanártréning programban. Érdeklődésük a projekt iránt abból fakadt, hogy iskolai mindennapjaik részét képezték az SNI, ezen belül a diszlexiás tanulók nyelvtanításának kihívásai, amelyekkel kapcsolatban szerettek volna támogató információhoz, útmutatáshoz és tananyagokhoz jutni. Ilyen értelemben a résztvevők köre nem reprezentatív: vélhetően tanítványaik között az átlagosnál nagyobb számban voltak jelent SNI, illetve diszlexiás tanulók, és ezért vélhetően több tapasztalattal és erősebb motivációval is rendelkeztek a témát illetően.

Összesen 67 kérdőív érkezett be, amelyek közül 13 érdemi információt nem tartalmazott a válaszadó háttéréről, így 54 kérdőív került feldolgozásra. Amint az 1. ábrán látható, a válaszadók 22%-a cseh, 41%-a magyar, 32%-a lengyel nemzetiségű volt, míg 5% más nációhoz tartozott. A válaszadók között abszolút többségben voltak a nők (89%): úgy tűnik, ők fogékonyabbak a segítő – támogató feladatok felvállalására, amely összhangban áll korábbi, hasonló tanulmányok eredményeivel (lásd pl. Martan, Skočić Mihić & Matošević, 2017) horvát általános iskolai kontextusban végzett felmérését a diszlexiások nyelvoktatására vonatkozó tanári attitűdökről).



A projekt iránt érdeklődő pedagógusok 46%-a angol, 39%-a német nyelvtanár volt, 15% pedig valamilyen más tárgyat tanított.

A 2—3. ábra a válaszadók tanítási tapasztalatának mennyiségét és jellegét ábrázolja. A legnagyobb arányban, 35%-kal a 11—25 év tanítási tapasztalattal rendelkező korosztály képviseltette magát, őket követte a több, mint 25 éves tapasztalattal bíró korcsoport 26%-kal, illetve az 5—10 éve tanító nyelvtanárok 22%-kal. A válaszadók 17%-a került ki a legfiatalabb korosztályból (kevesebb, mint 5 év tanítási tapasztalattal). A legnagyobb érdeklődést az általános iskolai nyelvtanárok körében váltotta ki a projektben való részvétel lehetősége (67%), amely nem véletlen, hiszen az ENGaGE feladatbank a 4—8. osztályos korosztályt célozza meg elsődlegesen. Ugyanakkor pozitívum, hogy bár kisebb arányban, de az óvodai (6%), középiskolai (15%) és felsőoktatásban (6%) oktató kollégák is képviseltették magukat. 6% vagy nem adott információt, vagy azt jelezte, hogy más oktatási formában/intézményben dolgozik.



3.4 Az SNI, ezen belül a diszlexiás nyelvtanulók oktatására vonatkozó ismeretek és tapasztalatok

3.4.1 Általános ismeretek és oktatási tapasztalat

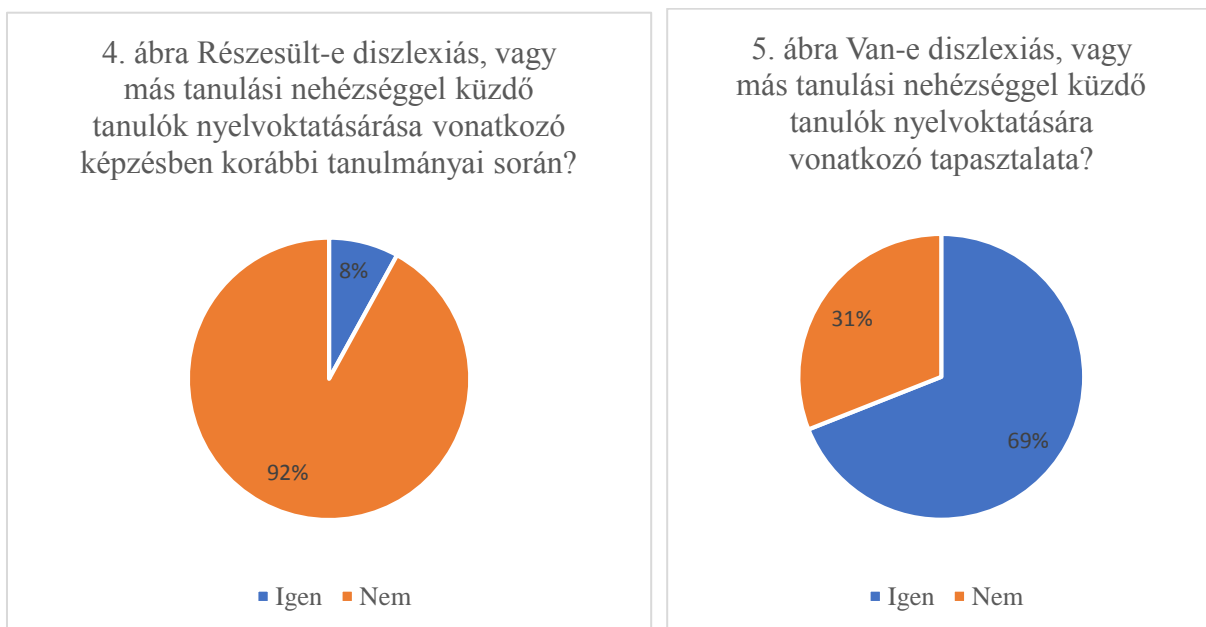
Az SNI, és ezen belül a diszlexiás tanulók nyelvoktatására vonatkozó kérdéscsoportból öt kérdés vonatkozott a válaszadók előzetes tanulmányaira, oktatási tapasztalataira, valamint jelenlegi kompetenciáik általános, szubjektív megítélésére, amelyeket az 1. táblázat foglal össze. A K1—K2 állítás esetében igen – nem válaszlehetőségek között dönthettek a résztvevők, a K3 állítás esetén 5 lehetőség közül választhattak, míg a többi állítást páros számú (6 fokú) Liker -skála alapján értékelték, hogy, ha bármilyen mértékben is, de kifejezzék elköteleződésüket pozitív vagy negatív irányban.

1. táblázat Általános ismeretekre és oktatási tapasztalatra vonatkozó kérdések

Kérdés vagy állítás	Válaszlehetőségek
K1 Részesült-e diszlexiás, vagy más tanulási nehézséggel küzdő tanulók nyelvoktatására vonatkozó képzésben korábbi tanulmányai során?	Igen Nem
K2 Van-e diszlexiás, vagy más tanulási nehézséggel küzdő tanulók nyelvoktatására vonatkozó tapasztalata?	Igen Nem
K3 Megítélésem szerint, a tanulási nehézségekre vonatkozó tudásom ...	nem létező gyenge átlagos jó nagyon jó

K 14 Speciálisan képzett nyelvtanárnak kell lenni ahhoz, hogy SNI diákoknak idegen nyelvet tudj tanítani.	Nagyon nem ért egyet Nem ért egyet
K15 Tudok javítani az SNI tanulók idegnyelv-tanulási élményein.	Valamelyest nem ért egyet Valamelyest egyetért Egyetért
K17 Aggódom, hogy nincsenek meg a megfelelő képességeim és tudásom az SNI tanulók idegnyelv-tanításához.	Teljes mértékben egyetért

Ahogy az 4—5. ábra illusztrálja, a válaszadók 69%-a oktatott diszlexiás vagy más SNI nyelvtanulókat, azonban csak 8%-uk részesült korábban valamilyen erre vonatkozó képzésben. Amint azt az egyik magyar tréningrésztvevő megfogalmazta, „sohasem tanultuk, mégis mindenhol természetesnek veszik, hogy majd boldogulunk”. A válaszadók 66%-a szerint csak a speciálisan képzett nyelvtanárok tudnak hatékonyan idegen nyelvet oktatni SNI-s tanulóknak (K1 állítás, 1. táblázat), így vélhetően a képzés hiánya sok pedagógusnak okoz nehézséget és bizonytalanság érzést.



Ennek fényében érdekesek a válaszok, amelyek a tanulási nehézségekre vonatkozó tudás, illetve az SNI tanulók nyelvoktatására vonatkozó készségek szubjektív megítélését tükrözik (Izd. 2—3. táblázat). A K3 állítás (2. táblázat) értékelése alapján, csak a válaszadók negyede vélte úgy, hogy nincs, vagy gyenge a tanulási nehézségekről alkotott tudása, ugyanakkor 56% átlagosnak és 17% jónak, vagy nagyon jónak (2%) ítélte azt. Ezzel összhangban, 20% egyetértett vagy teljes mértékben egyetértett azzal, hogy aggasztónak tartja az SNI tanulók nyelvoktatásához szükséges képességeinek és tudásának hiányosságait (K17 állítás, 3. táblázat). A valamelyest egyetértők (33%) és valamelyest egyet nem értők (28%) középmezőnye kissé népesebb itt, mint a releváns tudásukat átlagosnak nyilvánítók tábora a K3 állítás alapján, viszont mindkét állítás alapján 19% azoknak az aránya, akik magabiztosnak érzik a vonatkozó tudásukat és képességeiket. Ezzel szemben, a pozitívan megfogalmazott, válaszadói megbízhatóságot tesztelő, K15 állításra (3. táblázat) adott válaszok teljesen más

képet mutatnak: bár különböző mértékű, de elsöprő (90%) egyetértés mutatkozik abban, hogy megítélésük szerint a válaszadók tudnak javítani az SNI-s tanulók nyelvtanulási élményein.

2. táblázat K3 állításra adott válaszok

	nem létezik	elégtelen	átlagos	jó	nagyon jó
	%				
K3 Megítélésem szerint, a tanulási nehézségek mibenlétére vonatkozó tudásom ...	2	23	56	17	2

3. táblázat A K14, K15 és K17 állításokra adott válaszok

	Nagyon nem ért egyet	Nem ért egyet	Valamelyest nem ért egyet	Valamelyest egyetért	Egyetért	Teljes mértékben egyetért
	%					
K14 Speciálisan képzett nyelvtanárnak kell lenni ahhoz, hogy SNI diákoknak idegen nyelvet tudj tanítani.	0	20	14	34	24	8
K15 Tudok javítani az SNI tanulók igennyelvtanulási élményein.	0	2	8	38	44	8
K17 Aggódok, hogy nincsenek meg a megfelelő képességeim és tudásom az SNI tanulók nyelvtanításához.	2	17	28	33	17	3

A fenti eredmények összhangban állnak Nijakowska (2014), valamint Kontra és Kormos (2009) korábbi kutatásaival abban a tekintetben, hogy a válaszadók többsége nem részesült előzetes képzésben az SNI nyelvtanulók oktatásával kapcsolatban, ugyanakkor általános ismereteiket a tanulási nehézségekkel és azok kezelésével kapcsolatban valamelyest jobbnak ítélték a jelen tanulmány résztvevői, mint a korábbi vizsgálatoké. Bár ez részben betudható a résztvevők intenzívebb tapasztalatának és motivációjának (lsd. fentebb a résztvevők jellemzését), figyelembe véve az SNI tanulók nyelvoktatására vonatkozó célzott képzés hiányát, elgondolkodtató, hogy mit értenek a válaszadók átlagos vagy jó színvonalú ismeret alatt, és mennyire megalapozott szakmailag ez az ismeretrendszer. Ahogy Nijakowska (2014) rámutat, az intuitív tudáson alapuló támogató gyakorlatok hiányossága abban rejlik, hogy nagy

eltéréseket mutathatnak iskolánként és osztályonként, és nem feltétlenül szolgálják a leginkább rászoruló tanulók nyelvtanulási igényeit.

3.4.2 A tanulási nehézséggel küzdő tanulók kötelező nyelvoktatására vonatkozó vélemények

A tanulási nehézséggel küzdő tanulók kötelező nyelvoktatására három állítás vonatkozott. Az állításokat és értékelésüket a 4. táblázat foglalja össze.

4. táblázat A tanulási nehézséggel küzdő tanulók kötelező idegennyelv-oktatására vonatkozó vélemények

	Nagyon nem ért egyet	Nem ért egyet	Valamelyest nem ért egyet	Valamelyest egyetért	Egyetért	Teljes mértékben egyetért
	%					
K4 Az egyéni fejlesztésre szoruló tanulókat is ösztönözni kell az idegen nyelvek tanulására.	2	0	2	21	55	10
K5 A más tantárgykból bukdácsoló tanulókat is normál, vegyes osztályokban kell idegen nyelvekre tanítani.	4	8	18	35	31	4
K11 A tanulási nehézséggel küzdő tanulókat is normál osztályokban kell idegen nyelvekre tanítani.	2	6	22	32	32	6

A három állításra adott értékelések egyértelműen jelzik, hogy a válaszadók jelentős többsége valamilyen mértékben egyetért azzal, hogy a tanulási nehézségekkel küzdő tanulókat is ösztönözni kell az idegen nyelvek tanulására (96%), és ezt normál, vegyes osztályok keretein belül kell megvalósítani (70%). Figyelemre méltó ugyanakkor, hogy lényegesen nagyobb a valamilyen mértékben egyet nem értők aránya a K5 és K11 állítások esetében (30-30% a K4 állítás esetében kapott 4%-kal szemben), ahol megjelenik az a gondolat, hogy a tanulási nehézséggel küzdő tanulók idegennyelv-oktatását integrált osztályokban kell megvalósítani. Hasonlóképpen alacsonyabb az egyetértők vagy teljes mértékben egyetértők aránya a K5 (35%) és K11 (38%) állítások esetében, mint a K4 (65%) esetében. Ezek a vélemények egyértelműen jelzik, hogy bár a válaszadók szerint fontos, hogy minden tanulónak legyen lehetősége idegen nyelveket tanulni, közel egyharmaduk szerint ennek leghatékonyabb formája nem feltétlenül az integrált oktatás.

3.4.3 A tanulási nehézséggel küzdő tanulók nyelvoktatására vonatkozó tanári kompetenciák

A tanulási nehézséggel küzdő tanulók nyelvoktatására vonatkozó konkrét tanári kompetenciákat öt kérdéssel vizsgáltuk (lsd. 5. táblázat). Az összesítésben látható, hogy a válaszadók meglehetősen pozitívan értékelték kompetenciáikat: minden állítás esetében minimum 60% vélte úgy valamilyen mértékben, hogy rendelkezik az adott képességgel vagy tudással. A résztvevők abszolút erőssége a K12 állításban megfogalmazott alternatív magyarázatok és példák biztosítására vonatkozó képesség: 96% ért egyet valamilyen szinten ezzel az állítással (ezen belül is magas, 66% az egyetértők vagy teljes mértékben egyetértők aránya). Ezt követi 82%-os egyetértéssel a befogadó környezet megteremtésére való képesség (K6), bár itt kevésbé magabiztos a pozitív vélemény (27% egyetért és 2% teljes mértékben egyetért). 72%-kal a harmadik legerősebb képesség a különböző számonkérési módszerek alkalmazása (az erre vonatkozó K8 állítás esetében az egyetértők és teljesen egyetértők aránya 37%). A két legkevésbé magabiztos készségterület a tananyag (K16) és a tanórai feladatok adaptálása (K18) a tanulási nehézséggel küzdő tanulók igényeinek megfelelően. Az előbbi esetében a válaszadók 32%-a, az utóbbinál 38%-a vélte úgy különböző mértékben, hogy nem rendelkezik a szükséges ismeretekkel és készségekkel, amely azonban még mindig 60% feletti pozitív visszajelzést jelent mindkét készségre vonatkozóan

5. táblázat A tanulási nehézséggel küzdő tanulók nyelvoktatására vonatkozó tanári kompetenciák

	Nagyon nem ért egyet	Nem ért egyet	Valame-lyest nem ért egyet	Valame-lyest egyetért	Egyetért	Teljes mértékben egyetért
	%					
K6 Tudom, hogyan hozzak létre befogadó környezetet a nyelvórán tanulási nehézségekkel küzdő tanulók számára.	0	6	12	53	27	2
K8 Számos számonkérési módszert tudok alkalmazni tanulási nehézséggel küzdő tanulóim idegen nyelvi tudásának mérésére.	4	4	20	35	35	2
K12 Képes vagyok másképp megfogalmazni a magyarázatot vagy más példát hozni, ha tanulási nehézséggel	0	0	6	28	54	12

küzdő tanulóim nem értenek valamit idegennyelvi óráim során.						
K16 Tudom, hogyan prezentáljam más formában a tananyagot úgy, hogy tanulási nehézséggel küzdő tanulóim számára könnyebben befogadhatóvá tegyem őket.	0	10	22	44	24	0
K18 Tudom úgy tervezni a tanórai feladatokat, hogy figyelembe veszem tanulási nehézséggel küzdő tanulóim egyéni igényeit is.	2	8	28	40	22	0

Ismét érdekes kontrasztban állnak ezek az eredmény a korábbi nyilatkozatokkal, amelyekben az előképzettség hiánya mellett a résztvevők domináns többsége azt a véleményt képviselte, hogy

- 1) speciálisan képzett tanárok tudnak SNI tanulókat igazán hatékonyan idegen nyelvekre tanítani, ugyanakkor
- 2) saját ismereteik az SNI-ről és az SNI tanulók idegennyelv-tanításáról átlagosak vagy elégtelenek.

Jól látszik, hogy a válaszadók az általános pedagógiai készségekben érzik legmagabiztosabbnak magukat (kellemes tanulási környezet kialakítása, átfogalmazás, alternatív példák), a differenciálás technikái, a tanulási nehézséggel küzdő tanulók egyéni igényeire való megfelelő válaszreakciók adása azonban a vizsgálatban résztvevő tanárok több, mint egyharmadának gondot okoz. Ez a terület nehezen fejleszthető csak a reflektív pedagógiai gyakorlat által, láthatóan itt szükség lenne célzott képzésre.

3.4.4 Aggodalmak a tanulási nehézséggel küzdő tanulók nyelvoktatásával kapcsolatban

Négy állítás vonatkozott a tanulási nehézséggel küzdő tanulók nyelvoktatásával kapcsolatos tanári aggodalmakra, amelyeket a 6. táblázat jeleníti meg. Az aggodalmak közül egyértelműen kiemelkedik a munkateher megnövekedése: a válaszadók 82% fejezett ki egyeztetést a K9 állítással kapcsolatban, ezen belül is 35% egyetértett és 20% teljes mértékben egyetértett. A következő aggasztó tényező a megfelelő figyelem biztosítása az SNI tanulóknak integrált osztályokban (K7): 76% értett egyet ezzel valamilyen mértékben. Ezek után érdekes, hogy a válaszadók többsége nem találta nagyon aggasztónak azt, hogy az SNI tanulók integrált

oktatása során fokozott stresszt kell esetleg átélnie (K11) (62% vélte így valamilyen mértékben), illetve azt sem, hogy az osztályközösség ne fogadná be az SNI-s tanulókat (K10) (76% gondolta így, és 55% egészen határozottan nem értett egyet azzal, hogy ez problémát okozhat).

6. táblázat A tanulási nehézséggel küzdő tanulók nyelvoktatásával kapcsolatos tanári aggodalmak

	Nagyon nem ért egyet	Nem ért egyet	Valame-lyest nem ért egyet	Valame-lyest egyetért	Egyetért	Teljes mértékben egyetért
	%					
K7 Aggasztónak tartom, hogy nehéz (lesz) megfelelő figyelmet fordítani SNI tanulóimra a nyelvórákon.	0	12	12	40	20	16
K9 Aggasztónak tartom, hogy a munkaterhek megnövekednek/ meg fognak növekedni, ha SNI tanulók is vannak az idegennyelvi óráimon.	0	6	12	27	35	20
K10 Aggasztónak tartom, hogy az SNI tanulókat nem fogadják el/nem fogják elfogadni az osztálytársaik.	8	47	21	18	6	0
K11 Aggasztónak tartom, hogy több stresszt jelent (majd) számomra, ha SNI tanulók is vannak a nyelvi óráimon.	2	27	33	22	12	4

Ezek az eredmények részben állnak összhangban a korábbi tanulmányok konklúzióival: Kormos és Nijakowska (2017) nemzetközi válaszadókkal végzett vizsgálatából az derült ki, hogy a résztvevő nyelvtanárok domináns többsége általánosságban aggódik a diszlexiás nyelvtanulók inkluzív oktatása kapcsán. A szerzők arra is rámutatnak, hogy minél kevesebb az előzetes képzés és ismeret ezen a területen, annál fokozottabb aggodalmat élnek át a nyelvtanárok. Az együttnevelés jelentős stresszterheléssé is fokozódhat a pedagógusok számára, mivel többségük átérzi, hogy ők a felelősek a gyerekek jóllétéért és előrehaladásáért, és ez a körülmények és a tanár felkészültsége függvényében nyomasztóvá válhat (Pető, 2011).

Amíg az integrált nyelvoktatás iránt érzett aggodalmat a jelen vizsgálat résztvevői is osztják a munkaterhek növekedése és a figyelemmegosztás kapcsán, ezek az aggodalmak esetükben nem fokozódnak jelentős stresszé.

Ugyanígy nem tűnik problémaforrásnak a vizsgált tanárok körében az osztály befogadó szerepe, amely más vizsgálatokban elsődleges stresszfaktorként jelenik meg. A diszlexiás tanulóknak jellemzően alacsony a csoportstátuszuk, mivel az osztálytársak gyakran kivételezésként értelmezik az egyéni bánásmódból fakadó kedvezményeket, és ezért kicsúfolják vagy kirekesztik SNI társaikat (Martan, Skočić Mihić & Matošević, 2017). Ennek eredményeképpen, az egyéni bánásmódra szoruló tanulók gyakran nem élnek a meglévő lehetőségekkel sem, mert tartanak a kortárs csoport megítélésétől és nem akarnak különbözni (Kormos, Sarkadi & Csizér, 2009; Szaszkievicz 2013). Az így kialakuló nehézségek miatt viszont nagyobb arányú körökben az idegennyelv használati szorongás, és kevés a motivációjuk, önbizalmuk is (Csizér, Kormos & Sarkadi, 2010). Martan, Skočić Mihić és Matošević (2017) hangsúlyozzák, hogy megfelelő osztálykultúra csak felkészült, és a befogadó oktatás iránt elkötelezett tanárok irányításával hozható létre, ezért felelősségük óriási. Érdekes lenne tovább vizsgálni, hogy a kutatásban szereplő tanárok milyen stratégiákat fejlesztettek ki tapasztalataik alapján, amelyekkel ezt a helyzetet nagyrészt sikeresen tudják kezelni, illetve nem értékeli-e le ennek a tényezőnek a fontosságát az SNI tanulók idegennyelv-tanulásában.

4. Konklúzió és implikációk

A vizsgálatból egyértelműen kiderül, hogy a válaszadó nyelvtanárok magyar, cseh és lengyel oktatási kontextusaiban mindennapi gyakorlatuk része az SNI, ezen belül is a diszlexiás tanulók nyelvoktatása integrált osztályokban, amellyel kapcsolatban a többség közepes mértékű aggodalmat érez. Ennek oka egyértelműen a formális képzés hiánya: az, hogy csak elenyésző hányaduk részesült bármilyen, SNI tanulók nyelvoktatására vonatkozó képzésben korábbi tanulmányok és tréningek során, jól mutatja a téma iránti intenzív érdeklődést. A helyzet mindenképpen javításra szorul: mivel csak a diszlexiás tanulók arányát 8—11%-ra becsülik hazánk közoktatásában (és ebben nincsenek benne a más tanulási nehézséggel küzdő SNI tanulók, akik szintén egyéni bánásmódra jogosultak), egy 30 fős osztályban 2—3 tanuló is érintett lehet. Ugyanakkor, a szaktanárként dolgozó, fejlesztőpedagógusi képzettséggel nem rendelkező pedagógusok jelentős része számára is napi kihívás e helyzet kezelése: a kutatás résztvevői többségében úgy vélték, speciális képzés nélkül nem lehet hatékonyan idegen nyelveket tanítani diszlexiás tanulóknak, és aggasztónak találták, hogy ők maguk nem feltétlenül rendelkeznek a szükséges készségekkel. Kutatások bizonyítják (pl. Nijakowska, 2014), hogy a csökkent én-hatékonyság érzés negatív hatással van a tanárok problémamegoldó képességére és tanítás iránti elkötelezettségére, míg a célzott képzési programok jelentősen javítják énképüket és az SNI tanulók nyelvoktatásához való viszonyulásukat, valamint csökkentik az inkluzív oktatással kapcsolatos aggodalmaikat (Kormos & Nijakowska, 2017)

Érdekes eredmény, hogy az általános ismeretek hiányossága és az előlött érzett aggodalom ellenére, a válaszadók meglehetősen optimistán ítélték meg vonatkozó kompetenciáikat. A tanulási nehézségekről alkotott ismereteiket és a diszlexiások inkluzív oktatására vonatkozó képességeiket dominánsan „átlagosnak” minősítették, míg számonkérési módszerek, feladattípusok és tananyag adaptálására vonatkozó készségeiket kifejezetten „jóknak” ítélték.

Ezek a minősítések azonban meglehetősen kétértelműek, mert nem feltétlenül a szükséges szakmai normához mérik a kompetenciákat, hanem az ismeretségi körbe tartozó többi pedagógus felkészültségéhez és gyakorlathoz, amely közösségenként nagyon eltérő lehet. Bár úgy vélem, a tapasztalaton alapuló, intuitív készségeknek és ismeretrendszereknek rendkívül fontos szerepe van a tanári gyakorlat alakításában, fontos lenne az is, hogy a nagyobb mintán, változatos oktatási kontextusokban végzett kutatások eredményei is megtalálják az utat a gyakorló tanárokhoz. Erre egyértelműen a tanárképzés és – továbbképzés a megoldás. A pedagógusképzés során megszerzett háttérinformációk és alapkészségek megadhatják a szükséges kompetenciaérzést és stratégiákat már a kezdő tanárok számára is az SNI tanulók egyéni igényeinek biztosítására. Ugyanakkor, a szisztematikus képzés során megalapozott ismeretrendszerbe könnyebben beilleszthetők az értékes, egyéni gyakorlat során megszerzett tapasztalatok és technikák, amelyek célzott továbbképzések során tovább értékelhetők, rendszerezhetők, és végül egyéni tanítási elméletté rendezhetők.

Felhasznált irodalom:

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), 470—487.

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.

Helland, T. & Kaasa, R. (2005). Dyslexia in English as a Second Language. *Dyslexia*, 11, 41—60.

Kontra, E. & Kormos, J. (2009). *Nyelvtanárok a diszlexiáról*. OFI. Elérhető: <https://ofi.oh.gov.hu/en/nyelvtanarok-diszlexiarol>

Kormos, J. (2018). Tíz dolog, amit minden nyelvtanárnak érdemes tudnia a diszlexiáról. *Modern Nyelvoktatás*, 24(4), 35—45.

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), 232—250.

Kormos, J. & Nijakowska, J. (2017). Inclusive practices in teaching students with dyslexia: Second language teachers' concerns, attitudes and self-efficacy beliefs on a massive open online learning course. *Teaching and Teacher Education*, 68(Nov.), 30—41.

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), 115—130.

Kormos, J. & Smith, A. M. (2012). *Teaching languages to students with specific learning differences*. Bristol: Multilingual Matters.

Martan, V., Skočić Mihić, S. & Matošević, A. (2017). Teachers' attitudes toward teaching students with dyslexia. *Croatian Journal of Education*, 19(3), 75—97.

Nijakowska, J. (2014). Dyslexia in the European EFL Teacher Training Context. In: M. Pawlak & L. Aronin (eds.), *Essential topics in applied linguistics and multilingualism. Studies in honour of David Singleton* (pp. 129—156). Heidelberg, New York, Dordrecht, London: Springer.

Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the foreign language classroom*. Bristol: Multilingual Matters.

Nijakowska, J. (2020). Dyslexia in the context of second language learning and teaching. *Pragmalingüística monográfico*, 2, 257—271

Öveges, E. & Csizér, K. (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás keretéről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés*. Elérhető: [nyelvoktatás_kutatasi_jelentes_2018.pdf](#)

Pető, I. (2011). *Inkluzív nevelés, stressz és stresszkezelés*. OFI Tudástár. Elérhető: Pető Ildikó: Inkluzív nevelés, stressz és stresszkezelés | Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (gov.hu)

Szaszkiewicz, M. (2013). *The experiences of Norwegian students with dyslexia learning English as a foreign language*. Masters Thesis. University of Oslo. Elérhető: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/36640/MasterxxsThesixMagdalenaxSzaszki ewiczxSNE.pdf?sequence=1>

1. melléklet ENGAGE Tanártréning bemeneti kérdőív tanároknak

PART 1 Biodata

I am	Male Female
I am completing the ENGAGE teacher training program in	the Czech Republic Hungary Poland Other
My age is	25-35 years 36-45 years 46 years and above
My fulltime teaching job is in (Most of the time I teach in)	Early childhood education Primary school Secondary school Higher education Other
I am a teacher trainer	Yes No
I have teaching experience.	less than 5 years 5-10 years 11-25 years more than 25 years
In my fulltime teaching job, I teach (Most of the time I teach)	English as an additional language German as an additional language Other
I mostly teach (You can choose more than one answer here)	Children aged 6-10 with an ordinary number of classes (2-4 hours/week) Children aged 6-10 with a high number of classes (4-6 hours/week) Children aged 10-14 with a high number of classes (4-6 hours/week) Children aged 10-14 with an ordinary number of classes (2-4 hours/week) Children aged 6-10 with an ordinary number of classes (2-4 hours/week)

	Children aged 14 and above with a high number of classes (4-6 hours/week)
Our school is located	<p>In a settlement with 5,000-25,000 inhabitants</p> <p>In a settlement with 25,000-100,000 inhabitants</p> <p>In a settlement that has more than 100,000 but is not the capital of the country</p> <p>In the capital</p>

PART 2 Digital school environment

Digital facilities available in your educational institution (multiple answers are possible)	<p>Computer lab that can be used for language classes</p> <p>Digital board</p> <p>Mobile digital devices (laptops, tablets)</p> <p>Reliable wifi network available for both the staff and students of the school</p> <p>Restricted access to wifi network, only for teachers and other staff members of the school</p> <p>Other</p>
Does your school provide the necessary conditions for the active use of digital teaching materials?	<p>Yes</p> <p>No</p>
How would you rate your digital competences on a 5-grade scale?	<p>1 - I have difficulty with using digital platforms and different types of software</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5 - I work with digital platforms and different types of software without any problems</p>
How often do you use supplementary teaching materials?	<p>1 – never</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p>

	5 – on a daily basis
How often do you use digital supplementary teaching materials?	1 – never 2 3 4 5 – on a daily basis
Do you use any digital platforms to keep contact with the students and parents (e.g., Facebook, Messenger etc.)?	Yes No
Have you heard about digital classrooms (e.g., Google Classroom, Edmodo)?	No I have already heard about it but do not exactly know what it is yes, and I have already tried it out

PART 3 Background on teaching learners with Splds

Have you participated in any initial training or professional development sessions on teaching languages to dyslexic students or students with specific learning difficulties (SpLDs) before joining this ENGaGE?	Yes No
I have experience working with/teaching students with learning difficulties (e.g., dyslexia).	Yes No
My knowledge of what learning difficulties (e.g., dyslexia) are is	Poor Average Good Very good
Students who need an individualized academic program should be encouraged to learn foreign/additional languages.	Strongly disagree Disagree Somewhat agree Agree Strongly agree
Students who frequently fail in various subjects should be taught foreign/additional languages in mainstream classes.	Strongly disagree Disagree Somewhat agree Agree Strongly agree
I know how to create an inclusive atmosphere in the language classroom for students with learning difficulties.	Strongly disagree Disagree Somewhat agree Agree Strongly agree

I am concerned that it will be/is difficult to give appropriate attention to students with learning difficulties in my language classes.	Strongly disagree Disagree Somewhat agree Agree Strongly agree
I can use a variety of assessment strategies for evaluating the foreign/additional language knowledge of students with learning difficulties.	Strongly disagree Disagree Somewhat agree Agree Strongly agree
I am concerned that my workload will increase if I have students with learning difficulties in my language classes.	Strongly disagree Disagree Somewhat agree Agree Strongly agree
I am concerned that students with learning difficulties will not be/are not accepted by the rest of the students in the language classroom.	Strongly disagree Disagree Somewhat agree Agree Strongly agree
Students with learning difficulties should be taught foreign/additional languages in mainstream classes.	Strongly disagree Disagree Somewhat agree Agree Strongly agree
I am able to provide an alternate explanation or example when language learners with learning difficulties do not understand something in my classes.	Strongly disagree Disagree Somewhat agree Agree Strongly agree
I am concerned that I will be more stressed if I have students with learning difficulties in my language classes.	Strongly disagree Disagree Somewhat agree Agree Strongly agree
You have to be a specially trained teacher to teach foreign languages to learners with SpLDs.	Strongly disagree Disagree Somewhat agree Agree Strongly agree
I can improve the language learning experiences of students with learning difficulties.	Strongly disagree Disagree Somewhat agree

	<p>Agree</p> <p>Strongly agree</p>
<p>I know how to modify the way teaching materials are presented to accommodate the needs of students with learning difficulties.</p>	<p>Strongly disagree</p> <p>Disagree</p> <p>Somewhat agree</p> <p>Agree</p> <p>Strongly agree</p>
<p>I am concerned that I do not have the knowledge and skills required to teach languages to students with learning difficulties.</p>	<p>Strongly disagree</p> <p>Disagree</p> <p>Somewhat agree</p> <p>Agree</p> <p>Strongly agree</p>
<p>I am confident in designing language learning tasks so that the individual needs of students with learning difficulties are accommodated.</p>	<p>Strongly disagree</p> <p>Disagree</p> <p>Somewhat agree</p> <p>Agree</p> <p>Strongly agree</p>