

## **A kognitív folyamatok zavarainak hatása az idegen nyelv tanulására**

*A kognitív funkciók (gondolkodás, emlékezés, észlelés, figyelem) deficitjei, vagyis a részképesség-zavarok nem csupán az anyanyelv írott/olvasott/beszélt formáinak a használatát, hanem az idegen nyelv tanulását is megnehezítik. A szerző a nyelvérzék kutatásának azon irányzatát ismerteti, mely a kognitív folyamatok szerepének részletesebb elemzését tűzte ki célul, valamint részletezi a nyelvtanulás során a kognitív funkciózavar következtében kialakuló problémákat.*

**S**oha ennyi érvet még nem lehetett felhozni az idegen nyelvek elsajátítása mellett, mint manapság, hiszen nyelvismerettel: – jobb álláshoz, magasabb fizetéshez lehet jutni itthon;

– EU-tagságunk kezdete óta az európai országok bármelyikében lehet tanulni, illetve dolgozni;

– választott szakmánkhoz/hivatásunkhoz/érdeklődési területünkhöz tartozó ismeret-anyagunkat a világháló segítségével a végtelenségig bővíthetjük stb.

A nyelvtanulás sikeressége azonban számos tényező függvénye, s nagy egyéni különbségek figyelhetők meg az elsajátítás mértékében.

E tényezőket hagyományosan két fő csoportba – külső és belső vagy egyéni tényezőkre – osztják. A külső tényezők közé sorolhatóak például a különféle oktatási módszerek, az idegen nyelvi input mennyisége és minősége, az anyanyelv sajátosságai, míg az egyéni tényezők közül a legfontosabbak a motiváció, a tanulási stílusok és stratégiák, személyiség-tényezők, szorongás az osztályteremben, az erőfeszítés hiánya, az intelligencia és a nyelvérzék.

A felsorolt tényezők közül a nyelvérzéknek az idegen nyelv elsajátítására gyakorolt hatásaira szeretnék kitérni részletesebben.

### **Nyelvelsajátítási képesség, nyelvérzék**

Mindenki számára nyilvánvaló, hogy az emberek különböznek abból a szempontból, hogy milyen gyorsan és eredményesen tudnak elsajátítani egy idegen nyelvet. Hétköznapi értelemben a nyelvérzék fogalmát szoktuk használni e képesség kifejezésére, mely elnevezést a szakirodalomban időnként még a nyelvi, illetve idegen nyelvi képességek kifejezéssel szokták felváltani.

Skehan (1991) szerint a nyelvérzék olyan adottság, mely befolyásolja a nyelvtanulás sikerességét, független az előzetes nyelvtanulási tapasztalatoktól, az egyének idegen nyelvi képességei eltérőek, s nagyjából változatlanok, illetve relatíve nehezen módosíthatóak.

A nyelvérzékkel kapcsolatosan a kutatók egyetértenek abban, hogy

– az idegen nyelv elsajátításában megmutatkozó egyéni különbségek nagy részéért ez a képesség tehető felelőssé;

– a nyelvérzék nem egyetlen, egységes képesség, hanem több független képességből tevődik össze, melyek három nagy csoportba oszthatóak: memória-, auditív- és analitikai képességek. (Ottó, 1996)

A nyelvtanulás sikerében a nyelvi képességen túl szerepet játszhatnak más tényezők is (lásd a bevezetőben felsoroltakat), a szakemberek azonban rámutattak, hogy a nyelvtanulás sikerességének leghatékonyabb előrejelzője továbbra is konzisztensen a nyelvérzék. (Skehan, 1989; Carroll, 1990; Parry és Child, 1990; Ottó, 2003) Ez természetesen nem azt jelenti, hogy a nyelvi képességek szintje azt mutatná meg, hogy az egyén képes-e vagy sem az idegen nyelv(ek) elsajátítására, hanem a haladása sebességét jelzi előre optimális feltételek mellett (vagyis például megfelelő motiváció és kitartás, jól megválasztott oktatási és tanulási módszerek stb. esetén).

A nyelvérzék alkotó képességek feltárását Carroll és munkatársai végezték el 1953 és 1958 között a Harvard Egyetemen. Arra a következtetésre jutottak, hogy a nyelvelsajátítási képesség négy egymástól független képességből tevődik össze:

- kódolási képesség: képesség az idegen hangok megkülönböztetésére és kódolására oly módon, hogy azok később felidézhetőek legyenek;
- grammatikai érzékenység: képesség azon nyelvi funkciók felismerésére, melyeket a szavak a mondatokban betöltenek;
- induktív nyelvtanulási képesség: képesség egy adott nyelvi struktúrát meghatározó szabályok kikövetkeztetésére. Ez a képesség közel áll a grammatikai érzékenységhez, míg azonban ez utóbbi inkább egy adott nyelv struktúrájának az elemzéséhez kapcsolódik, addig az induktív nyelvtanulási képesség a következtetést, az extrapolációt hangsúlyozza;

*Számos olyan hallgatóval került kapcsolatba, aki egyéb tantárgyakban kiváló eredménnyel teljesített, de az idegen nyelvet képtelen volt megtanulni. Vizsgálatuk során rájött, hogy e hallgatók a diszlexiához hasonló tüneteket mutatnak, melyek reverzióval, illetve a beszédhang-észlelés és -feldolgozás nehezítettségével jellemezhetőek az idegen nyelven.*

- idegen nyelvű anyag gépies megtanulásának képessége: képesség kapcsolat létesítésére az anyanyelv és a célnyelv szavai között. Az emberek különböznek abból a szempontból, hogy milyen hatékonysággal tudják megteremteni ezeket a kapcsolódásokat (vagyis asszociatív memóriájuk hatékonysága szempontjából), s ennek következtében szókészletük növekedésének ütemében, valamint az idegen nyelv elsajátításában is eltérnek egymástól. (Carroll, 1981)

A nyelvérzék természetére vonatkozó későbbi kutatások eredményei sem tértek el lényegesen ettől a négykomponensű modelltől, azonban rávilágítottak arra, hogy pontosítani kellene a benne szereplő képességek meghatározásait és leírását. Carroll (1990) az újabb kutatási eredmények figyelembevételével tüzetes elemzésnek vetette alá az eredetileg felsorolt négy képességet, valamint felhívta a figyelmet az auditív képességek meghatározó szerepére, és javasolta a nyelvtanulás alapját képező kognitív folyamatok részletesebb feltárását. Úgy vélte, hogy az auditív képességek szintje is lehet előrejelzője a nyelvtanulás sikerességének, hiszen például már kisfokú hallásromlás ronthatja a beszédértést, akárcsak az az (egyénenként eltérő) auditív képességünk, hogy mennyire tudjuk a különféle zajokkal eltorzított beszédet megérteni. A kognitív folyamatok közül kiemelte a memória szerepét a fonetikai kódolásban idegen nyelvű anyag (például szavak stb.) gépies megtanulásában, valamint megfogalmazta, hogy a nyelvtanulás során fellépő kognitív operációk mélyebb megértése lehetővé tenné a nyelvérzék-mérő tesztekben olyan feladatok alkalmazását, melyek az iskolai feladatok analógiájaként pontos képet adnának azon folyamatokról, melyek aktuálisan működnek az idegen nyelvű feladatok megoldása során.

Az alkalmazott nyelvészeti kutatások mellett a diszlexiakutatás újabb eredményei is egyre inkább ráirányítják a figyelmet a kognitív folyamatoknak (észlelés, nyelv, emléke-

zet, figyelem és gondolkodás) a beszélt/írott/olvasott nyelvben betöltött meghatározó szerepére.

Most pedig tekintsük át röviden, hogy milyen fontosabb vizsgálatokat végeztek a külföldre kognitív folyamatoknak az idegen nyelv megtanulására gyakorolt hatásáról!

### Történelmi áttekintés

A hatvanas évek elején Pimsleur (*Pimsleur, Sundland és McIntyre, 1964*) hívta fel a figyelmet arra, hogy vannak tanulók, akik azért teljesítenek gyengén a nyelvórákon, mert olyan hallási deficittel rendelkeznek, mely megnehezíti az idegen nyelv beszédhangjainak kódolását illetve feldolgozását (vö. *Carroll, 1991* elképzelésével az auditív képességekre vonatkozóan).

A hetvenes évek elején Dinklage (1971) hasonló problémáról számolt be a harvardi egyetemen végzett kutatásai alapján, ahol számos olyan hallgatóval került kapcsolatba, aki egyéb tantárgyakban kiváló eredménnyel teljesített, de az idegen nyelvet képtelen volt megtanulni. Vizsgálatuk során rájött, hogy e hallgatók a diszlexiához hasonló tüneteket mutatnak, melyek reverzióval, illetve a beszédhang-észlelés és -feldolgozás nehezítettségével jellemezhetőek az idegen nyelven.

A nyelvtanulás sikertelensége tehát e zavarok következménye volt, nem lehetett a motiválatlanságra, a szorongásra, illetve az erőfeszítés hiányára visszavezetni. A szorongás a kudarc eredménye, nem pedig az oka volt. Következésképpen a képességedeficitet kellett megcélolni az oktatási módszerek megváltoztatásával – amint ez megtörtént, a hallgatók tudtak tanulni. (*Schwarz, 1997*)

Ganschow és Sparks a nyolcvanas évek óta foglalkoznak az idegen nyelv elsajátításának nehezítettségével, melynek hátterében szerintük leggyakrabban az áll, hogy az illető képtelen az idegen nyelv fonológiai aspektusainak feldolgozására, illetve ortográfiai-fonetikai jellemzőinek elsajátítására.

Nyelvi kódolási deficit hipotézisükben (1991) megfogalmazták, hogy

- az anyanyelvi készségek képezik az alapját az idegen nyelvek megtanulásának;
- a nyelvet alkotó összetevők (például fonológia, ortográfia, szintaktika, de nem a szemantika) bármelyikével kapcsolatos nehézség negatívan befolyásolja mind az anya-, mind az idegen nyelv tanulását;

- a tanulók között veleszületett különbségek léteznek a nyelvhasználat vonatkozásában.

Később a hipotézis elnevezését „nyelvi kódolási különbség” hipotézisre módosították, egyrészt, mert szerintük a nyelvtanulás a nagyon jó és a nagyon gyenge nyelvtanuló között húzódó kontinuum mentén képzelhető el, s nem létezik különálló idegen nyelvtanulási zavar/képtelenség, másrészt pedig mivel a vizsgálataikban résztvevő gyenge teljesítményt nyújtó nyelvtanulóknál nem észleltek nyilvánvaló nyelvi deficiteket, viszont összesítve a jó nyelvtanulókkal szignifikánsan alacsonyabb szintű anyanyelvi készségekkel és nyelvérzékkel rendelkeztek.

Szerintük a gyenge nyelvtanulókra jellemző még, hogy

- rosszabb jegyeket kapnak a nyelvórákon;
- erőteljesebben szoronganak a nyelvtanulástól;
- tanáraik szerint szorongóbbak és kevésbé motiváltak;
- nyelvtanulási készségeik/jártasságaik vonatkozásában nem eléggé tudatosak;
- szüleik beszámolóí alapján az írott/olvasott nyelvvel korán nehézségeik támadtak;
- alacsonyabb szintet érnek el az idegen nyelv elsajátításában. (*Sparks és Ganschow, 1995*)

Sparks és Ganschow megállapítását, mely szerint az anyanyelv elsajátítása biztosítja az alapot az idegen nyelv(ek) megtanulásához a későbbiekben, számos kutató vizsgálata igazolta. (*Sparks és Ganschow, 2001*)

Scott és Manglitz (2000) is a Sparks és Ganschow által megfogalmazottakhoz hasonló jellegzetességeket emel ki azoknál, akik tanulási zavarokkal küszködnek az iskolában, valamint az idegen nyelv elsajátítása során is nehézségekbe ütköznek. Esetükben gyakran megkésett vagy zavart beszédfejlődés volt kimutatható, gyermekkorukban beszédhibájuk miatt logopédushoz kellett járniuk, valamint a családon belül beszéd-, illetve tanulási problémák halmozódtak. Kisiskoláskorban nehezen ment az olvasás és a helyesírás megtanulása, következtlenül alkalmazták a nyelvtani szabályokat, s ez sokszor megmaradt serdülő és felnőtt korukban is.

Összegzőképpen tehát megállapíthatjuk, hogy a kognitív folyamatok olyan részképességek, amelyeknek a megfelelő működése nélkülözhetetlen általában a nyelv elsajátításához és helyes használatához, ezért deficitjük az idegen nyelv tanulása során is vezethet a tanulási zavarra jellemző tünetek kialakulásához.

### Részképesség-deficit és tanulási zavarok

A részképesség-deficit és a tanulási zavarok összefüggéseire számos szakember rávilágít. Például Sarkady és Zsoldos (1992/93) tanulási zavarnak tekintik azt az – intelligenciaszint alapján elvárhatónál lényegesen – alacsonyabb tanulási teljesítményt, amely neurológiai deficit vagy funkciózavar talaján jön létre és sajátos kognitív pszichológiai tünetegyüttesben nyilvánul meg. Háttérben a kölcsönösen egymásra ható részképességek diszfunkciója, fejlődésbeli elmaradása áll. Ezek a részképesség-zavarok alapvetően nehezítik az olvasás, az írás és/vagy a matematika elsajátítását.

Gerebenné (1996) kiemeli, hogy a részképesség-zavarok a tanulási zavarok egy speciális alcsoportját jelentik azon tanulási problémák kifejezésére, amelyek a kognitív folyamatok, valamint a mozgás folyamatainak hiányos működése következtében jönnek létre, és neurofiziológiai diszfunkción alapulnak.

Mesterházi (1998) a tanulási zavar fogalmának definiálásakor hangsúlyozza az intelligenciaszint alapján elvárhatónál lényegesen alacsonyabb tanulási teljesítményt, valamint a háttérben meghúzódó sajátos kognitív tünetegyüttesben megnyilvánuló neurológiai deficitet vagy funkciózavart.

Csepe (2000) szerint: „... a diszlexia gyűjtőfogalom, az egyes részképességek (például percepció, szenzoros integráció, munkamemória, lateralitás, dominancia, nyelvi képességek...) olyan zavara, amely változatos összetételben ugyanahhoz a problémához, azaz súlyos olvasási zavarhoz vezet.”

A tanulási zavarok konkrét megjelenési formái a diszlexia, diszgráfia és diszkalkulia, vagyis az olvasási, írási és számolási zavar. A diszlexia volt az első specifikus tanulási nehézség, melyet felismertek, s a legtöbbet kutatott terület is ez a három közül.

A BNO 10 (Betegségek Nemzetközi Osztályozása) rendszerében az olvasási zavar kriteériumai a következők:

- az olvasási készségek fejlődésének szignifikáns és meghatározó romlása, mely nem írható kizárólag a látásélesség, szellemi érettség vagy nem megfelelő iskoláztatás rovására;
- az olvasáshoz szükséges részfeladatok (mint például szófelismerés, orális olvasási készség) elsajátítása sérült;
- gyakran társuló tünet a helyesírási nehézség, mely serdülőkorra is megmarad annak ellenére, hogy az olvasásban javulás tapasztalható;
- kialakulását rendszerint megelőzi a beszéd- és a nyelvfejlődés zavara;
- iskolás korban gyakran társulnak hozzá emocionális és viselkedési zavarok.

A diszlexia fogalmának meghatározásában sokféle megközelítéssel – pedagógiai, pszichológiai, neuropszichológiai, lingvisztikai – találkozhatunk, ennek oka egyrészt magának az olvasási folyamatnak az összetettségéből származik, másrészt abból a tényből, hogy a tudomány mai állása szerint az okokat kétséget kizáróan nem tudják meghatározni. (Sólyom, 2005)

Az utóbbi évtizedek diszlexia-kutatásának eredményeit és dilemmáit többek között Gervain Judit (2002) és Csépe Valéria (2002) foglalják össze remek áttekintő munkájukban.

Ahhoz, hogy a nyelvtanulás során a kognitív funkciózavar következtében kialakuló problémákat jobban megértsük, s hatékonyabban tudjuk segíteni a tanulókat ezek legyőzésében, a diszlexia fogalmának olyan meghatározását kell szem előtt tartanunk, mely e speciális helyzet mindkét összetevőjével számol: a tanuló egyéni sajátosságaival és az adott idegen nyelv jellegzetességeivel is.

Erre a célra legmegfelelőbbnek Smythe (2002) munkadefinícióját találtuk, aki szerint a diszlexia az olvasás, írás és helyesírás elsajátításának speciális zavara, melyet okozhat fonológiai, vizuális és auditív feldolgozási deficit, illetve ezek kombinációja. Szótalálás és feldolgozás sebességében mutatózó eltérés szintén jelen lehet. A diszlexia megjelenése az egyén esetében azonban nem csupán az illető kognitív deficitjétől, hanem az általa használt nyelv jellegzetességeitől is függ. Ha ebből a meghatározásból indulunk ki, olyan érdekes jelenségre is magyarázatot kaphatunk, vajon miért lehetséges az, hogy valaki az egyik nyelven diszlexiás, míg egy másikon nem.

Számos kutató írt már arról, hogy találkozott olyan egyénnel (illetve vizsgált olyan egyénet), akik az egyik nyelven diszlexiás tüneteket mutattak, míg egy másik nyelven nem. Morton és Frith (2001, idézi Gervain, 2002) egy olyan angol-olasz kétnyelvű személyről számol be, aki ha angol nyelven olvas, akkor diszlexiás, ha viszont olaszul, akkor nem.

Smythe (2002) cikkében számos hasonló esetről tesz említést: például Kanadában Kline és Lee vizsgált 177 gyermeket, akik angolul és kínaiul tanultak – nagy részüknek egyik nyelv sem jelentett problémát. Azonban volt néhány olyan tanuló, aki angolul nem, de kínaiul diszlexiás tüneteket mutatott és fordítva. Wydell egy olyan fiút talált, aki anyanyelvén, az angolon diszlexiás volt, de a második nyelven amit elsajátított – a japánon – nem jelentkeztek ilyen problémái.

Miller-Guron olyan svéd anyanyelvű személyekről számolt be, akik jobban tudtak írni és olvasni angolul, mint svédül – annak dacára, hogy a svéd (amely meglehetősen transzparens nyelv) volt az anyanyelvük.

Ennek a jelenségnek a magyarázata az egyes nyelvek eltérő jellegzetességeiben, különböző feldolgozási igényükben rejlik. (Smythe, Gyarmathy és Everett, 2002; Gervain, 2002)

Másképp megfogalmazva azt is mondhatjuk, hogy a különböző nyelvek esetében különböző tényezők lehetnek felelősek a diszlexia kialakulásáért.

Fletcher és munkatársai (1997) szerint bármely nyelvben az olvasásban/írásban szerepet játszó legfontosabb kognitív folyamatok a következők: fonológiai feldolgozás, auditív feldolgozás, vizuális feldolgozás, feldolgozási sebesség, lexikai hozzáférés. Ezen folyamatok bármelyikének sérülése vagy elégtelen működése rontja az olvasási teljesítményt. A teljesítményromlás mértékét azonban az is meghatározza, hogy az adott nyelvben mennyire központi jelentőségű a sérült feldolgozási folyamat.

Smythe, Gyarmathy és Everett (2002) nemzetközi összehasonlító vizsgálatukban a magyar, az angol és a kínai nyelv különbözőségét vizsgálták a diszlexia kialakulásának szemszögéből. Elővizsgálataikban úgy találták, hogy a feldolgozás sebessége mindhárom nyelv esetében jelentős tényező, azonban Smythe és Everett (2000) egy korábbi vizsgálatukban rámutattak arra, hogy a magyar diszlexiások gyakrabban mutatnak feldolgozási sebességbeli deficitet, mint az angol vagy kínai diszlexiások.

Mivel a lexikai hozzáférés három tárolóhelyre vonatkozhat (fonológiai, ortografikai/vizuális és szemantikai lexikon), s ezek mindegyike az adott nyelv jellegzetességei szerint formálódik, ezért az olvasási hibák jellege is ennek függvényében alakul. Az említett elővizsgálat során a lexikai hozzáférés az angol nyelvben jelent meg erőteljesen szignifikáns változóként. A vizuális feldolgozás csak kínaiak esetében mutatott szignifikáns kapcsolatot, mely eredményt alátámasztja McBride, Chang és Ho (2000) vizsgálata is, akik kínai

diszlexiás gyerekeknél vizuális rövidtávú emlékezetbeli deficitet észleltek. A szerzőpáros viszont arra is felhívta a figyelmet, hogy mivel a kínai gyerekeknek az angol gyerekekhez képest jóval több jel-hang kapcsolatot kell megtanulniuk, számukra a hangokra való rövidtávú emlékezet is igen lényeges képesség az olvasásban – tehát a kínai nyelvben az auditív feldolgozás deficitje is fontos szerepet játszhat a diszlexia kialakulásában.

Érdekes módon Smythe, Gyarmathy és Everett tanulmányában az említett elővizsgálat során az auditív feldolgozásbeli deficit csak az angol és a magyar diszlexiások esetében mutatott erősen szignifikáns együttjárást, míg a kínaiak vonatkozásában nem – a szerzők azonban hangsúlyozzák, hogy eredményeik még csak az előzetes adatfeldolgozáson alapulnak.

Az, hogy a fonológiai feldolgozás deficitje milyen mértékben rontja az olvasási teljesítményt, az adott alfabetikus írású nyelvtől is függ. Azoknál a nyelveknél ugyanis, ahol a betűk nem mindig ugyanazokat a hangokat jelölik, súlyosabb a diszlexiások problémája – eltérően az olyan nyelvektől, ahol az írásmód viszonylag pontosan követi a szavak kiejtését.

Az előbbiekre példaként említhető az angol, illetve a francia nyelv, melyekben egy betű vagy betűsor többféle hangot is jelölhet.

Az utóbbiakra példaként a magyar, illetve az olasz nyelvet hozhatjuk fel, melyek írásmódja transzparens (ahogyan írjuk, úgy mondjuk), vagyis egy-egy betűnek vagy betűkombinációnak egy-egy hang felel meg.

Ezt igazolta Paulesu és munkatársai (2001) kísérlete is: angol, francia és olasz anyanyelvű diszlexiásokat vizsgáltak. Eredményeik szerint az olasz diszlexiások jobban teljesítettek olvasási feladatokban, mint a franciák vagy angolok. Mivel PET-tel vizsgálva mindhárom csoportnál ugyanaz az agyi terület mutatott csökkent aktivitást, a teljesítménybeli különbség a nyelvek sajátosságai (vagyis jelen esetben a transzparencia meglétével, illetve hiányával) magyarázható.

Ezt a feltevést látszik alátámasztani egy másik vizsgálati eredmény is, mely szerint

az angol anyanyelvű gyerekek közt a diszlexiások aránya kb. 10 százalék, míg az olasz anyanyelvű gyerekek közt csupán 3–5 százalék. (Morton és Frith, 2001)

A felsorolt kutatási eredmények ismeretében tekintsük át, mely szempontokat érdemes szem előtt tartani a kisebb-nagyobb kognitív képességbeli gyengeséggel küszködő tanulóknak és nyelvtanáraiknak az idegen nyelv kiválasztása kapcsán.

### Az idegen nyelv kiválasztása

A tanulandó idegen nyelv kiválasztása kapcsán fontos szem előtt tartanunk, hogy az egyes idegen nyelvek eltérő nehézséget jelentenek a tanuló számára attól függően, hogy mely kognitív funkciók működnek gyengén (vö. valaki lehet diszlexiás az egyik nyelven, de nem az a másikon). Tehát a szerencsés választás feltétele az egyéni kognitív profil (vagyis az erősségek és a gyengeségek), valamint a célnyelv jellegzetességeinek összevetése.

A részképesség-zavarok kapcsán a következő deficitek nehezítik meg leginkább az idegen nyelv elsajátítását:

---

*A tanulandó idegen nyelv kiválasztása kapcsán fontos szem előtt tartanunk, hogy az egyes idegen nyelvek eltérő nehézséget jelentenek a tanuló számára attól függően, hogy mely kognitív funkciók működnek gyengén (vö. valaki lehet diszlexiás az egyik nyelven, de nem az a másikon). Tehát a szerencsés választás feltétele az egyéni kognitív profil (vagyis az erősségek és a gyengeségek), valamint a célnyelv jellegzetességeinek összevetése.*

---

- szegényes fonológiai feldolgozási készségek;
- gyenge rövidtávú és munkamemória;
- szótalálási nehézségek;
- a feldolgozási folyamatok meglassúbbodása;
- az auditív észlelés és diszkrimináció nehézségei;
- szeriális (auditív) zavarok;
- zavarok az automatizált tevékenységek kivitelezésében;
- problémák a szintaxisal és a grammatikával.

A tünetek száma és erőssége természetesen egyénenként változó, nincs két egyforma profillal jellemezhető egyén.

Nézzük meg például, hogy egy magyar anyanyelvű, fonológiai és auditív feldolgozási zavarral, gyenge rövidtávú memóriával és szekventálási nehézségekkel küszködő diáknak mely jellegzetességekre fontos odafigyelni a leggyakrabban tanított modern nyelvek vonatkozásában:

### *Jellegzetességek pro és contra*

*Olasz:* Transzparens nyelv, valamint hangrendszere alig eltérő a magyartól. Nyelvtana áttekinthető, logikus, viszont sok a rendhagyó ige.

*Spanyol:* Jó a betű-hang megfeleltetés, bár több, a magyarban nem létező fonémája van. Igeragozása szabályos, kevés a kivételek száma.

*Német:* A betű-hang megfeleltetés jó, fonémarendszere sem tér el erőteljesen a magyartól. Sok a közös szó és hasonló kifejezés, azonban a hosszú összetett szavak és mondatok problémát jelenthetnek.

*Francia:* Egy betű vagy betűsor többféle hangot jelölhet, a szavak végződése sokszor némák, nehéz a szavak kifejezésekbe rendezése, sok a rendhagyó ige, az idegen fonéma és homofon. Az igeragozás és az igeidők képzése viszont áttekinthető és logikus.

*Angol:* A betűket nem úgy írjuk, ahogy ejtjük, a szavaknak egyenként kell megtanulni a kiejtését. Nehéz a kötött szórend, a számtalan prepozíciós kifejezés, s a magyarban nem létező igeidők használata. Könnyebbség viszont a szóvégi végzések szinte teljes hiánya.

Nyilvánvaló azonban, hogy a nyelv választást sok más egyéb szempont is befolyásolhatja, mint például a lehetőségek az adott iskolában, egyéni preferencia, továbbtanuláshoz/munkavállaláshoz előírt szabályozások stb., de úgy véljük mindenképpen célszerű tisztában lenni a várható nehézségekkel.

### **Összefoglalás**

Az idegen nyelvek tanulása kitartást és sok türelmet igénylő fáradtságos munka még abban az esetben is, ha valaki jó nyelvérzékkel rendelkezik. Ha azonban az anya- és idegen nyelv beszélt, írott, illetve olvasott formája elsajátításának alapjául szolgáló kognitív folyamatok bármelyike sérült vagy alulműködik, akkor az egyén számára a nyelvtanulás örömteli tevékenység és intellektuális kaland helyett kínkeserves és csekély eredménnyel járó gyötrődéssé válhat. Még tovább rontja a helyzetet a szorongás a tanórai szerepléstől, a kudarc elvárás, az alacsony önértékelés és motiváció, mely visszahúzó erők törvényszerűen kialakulnak az elszorított tanulási kudarcok következtében. A sikeres intervenció érdekében először is ez utóbbi gátló tényezőket kell felszámolni olyan

órai légkör kialakításával, amelyben a problémákkal küszködő tanulókat elfogadó és segítő környezet veszi körül, melyben van lehetőségük a különféle tanulási technikák és stratégiák széles körének kipróbálásához annak érdekében, hogy az egyéni profiljukhoz legmegfelelőbbet megtalálják.

Ezenfelül hasznos lehet még számukra (és az osztály többi, átlagos képességű tanulója számára is), ha a következők alapelveket alkalmazzuk a nyelvórai tanítás során (Schneider, 1999):

- multiszenzoriális technikák felhasználása az információk közvetítésében;
- a tananyag kisebb, jól strukturált egységekben és lassabb tempóban történő prezentálása;
- az idegen nyelv fonológiai, morfológiai és szintaktikai sajátosságainak explicitté tétele;
- memória- és metakognitív stratégiák tanítása;
- rengeteg gyakorlati és ismétlési lehetőség biztosítása;
- a diszlexiások tanításában általánosan alkalmazott alapelvek adaptálása.

Láthatjuk, hogy az idegen nyelv tanulása és tanítása a részképesség-zavarral küzdő diákok részére mind a tanár, mind a tanuló számára óriási kihívás, mely nagy elszántságot és sok többletmunkát igényel mindkét fél részéről, de akkor sem szabad meghátrálni és lemondani róla, mert megfelelő oktatási és tanulási módszerek alkalmazásával, a motiváció ébrentartásával, valamint kellő energiabefektetéssel a tanulás megkönnyíthető és pozitív élménnyé alakítható.

## Irodalom

- Carroll, J. B. (1981): Twenty-five years of language aptitude research. In Diller, K. C. (szerk.): *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Newbury House, Rowley, MA.
- Carroll, J. B. (1990): Cognitive abilities in foreign language aptitude. In Parry, T. S. – Stansfield, C. W. (szerk.): *Language aptitude reconsidered*. Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs.
- Csépe Valéria (2000): Az olvasás és írás képességzavarai. In Illyés Sándor (szerk.), *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE BGGYTF, Budapest.
- Csépe Valéria (2002): A diszlexiakutatás dilemmái. *Magyar Pszichológiai Szemle*, LVII. 3.
- Dinklage, K. (1971): Inability to learn a foreign language. In Blaine, G. – McArthur, C. (szerk.): *Emotional Problems of the student*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Gerebéné Várbiro Katalin (1996): Auditív észlelési és beszédmegértési zavarok gyógypedagógiai pszichológiai megközelítésben. In Gósy Mária (szerk.): *Gyermekkori beszédészlelési és beszédmegértési zavarok*. Nikol Gmk, Budapest.
- Gervain Judit (2002): Az olvasás öröme? *Magyar Pszichológiai Szemle*, LVII. 3.
- Mesterházi Zsuzsa (1998): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. BGGYTF, Budapest.
- Ottó István (1996): *Language aptitude testing: Unveil the mystery*. Noveltv, 12.
- Ottó István (2003): A nyelvérzék és mérése. *Alkalmazott Pszichológia*, 2.
- Parry, S. W. Z. – Child, J. R. (1990): Preliminary investigation of the relationship between VORD, MLAT, ang language proficiency. In Parry, T. S. – Stansfield, C. W. (szerk.): *Language aptitude reconsidered*. Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs.
- Paulesu, E. et al. (2001): Dyslexia: Cultural diversity and biological unity. *Science*, 291.
- Pimsleur, P. – Sundland, D. – McIntyre, R. (1964): Underachievement in foreign language learning. *International Review of Applied Linguistics*, 3.
- Sarkady Kamilla – Zsoldos Márta (1992/93): Konceptcionális kérdések a tanulási zavar fogalom körül. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 3–4.
- Schneider, E. (1999): *Multisensory structured metacognitive instruction: An approach to teaching a foreign language to at-risk students*. Frankfurt a. M., Germany: Peter Lang Verlag.
- Schwarz, R. L. (1997): *Learning disabilities and foreign language learning: A painful collision*. [www.l-donline.org/ld\\_indepth/foreign\\_lang/painful\\_collusion.html](http://www.l-donline.org/ld_indepth/foreign_lang/painful_collusion.html)
- Scott, S. S. – Manglitz, E. (2000): *Foreign language learning and learning disabilities: Making the college transition*. Their World 2000 Edition, National Center for Learning Disabilities, New York.
- Selikowitz, M. (1997): *Diszlexia és egyéb tanulási nehézségek*. Medicina, Budapest.
- Skehan, P. (1991): Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 2.
- Smythe, I. (2002): *On being dyslexic in one language but not another*. <http://www.barringtonstoke.co.uk/teachers/newsletter05b.html>
- Smythe, I. – Everett, J. (2000): Dyslexia diagnosis in different languages. In Peer, L – Reid, G. (szerk.): *Multilingualism, Literacy and Dyslexia*. David Fulton Publishers, London.
- Smythe, I. – Gyarmathy É. – Everett, J. (2002): Olvasási zavarok különböző nyelveken: egy nemzetközi kutatás elméleti és gyakorlati kérdései. *Pszichológia*, 4.



Sólyom Judit (2005): *A beszédészlelés és a munkamemória összefüggése a diszlexiával*. Szakdolgozat, D. E. Pszichológia Intézet.

Sparks, R. – Ganschow, L. (1991): Foreign language learning difficulties: Affective or native language aptitude differences? *Modern Language Journal*, 75.

Sparks, R. – Ganschow, L. (1995): A strong inference approach to casual factors in foreign language learning: A response to MacIntyre. *The Modern Language Journal*, 2.

Sparks, R. – Ganschow, L. (2001): Aptitude for learning a foreign language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21.



Az Argumentum Kiadó könyveiből