

TANULÓI VÉLEMÉNYEK AZ ENGAGE DIGITÁLIS ANGOL ÉS NÉMET NYELVI FELADATBANKRÓL 4–8. OSZTÁLYOS DISZLEXIÁS NYELVTANULÓK ÉS INKLUZÍV OSZTÁLYAIK SZÁMÁRA

LEARNER FEEDBACK ON THE ENGAGE DIGITAL ENGLISH AND GERMAN TASK BANK FOR 4TH-8TH CLASS DYSLEXIC LANGUAGE LEARNERS AND THEIR INCLUSIVE CLASSES

MAGNUCZNÉ GODÓ ÁGNES¹

Mottó:

„Azért, mert lehet a feladatban olyan is,
amikor több megoldás van,
ezért van benne kihívás.”

Absztrakt: Az idegennyelv-tanulás fokozott kihívások elé állítja a diszlexiás tanulókat: a diszlexia intenzíven érinti mind a munkamemóriát, mind a nyelvi feldolgozó mechanizmusokat, és az anyanyelven létrehozott kompenzációs stratégiák nem lépnek automatikusan működésbe az idegen nyelv tanulása során (Kormos–Smith 2012). Az utóbbi évek magyar és közép-európai kutatásai azt mutatják, hogy a régióban sem intézményes szinten az iskolák (Öveges–Csizér 2018), sem a pedagógusok nincsenek felkészülve a sajátos nevelési igényű (SNI), ezen belül is a diszlexiás tanulók hatékony támogatására (Csizér–Kormos–Sarkadi 2010; Kormos–Csizér 2010; Kormos–Nijakowska 2017; Martan–Skočič Mihić–Matošević 2017; Nijakowska, 2020). A ma tanító nyelvtanárok domináns többsége semmilyen speciális felkészítést nem kapott SNI nyelvtanulók oktatásával kapcsolatban egyetemi tanulmányai, illetve későbbi továbbképzések során, és megfelelő ismeretek, tananyagok, illetve támogató fejlesztőpedagógusok híján nem rendelkeznek az adaptáció és modifikáció szükséges eszközeivel (Kormos–Nijakowska 2017; Martan–Skočič Mihić–Matošević 2017; Nijakowska, 2020). E probléma megoldásához kívánt hozzájárulni a Miskolci Egyetem által koordinált, ENGAGE² Tempus Erasmus+ projekt. A négy ország és hét intézmény³ összefogásával létrehozott feladatbank rugalmasan illeszthető, digitális, tematikus elrendezésű tananyagot biztosít 4–8. osztályos diszlexiás nyelvtanulók és inkluzív osztályaik számára, valamint digitális

¹ MAGNUCZNÉ DR. GODÓ ÁGNES
egyetemi docens
Miskolci Egyetem BTK
Modern Filológiai Intézet
nyegodoa@uni-miskolc.hu

² ENGAGE Digitális angol és német feladatbank 4–8. osztályos diszlexiás tanulók számára.
Honlap: ENGAGE | Digital English and German task bank for 4th-8th class dyslexic learners (uni-miskolc.hu).

³ Az ENGAGE projekt résztvevői: Miskolci Egyetem, Szegedi Tudományegyetem, Lingua-Met Bt., Navigates Bt., Lancasteri Egyetem (UK), Masaryk Egyetem (Csehország), Varsoi Egyetem (Lengyelország).

támogató tanártréninganyagokat ajánl a feladatbankot használó nyelvtanároknak. A tananyagfejlesztés fontos részét képezte a felhasználók véleményének feltérképezése mind a tanári, mind a tanulói oldalról. Tanulmányom célja a feladatbankot kipróbáló tanulók visszajelzéseinek bemutatása, amelyek értékes információkkal szolgáltak a motiváció, a nehézségi szint és az erőfeszítés kapcsolatáról, illetve az írási-olvasási nehézséggel küzdő és nem küzdő tanulók preferenciáiról.

Kulcsszavak: *diszlexia, sajátos nevelési igényű tanulók, inkluzív oktatás, differenciálás*

Abstract: Foreign language learning poses a special challenge for dyslexic learners: dyslexia has a grave impact on working memory and linguistic processing mechanisms, and the compensatory strategies developed in the mother tongue do not automatically transfer to additional languages (Kormos–Smith 2012). Recent Hungarian and Central European research suggests that neither schools as institutions, nor individual teachers are fully prepared for providing effective support for learners with special educational needs (SEN) (Csizér–Kormos–Sarkadi 2010; Kormos–Csizér 2010; Kormos–Nijakowska 2017; Martan–Skočič Mihić–Matošević 2017; Nijakowska, 2020). The majority of today’s foreign language teachers did not receive any special training in the education of learners with SEN during their university studies or later further training programmes, and without knowledge, suitable materials and supporting teachers of SEN do not possess the necessary tool kit of adaptation and modification (Kormos–Nijakowska 2017; Martan–Skočič Mihić–Matošević 2017; Nijakowska, 2020). The aim of the ENGaGE Tempus Erasmus + project coordinated by the University of Miskolc has been to contribute to the solution of this problem. The task bank, which has been developed in the cooperation of four countries and seven institutions, provides flexible, digital, thematically arranged supplementary material for 4th–8th class dyslexic foreign language learners and their inclusive classes, as well as offering a digital teacher training course to support teachers using the task bank. It was a key aspect of course development to elicit feedback from teachers and learners alike. The objective of this paper is to present the learners’ feedback, which provided valuable feedback about the relationship between motivation, level of difficulty and effort, as well as the preferences of dyslexic and non-dyslexic learners.

Keywords: *dyslexia, learners with special education needs, inclusive education, differentiation*

1. Bevezető

Az Európai Unió államaiban, így Magyarországon is, integrált osztályokban zajlik a diszlexiás tanulók döntő többségének oktatása, akik 8-10%-os arányban vannak jelen a magyar közoktatásban (Kormos 2018), és a felmérések szerint számuk folyamatosan növekszik. A 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a diszlexiát a pszichés fejlődési zavarok kategóriájába sorolja a diszgráfiával, diszkalkuliával, diszpraxiával és figyelemzavarral együtt, amelyek együttesen előfordulva kevert specifikus tanulási zavarokat eredményeznek. Az érintett tanulók „az iskolai teljesítmények és a viselkedésszabályozás területén a kognitív, emocionális–szociális képességek eltérő fejlődése, a kialakult képességzavarok halmozott előfordulása miatt egyéni sajátosságai figyelembevételével fokozott pedagógiai, pszichológiai megsegítést, gyógyope-

dagógiai segítséget igényelnek” [32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet, 9.1. bek.]. A segítő mechanizmusok magukban foglalják az integrált oktatásban nyújtható különböző támogatásokat, a külön foglalkozás keretében, képesített szakember bevonásával végzett fejlesztést, illetve indokolt esetben az értékelés alól történő felmentést. A törvény által előírt támogatási lehetőségeket azonban az iskolák sok esetben nem tudják maradéktalanul, illetve megfelelő minőségben biztosítani. Az integrált osztályokban oktató pedagógusok nagy része nincs felkészülve arra, hogy differenciált módon támogassa a tanulási nehézséggel küzdő tanulókat (Vida 2017), kevés a támogatást és egyéni fejlesztést nyújtó fejlesztőpedagógus, és Öveges és Csizér (2018: 34) hazai idegennyelv-oktatási felmérése szerint a közoktatás „egyik iskolatípus[á]ban sem jellemző, hogy külön nyelvi foglalkozást szervezzenek az SNI-s és a BTMN-es tanulóknak”.

Ebben az oktatási környezetben az idegennyelv-tanulás fokozott kihívások elé állítja a diszlexiás tanulókat és nyelvtanáraikat. A diszlexia intenzíven érinti mind a munkamemóriát, mind a nyelvi feldolgozó mechanizmusokat, és az anyanyelven létrehozott kompenzációs stratégiák nem lépnek automatikusan működésbe az idegen nyelv tanulása során (Kormos–Smith 2021), így a tanulóknak speciális tananyagokra, módszerekre és célzott kedvezményekre van szükségük. Ennek a szükségletnek a kielégítéséhez kíván hozzájárulni a Miskolci Egyetem által koordinált, *ENGaGE Digitális angol és német nyelvi feladatbank 4–8. osztályos diszlexiás nyelvtanulók számára* című Tempus Erasmus+ projekt. A nemzetközi összefogással létrehozott feladatbank különböző tananyagokhoz rugalmasan illeszthető, tematikus elrendezésű tananyagot biztosít 4–8. osztályos diszlexiás nyelvtanulók és inkluzív osztályaik számára, valamint digitális, támogató tanártréninganyagokat ajánl a feladatbankot használó nyelvtanárok számára is. A projekt tervezése során a rendelkezésre álló szakirodalom és a közelmúltban sikeresen zárult hasonló témájú nemzetközi projektek (DysTEFL 1, 2) eredményei alapján térképeztük fel a diszlexiás nyelvtanulók nehézségeit és célzott képességfejlesztésük jógyakorlatát (Csizér–Kormos–Sarkadi 2010; Kormos–Csizér 2010; Kormos–Nijakowska 2017; Kormos–Smith 2012; Nijakowska 2008, 2010; Sarkadi 2008; Szaszkievicz 2013), a digitális technika támogató lehetőségeit (Alsobhi–Khan–Rahanu 2015; Terrell 2011), valamint az inkluzív oktatás és differenciálás jelentőségét (Armstrong 2015; Dezső 2015; Pirogova 2018; Timpe–Laughlin–Laughlin 2018). A feladatbank kidolgozása során fontos szerepet játszottak a felhasználó tanárok és tanulók visszajelzései, amelyek lehetővé tették a fejlesztés alatt álló tananyagok folyamatos felülvizsgálatát és javítását.

Tanulmányom célja a feladatbankot kipróbáló tanulók visszajelzéseinek bemutatása. Először áttekintem a speciális nehézségeket, amelyekkel a feladatbank célközönségének, a diszlexiás és más olvasási és írási nehézséggel küzdő (OÍKK) tanulóknak szembe kell nézniük, majd bemutatom, az ENGaGE feladatbank hogyan segít e problémák áthidalásában. Ezt követően összefoglalom a tanulói visszajelzések eredményeit, amelyek a tananyag motiváló erejére, nehézségi szintjére és a befektetett tanulói erőfeszítésre koncentráltak. A tanulói kérdőív konkrétan rákérdezett a kedvelt feladatokra, és lehetőséget biztosított szöveges vélemények megfogalmazá-

sára is. A válaszok rávilágítanak a motiváció, a nehézségi szint és az erőfeszítés kapcsolatára, illetve az írási-olvasási nehézséggel küzdő és nem küzdő tanulók preferenciáira, amelyek alapján megfogalmazható néhány fontos pedagógiai implikáció.

2. Diszlexiás tanulók az idegen nyelvi órákon

A diszlexiát legtöbb esetben az olvasási készségeket érintő tanulási nehézségként azonosítják, azonban a diszlexia nem csak olvasási probléma formájában jelentkezhet: megnyilvánulhat a helyesírás és a munkamemória zavaaraiban, illetve érintheti az információfeldolgozást és a figyelmet koordináló kognitív funkciókat (Snowling 2008). Idegennyelv-tanulás során ezek a részképességzavarok változó mértékű nehézséget okozhatnak a tanulónak, jellemzően négy területen (Kormos 2018):

- 1) idegen nyelvű szövegek olvasása, az olvasott szöveg értése, kevésbé érintett módon a hallás utáni szövegértés,
- 2) idegen nyelvű szövegek ortográfiája, helyesírás, szövegalkotás (logikai elrendezés, szóhasználat problémái),
- 3) idegen szavak megtanulása,
- 4) nyelvtani szabályszerűségek elsajátítása.

Fontos azonban felismerni, hogy a részképességzavarok nem csupán a kognitív funkciók szintjén befolyásolják a tanulási folyamatot. Korábbi kutatások rámutattak, hogy a megfelelő pedagógiai támogatás nélkül sorozatos kudarcot átélő diszlexiás nyelvtanulóknak sokkal alacsonyabb a nyelvtanulási motivációja, mint a nem diszlexiás társaiké (Kormos–Csizér 2010). Sikertelenségük miatt jellemzően alacsony a csoportstátuszuk, és nagyobb arányú körükben az idegennyelv-használati szorongás is (Piechurska–Kuciel 2008). Mindezek összeadódva hozzájárulnak a tanulásba fektetett erőfeszítés csökkenéséhez, amely, folytatva az ördögi kört, tovább rontja a motivációt és önbizalmat, és fokozza a szorongást. Nehezíti a helyzetet, hogy az egyéni bánásmódra szoruló tanulók gyakran nem élnek a meglévő lehetőségekkel sem (felmentés, PC-használat stb.), mivel tartanak a kortárs csoport negatív megítélésétől (Kormos–Sarkadi–Csizér 2009; Szaszkievicz 2013).

A jógyakorlatokat feltérképező szakirodalom egybehangzóan megerősíti, hogy a diszlexiás nyelvtanulók nehézségeit iskolai körülmények között két stratégia együttes alkalmazásával lehet orvosolni. Egyrészt, elengedhetetlen **az egyénre szabott, differenciált fejlesztés** tanórai kereteken kívül, és a **célzott kedvezmények** (pl.: pluszidő, szövegszerkesztő eszközök, tanulói támogatópáros kialakítása stb.) tanórai kereteken belül (Kormos–Smith 2012; Nijakowska 2010). Ugyanakkor számos olyan pedagógiai technika létezik, amely a diszlexiás tanulók számára nélkülözhetetlen, de az összes többi tanuló számára is hasznos, például a világos, célratörő magyarázat, a jelentésfókuszú gyakorlás, a rendszeres ismétlés és verbális visszajelzés (Kormos–Sarkadi–Csizér 2009). Nem csupán a diszlexiás nyelvtanulókra lehet jellemző a gyengébb memória és rövidebb figyelem-összpontosítási idő: minden lassabban haladó tanuló számára előnyös a szókincs lassabb, lépésről lépésre történő

bevezetése, a hosszabb, komplexebb feladatok több alfeladatra történő osztása, illetve a multiszenzoros technikák alkalmazása (Nijakowska 2008; Sarkadi 2008). Másrészt, kiemelten **fontos a rugalmas, befogadó oktatási légkör** kialakítása, amelyben természetesen a tanulói különbségek, és ennek megfelelően a különböző képességekkel rendelkező tanulók hatékony, egyéni támogatása és csoportos együttműködése. Ennek egyik eszköze lehet az univerzális tanulástervezés (UTT), amely a tanulók erősségeire koncentrál, minden tanulónak biztosítja a fejlődés feltételeit, és mindenki számára **opcionális segítő mechanizmusokat** kínál az információ többcsatornás megjelenítésével, tevékenységi és beszámolási opciók biztosításával, illetve a tanulók bevonódását és motivációját növelő stratégiák alkalmazásával (Timpe-Laughlin–Laughlin 2018). A különböző képességű tanulók hatékony együttműködéséhez támogató keretet biztosíthat a Komplex Instrukciós Program (KIP, magyar oktatási környezetre adaptálta K. Nagy 2015), amelynek elsődleges célja a státuszkezelés vegyes összetételű osztályokban, a **kooperatív tanulás és differenciálás** módszerével. A csoportokban zajló órai munka során minden csoportagnak konkrétan meghatározott szerepe van, amelyek azonban minden alkalommal változnak. Így minden tanuló kipróbálhatja magát különböző feladatkörökben, és nem rögzülnek a csoporthierarchiában kialakult szerepek. A nyitott végű, projektjellegű feladatok lehetőséget adnak arra, hogy az eltérő képességű és érdeklődésű tanulók más-más módon vegyenek részt a közös produktum létrehozásában. A csoportprojektek megvalósításához szükséges együttműködés, felelősségvállalás és döntéshozatal fejleszt a szociális kompetenciákat, valamint növekvő tanulói autonómiát és énhatékonyság-érzést eredményez.

3. ENGaGE digitális feladatbank innovatív elemei

Az ENGaGE digitális angol és német nyelvi feladatbank ⁴célja az, hogy támogassa a diszlexiás és más OÍNK-tanulók inkluzív osztályokban történő nyelvoktatását azáltal, hogy innovatív, rugalmasan illeszthető tananyagot és technikákat biztosít mindkét fentebb vázolt feladatkör megvalósításához a következő területeken (részletesebben ld. Magnuczné 2017 és 2020):

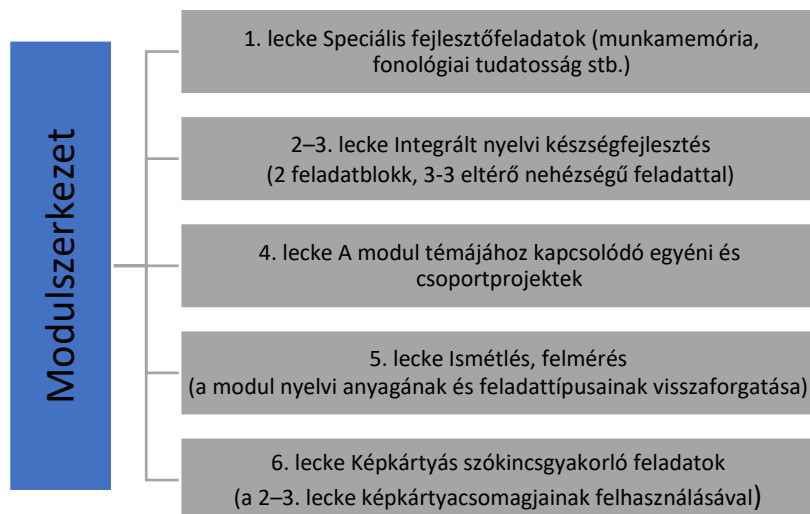
- 1) Differenciálás
- 2) A diszlexiás nyelvtanulók sajátos igényeinek kielégítése
- 3) Befogadó csoportdinamika kialakítása kooperatív feladatok és multikulturális tartalmak segítségével.
- 4) Motiváló digitális tartalmak

A **differenciálás** lehetősége szisztematikusan is megjelenik a feladatbankban, amely négy szinten, a CEFR szerint nullától A2+ szintig áll az elsősorban általános iskolás nyelvtanulók rendelkezésére. Mind a négy szint 8-8, egyenként hatleckés modult tar-

⁴ ENGaGE feladatbank: ENGaGE Task Bank | ENGaGE (uni-miskolc.hu).

talmaz, amelyek szerkezete azonos. A modulszerkezetet az 1. ábra illusztrálja. A modulok hat leckéje közül az 1., 5., 6. lecke és a 4. lecke első projektfeladata elsősorban egyéni munkára alkalmas, míg a 2–3. lecke, valamint a 4. lecke második projektje csoportmunkára készült. Az 1. lecke kifejezetten diszlexiás tanulóknak tervezett fejlesztőfeladatokat tartalmaz, amelyek azonban minden tanulónak hasznosak lehetnek felzárkózásra, ismétlésre, hasonlóan az 5. lecke ellenőrző feladataihoz és a 6. lecke képkártyáihoz. A 2–3. leckék feladatblokkjai három, egyre nehezedő feladatot tartalmaznak, amelyek egy központi nyelvi inputhoz kapcsolódnak. Ezekből a tanulók választhatnak nyelvi szintjüknek megfelelően. A különböző típusú lecketartalmak lehetővé teszik azt is, hogy a tanulók több vagy kevesebb ismétlés segítségével sajátítsák el az anyagot.

A **diszlexiás tanulók speciális fejlesztését és támogatását** a kifejezetten nekik szánt, munkamemóriát és fonológiai tudatosságot fejlesztő 1. leckéken túl számos egyéb technika is szolgálja. Az azonos modul- és leckeszerkezet elősegíti a tananyagban való tájékozódást, a célországok anyanyelvén elérhető, opcionális fordítások és rajzos funkcióikonok pedig egyértelművé teszik az instrukciókat. Az új szókincs és nyelvi funkciók multiszenzoros (kép – hang – videó) megközelítéssel kerülnek bemutatásra, és ez az elv érvényesül az olvasott és hallott szöveg értését célzó feladatokra is. Ez utóbbi feladattípusoknál érvényesül a szövegszegmentálás elve is, amely azt jelenti, hogy a hosszabb szövegek több, kisebb részletben kerülnek feldolgozásra. Feladatmegoldás során a tanulónak számos választási lehetősége van arra vonatkozóan, hogy írásproblémák esetén kép- vagy szó kiválasztással adjon választ, illetve szóban, írásban, rajzos vagy videós produkttal teljesítse a feladatot.



1. ábra. Az ENGaGE feladatbank modulszerkezete

A befogadó csoportdinamikát és kooperációt is több különböző szinten támogatja a feladatbank. A szintezett feladatblokkok elősegítik a csoportmunkában való részvételt azáltal, hogy bár különböző nyelvi szinten, de minden tanuló azonos feladaton dolgozik, és részt vesz a feladat megoldásában. A 2–3. leckék feladatblokkjainak harmadik (C) feladata gyakran interaktív, lehetőséget adva az órai megbeszélésre, szerepjátékra. A 4. lecke csoportprojektjei minden esetben arra szolgálnak, hogy a tanulók vegyes képességű kiscsoportokban közösen hozzanak létre valamilyen kreatív nyelvi és vizuális terméket. A projektek a modul tematikáján alapulnak, de a feladat nyitott: a tanulók különböző módon valósíthatják meg, nyelvi szintjüktől függően. A befogadó csoport kialakítását a feladatbank témái is elősegítik, amelyek gyakran érintik a kulturális másság és az eltérő képességek területeit. A feladatbank nyelvi anyagai lehetőséget adnak az angol/német nyelv változatainak megismerésére, az angol/német nyelvű kultúrák és a világ más kultúráinak felfedezésére, az anyanyelvi és célnyelvi kultúrák összehasonlítására, valamint az anyanyelvi kultúra tudatosítására és angol/német nyelven történő bemutatására.

Végül, a tananyagfejlesztés során fontos szempont volt az **érdekes, inspiráló digitális tartalmak** létrehozása, mivel a tanulói célcsoport idegen nyelvi motivációja többnyire alacsonyabb az átlagnál. Ehhez kiváló alapot biztosított a Screenager digitális oktatási platform, amely több, mint 20 beépített feladattípusával és játékos tevékenységgel, valamint rugalmasan beépíthető tartalmakkal lehetővé tette a legkülönbözőbb valós életből vett témák többszörös megjelenítését (pl. szöveges és képes tartalom, MP3 hang-, és MP4 videóanyag, pdf, Excel- és online kiterjesztések, valamint a kívánt tartalommal megtöltött játéksémák). A Screenager felület hatékony, többszintű visszajelző rendszerrel rendelkezik. Minden zárt feladattípus esetén azonnali vizuális (helyes és helytelen válaszok zöld-piros kijelölése) és hangos visszajelzést generál a rendszer, ám a helyes válasz nem jelenik meg automatikusan, arra ösztönözve a tanulót, hogy újra és újra próbálkozzon a tökéletes megoldás elérésével. Minden lecke végén összesítő értékelés is megjelenik százalékos formában.

A feladatbank létrehozásának célja az volt, hogy célzott képességfejlesztéssel és választható támogató mechanizmusokkal segítse a diszlexiás és más tanulási nehézséggel küzdő tanulók nyelvoktatását, ugyanakkor elősegítse együttműködésüket a csoport többi tagjával. A tanulói visszajelzések fontos támpontokat nyújtottak a tananyagfejlesztő team számára arra vonatkozóan, hogy milyen mértékben sikerült e célokat teljesíteni. A következő fejezetben e tanulói visszajelzések eredményeit mutatom be.

4. Tanulói vélemények az ENGaGE digitális feladatbankról

4.1. A vizsgálat célja és kutatási kérdései

Az ENGaGE feladatbank más kurzuskönyvekhez illeszthető kiegészítő anyagot nyújt, és a regisztrált felhasználóként bejelentkezett egyéni tanulók, illetve tanulói csoportok bármilyen formában és mértékben felhasználhatták a feladatbank anyagain, így a kontrollálhatatlan tanulói és kontextuális változók miatt a vizsgálat célja nem az angol nyelvi kompetenciák növekedésének mérése volt. Mivel korábbi kutatások szerint (Csizér–Kormos–Sarkadi 2010; Kormos–Csizér 2010) a diszlexiás

nyelvtanulók sikerét vagy kudarcát döntő mértékben befolyásolja a motiváció és az ennek nyomán befektetett kognitív erőfeszítés, a tanulói visszajelzések kérdései is a feladatbank motiváló és tanulói bevonódást elősegítő potenciáljára koncentráltak. A jelen vizsgálat a következő kutatási kérdésekre keresi a választ:

1. Milyen mértékben találták a tanulók érdekesnek az ENGaGE feladatbank feladatait?
2. Milyen mértékben találták a tanulók nehéznek az ENGaGE feladatbank feladatait?
3. Milyen mértékű odafigyelést igényelt a feladatok megoldása?
4. Milyen összefüggések mutatkoznak az érdekesség, feladatnehézség és odafigyelés között?
5. Milyen különbségek mutatkoznak az olvasási és írási nehézséggel küzdő és nem küzdő tanulók között a három vizsgált változó alapján?

4.2. Az adatgyűjtés módszere

A tanulói véleményeket közvetítő kérdőíveket a Screenager oktatási platform virtuális osztályterem funkcióján keresztül gyűjtöttük, ahol maga az ENGaGE feladatbank is elérhető volt a regisztrált felhasználók számára. Minden lecke végén szerepelt egy online visszaküldhető kérdőív, amelyet a tanulók kitölthettek angol vagy német nyelven, illetve az elsődleges célországok (Cseh Köztársaság, Lengyelország, Magyarország) tanulói saját anyanyelvükön is. Az 1., 2., 3. és 5. leckére vonatkozó kérdőívben a lecke érdekességére, nehézségére és a szükséges odafigyelés mértékére vonatkozó kérdéseket négyfokú Likert-skálán értékelték a tanulók, amelyben az 1 érték jelentése „egyáltalán nem”, a 4 érték jelentése pedig „nagyon”. Emellett megjelölhették a kedvenc feladatukat a leckében egy rövid szöveges indoklás kíséretében. Jelen tanulmányban a feladattípusokra vonatkozó kérdést nem tárgyalom. A 4. projektleckében kedvenc feladatra vonatkozó kérdés helyett a tanulók arról nyilatkozhattak, hogyan sikerült együttműködniük a csoportprojektben a csoport tagjaival. Itt a négyfokú skála 1 értéke azt jelentette, hogy „egyáltalán nem működtünk együtt”, a 4 érték pedig azt, hogy „nagyon jól” (ld. 1. melléklet). Az adatokat a Screenager platformhoz tartozó online kérdőívfeldolgozó rendszer gyűjtötte és összesítette Excel-táblázatok formájában.

A leckékről visszajelzést nyújtó kérdőívek anonimek voltak, azonban a rendszerbe történő regisztráláskor a partneriskolák tanulói opcionálisan kitöltöttek egy szintén anonim bemeneti kérdőívet, amelyen nyilatkoztak a származási országukról, a tanult idegen nyelvről (angol vagy német), nemükről és életkorukról, illetve önbevallásos alapon arról, hogy tapasztaltak-e írással és olvasással kapcsolatos nehézséget az anyanyelvükön, a tanult idegen nyelven, illetve mindkét esetben. A bemeneti kérdőívekhez kapcsolhatók voltak a tanulók által kitöltött további leckékről visszajelző kérdőívek, így képet tudtunk kapni az írási és olvasási problémával küzdő, illetve nem küzdő tanulókra jellemző tendenciákról.

A 630 regisztrált tanulóból 253 fő töltötte ki a bemeneti kérdőívet, az általuk beküldött összesen 1291 kérdőív eredménye kerül a továbbiakban ismertetésre. A különböző leckékre érkezett visszajelzések megoszlását az 1. táblázat mutatja. A vizsgálat adatait százalékban kifejezve, egész számra kerekítve ismertetem a tanulmányban.

1. táblázat

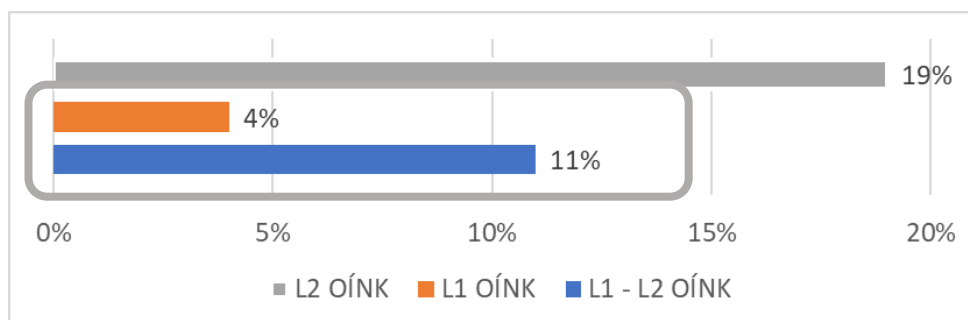
Az ENGaGE feladatbank leckéire érkezett tanulói visszajelzések megoszlása

LECKE	KÉRDŐÍVEK SZÁMA
1.	438
2.	342
3.	224
4.	104
5.	183
Összes	1291

4.3. Résztvevők

A kutatásban részt vevő tanulók közül 55% lány, 43% fiú volt, 4% nem nyilatkozott. A 10–11 éves korcsoportot 15%, a 15 éveseket 13% képviselte, míg legnagyobb arányban, 68%-kal a 12–14 éves korosztály képviseltette magát. Az angol és német nyelvet egyenlő arányban 48-48% jelölte meg tanult idegen nyelvként, 4% itt sem nyilatkozott. A válaszadók 68%-a cseh, 28%-a magyar diák volt, 4% pedig más (lengyel és szlovén) nemzetiségű volt.

Az olvasással, illetve írással összefüggő problémát tapasztaló tanulók arányát a 2. ábra mutatja. A csak anyanyelven, valamint az anyanyelven és az idegen nyelven is problémát tapasztaló tanulók (a továbbiakban L1 és L1-L2 OÍNK) aránya 15%, ők együttesen alkották a feladatbank kiemelt célcsoportját, mert ebben az esetben feltételezhető, hogy az olvasási-írási probléma nem csupán a nyelvtanulás nehézségeiből vagy az aktuális, még alacsony nyelvi kompetenciából fakad, hanem a kognitív feldolgozó rendszer általánosabb eltéréseiből. A csak az idegen nyelven olvasási-írási problémát jelző tanulókat (19%) (a továbbiakban L2 OÍNK) másodlagos kiemelt csoportként kezeltük, mert idetartozhatnak az egyéb, enyhébb tanulási nehézséggel küzdő, nehezebben haladó tanulók, akik számára szintén segítséget és motivációt jelenthet az ENGaGE tananyag differenciált tartalma.

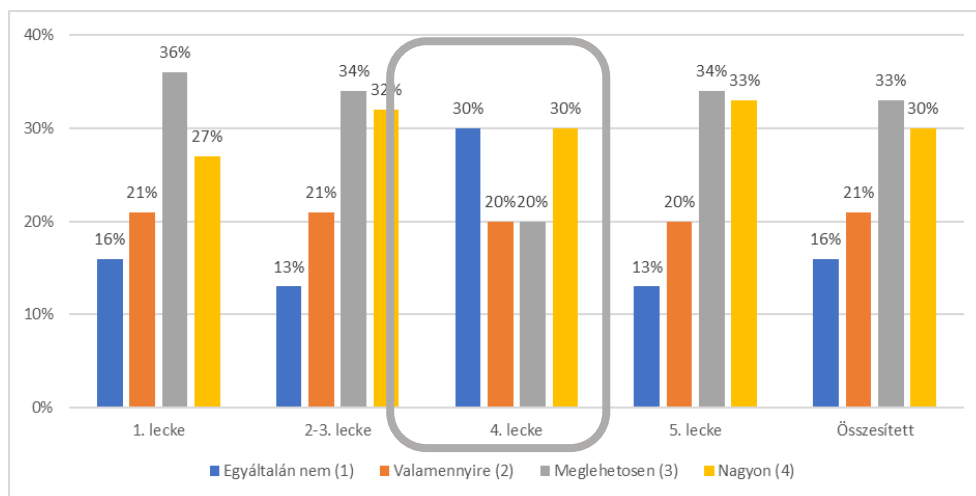


2. ábra. Az írással és olvasással összefüggő problémát tapasztaló tanulók aránya

4.4. A tanulói visszajelzések eredményei

4.4.1. Az ENGaGE feladatbank motiváló potenciálja: Az érdekességszám

Az 1–5. leckére vonatkozó összesített érdekességszámokat a 3. ábra illusztrálja. Látható, hogy összességében a válaszadók meglehetősen vagy nagyon érdekesnek találták a megoldott leckék 63%-át, ezen belül is az 1. lecke bizonyult a legérdekesebbnek 73% „meglehetősen” vagy „nagyon érdekes” minősítéssel.

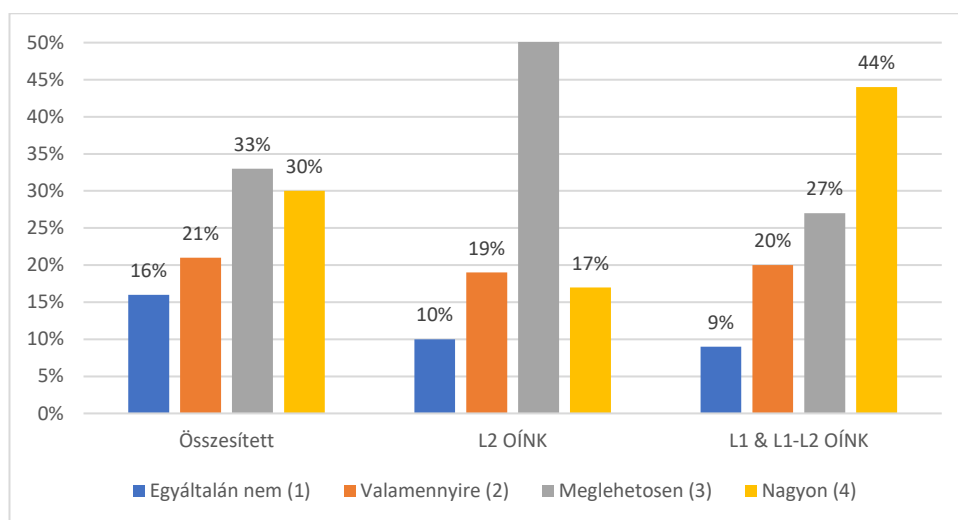


3. ábra. Mennyire találtad érdekesnek a lecke feladatait? (1–5. lecke összesített)

Ugyanakkor a 4. projektlecke megosztónak bizonyult két szempontból is: egyrészt, egyik OÍNK-csoport sem küldött vissza értékelést, ami azt jelzi, hogy valószínűleg nem próbálták ki ezeket a feladatokat; másrészt, a nyilatkozó tanulók az összes lecke közül a legmagasabb arányban (30%) találták teljesen érdektelennek a kipróbált 4. leckét, és ugyanannyian gondolták azt is, hogy nagyon érdekesek voltak ezek a leckék. A témák motiváló erején túl ez az eredmény arra is utalhat, hogy a tanulók magát a projekttevékenységet, a projekt munka során elvárt önállóságot és együttműködést találták nehézkesnek, esetleg nem érezték rá a feladat előnyeire korábbi tapasztalatok híján. Fokozottan vonatkozhat ez az OÍNK-tanulókra, bár itt érdekes lenne tudni, hogy azért hagyták-e ki a projektleckét, mert ők maguk nehéznek, riasztónak vagy érdektelennek találták őket, vagy esetleg a nyelvtanáruk ítélte meg úgy, hogy ezek a feladatok számukra nem megfelelőek. Összességében a 4. leckeire vonatkozó visszajelzések azt mutatják, hogy a tanulókat szocializálni kell a projekt munkára; a projektek megszervezése és lebonyolítása magyarázatot, támogatást, órai megbeszélési időt igényel magán a feladat megvalósításán túl.

Ha összehasonlítjuk a kiemelt OÍNK-célcsoportok visszajelzését a leckék érdekességére vonatkozó csoportátlagokkal (ld. 4. ábra), egyértelműen látszik, hogy az L1 és L1-L2 OÍNK-csoport találta a legérdekesebbnek az elvégzett leckét: itt a legmagasabb a „nagyon érdekes” értékek aránya (44%), illetve a „meglehetősen” és

„nagyon érdekes” értékek együttes aránya is (71%). Hasonló tendencia mutatkozik az L2 OÍNK-csoport esetében is, ahol szintén 71% azon visszajelzések aránya, amelyek meglehetősen vagy nagyon érdekesnek minősítették az anyagot, ugyanakkor itt lényegesen kevesebb (17%) a legmagasabb értéket bejelölők aránya. Ennek alapján elmondható, hogy a feladatbank teljesítette egyik fontos feladatát, hogy motiváló, érdekes tartalmat biztosítson az olvasási és írási nehézséggel küzdő tanulók számára is.



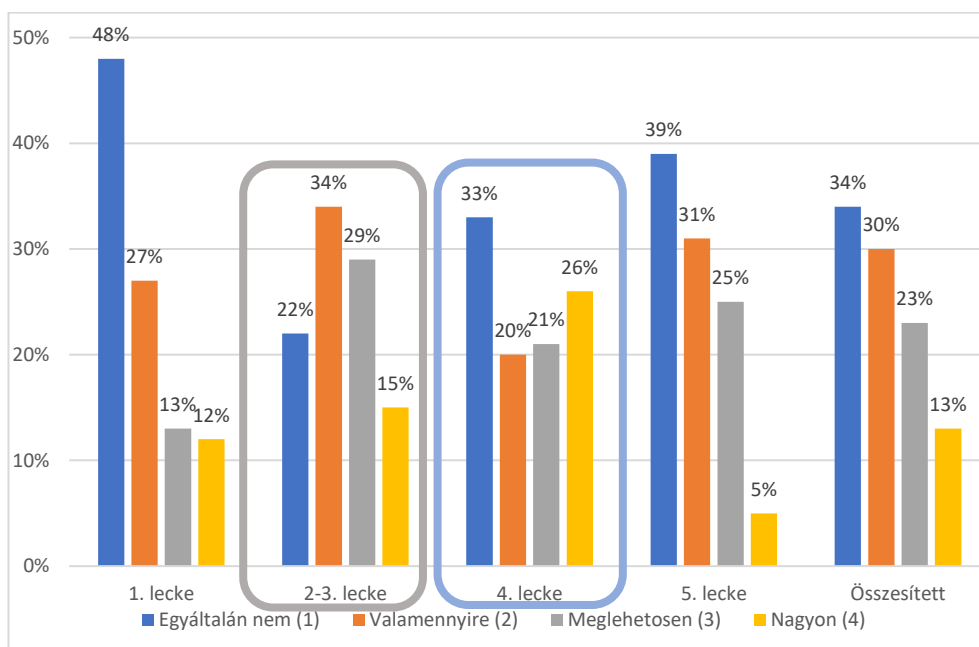
4. ábra. Érdekességszint: OÍNK-tanulói válaszok és csoportátlagok összevetése

A kedvenc feladatokhoz fűzött szöveges válaszokból kibontakozik néhány tendencia azzal kapcsolatban, hogy mitől érezték a tanulók a tananyagot érdekesnek. A többség az „izgalmas”, „kreatív”, „játékos”, „ötletes” vagy „érdekes” szavakkal jellemezte a feladatokat („Érdekes volt. Még nem csináltam ilyet.” „Mert nem volt megszokott, hanem egy kis színt vitt a feladatok közé.” „Ötletes volt. Nagyon ritka az ilyen.”). Mások a kedvelt feladattípusokat, illetve a digitális platformot emelték ki („Mert szeretem a keresztrejtvényeket.” „A kedvencem a szókereső!” „Számítógépen van.”), míg többeknek tetszettek a valódi hang- és videóanyagok („Mert igazi gyerekek beszéltek az élményeikről és tapasztalataikról.”). Néhányan hasznossági szempontból találták érdekesnek a feladatokat („Nekem minden feladat tetszett, mert felidézte a régebbi szavakat, mondatokat, kifejezéseket.”).

4.4.2. A leckék nehézségi szintje

Az ENGaGE digitális feladatbank 1–5. leckéinek nehézségi szintjét a várákozásaiknak megfelelően ítélték meg a tanulók. Amint az 5. ábra mutatja, az új nyelvi anyagot feldolgozó 2–3. lecke értékei mutatják a vegyes képességű osztályban ideálisan elvárható fordított U görbét: a leckék többsége (63%) kisebb vagy nagyobb (de nem extrém) mértékű kihívást jelentett a tanulók számára, míg a leckék 22%-át

egyáltalán nem találták nehéznek, és csupán a leckék 15%-át ítélték nagyon nehéznek. Ezzel szemben az 1. és 5. leckék a tananyagszerkesztési elveinknek megfelelően könnyebbnek tűntek a tanulók számára. Az 1. leckék csak szószintű manipulációt igénylő, zömében munkamemóriát, fonológiai és ortográfiai tudatosságot fejlesztő, játékos feladatokat tartalmaznak. Itt az volt a cél, hogy a tanulókat motiváló formában bevonjuk a gyakorlás, fejlesztés folyamatába, megterhelő olvasási vagy írási feladatok nélkül, amely a visszajelzések alapján megfelelően teljesült: a visszajelzések 48%-a szerint egyáltalán nem, 27% szerint valamennyire voltak csak nehezek az 1. leckék. Ezzel ellentétben, az 5. lecke feladatai a 2–3. leckékben elsajátított nyelvi elemek ismétlésére, automatizálására szolgálnak, így új anyagot nem tartalmaznak. Itt fontos szempont volt a fentiekén túl hozzásegíteni a tanulókat a sikerélmény megéléséhez is, amely a visszajelzések tanúsága szerint szintén megvalósult: a leckék 70%-áról nyilatkozták azt, hogy egyáltalán nem, vagy csak kismértékben voltak nehezek a feladatok, tehát vélhetően könnyedén és sikeresen tudták azokat teljesíteni. A 4. lecke értékelései a nehézség megítélésében is eltérő tendenciát mutatnak: a leckék 33%-át nagyon könnyűnek találták, míg a visszajelzések majdnem 50%-a meglehetősen nehéznek (21%) vagy nagyon nehéznek (26%) minősítette őket. Itt is érdemes lenne továbbvizsgálni, hogy a vegyes képességű csoport mely tanulói tartották nagyon könnyűnek vagy nehéznek a projekt munkát, és e benyomásuk miből fakadt: magát a feladatot, a megoldáshoz szükséges idegen nyelvi kompetenciát, a másokkal együttműködve történő feladatmegoldást, vagy ezek valamilyen kombinációját ítélték meg válaszukban.



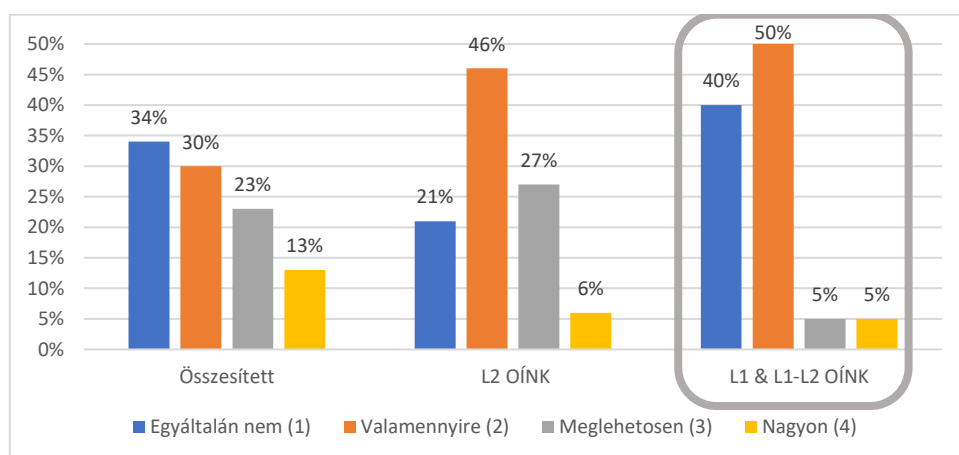
5. ábra. Mennyire találtad nehéznek a lecke feladatait? (1–5. lecke összesített)

Az 1–5. leckék nehézségére vonatkozó OÍNK-tanulói és a teljes csoportátlag összevetése (6. ábrán) váratlan eredményeket mutat. A teljes csoport statisztikája viszonylag kiegyensúlyozott:

- a leckék 53%-át ítélték valamennyire vagy meglehetősen nehéznek, amely megfelelő kihívást jelent a nyelvi kompetenciafejlesztéshez;
- a leckék 34%-át egyáltalán nem találták nehéznek, amely egyrészt az 1. és 5. leckék tervezetten kevesebb új nyelvi elemet tartalmazó feladatainak köszönhető, másrészt a vegyes csoportba tartozó magasabb nyelvi szinten lévő tanulók véleményét is tükrözheti;
- a leckék 13%-át minősítették nagyon nehéznek.

Bár várható és elfogadható lenne, ha ez a 13% az OÍNK-csoportok véleményét tükrözné, a visszajelzésekéből egészen más kép bontakozik ki. Meglepő módon az L1 és L1-L2 OÍNK-csoport értékelte legkönnyebbnek a leckéket (leckék 40%-át egyáltalán nem találták nehéznek, 50%-át pedig csak valamelyest). Ez az eredmény azzal magyarázható, hogy az L1 és L1-L2 OÍNK-csoportoktól beérkezett 62 visszajelzés 71%-a az 1. és 5. leckékre vonatkozik, ezen belül is 66% az 1. leckére, amely összességében a legkevesebb új idegen nyelvi elemet tartalmazza. Másrészt azt is tükrözi, hogy a tanulóknak csak a kisebb hányada teljesítette a modul további leckeit, hiszen csak a visszajelzések 29%-a vonatkozik a 2–3. leckékre, és egyáltalán nem érkezett visszajelzés a 4. leckéről.

Ezzel szemben az L2 OÍNK-csoport eredményei kiegyensúlyozottabbak abban a tekintetben, hogy a beérkezett 52 visszajelzés 21%-a vonatkozik az 1. leckére, 62% a 2–3. leckékre, és 17% az 5. leckére (itt sincs visszajelzés a 4. projektleckére), tehát a válaszok dominánsan nem a kevesebb kihívást jelentő leckék eredményein alapulnak. Ennek a csoportnak az igényeit szolgálta legoptimálisabban a feladatbank, mivel a vélemények 73%-a szerint, számukra biztosították a kipróbált leckék a fejlődésükhöz szükséges kisebb vagy nagyobb (de nem extrém mértékű) nyelvi kihívást.

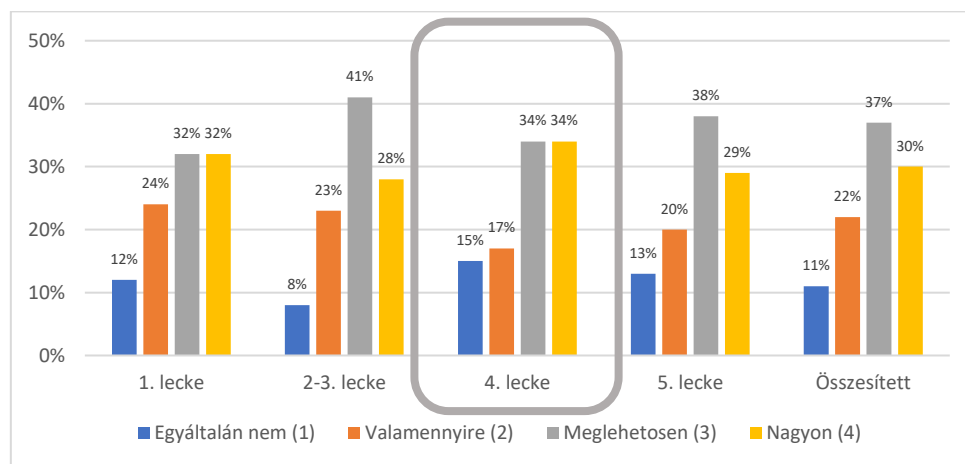


6. ábra. Nehézségfaktor: OÍNK-tanulói válaszok és csoportátlagok összevetése

A tanulók elgondolkodtató véleményeket fogalmaztak meg a feladatok nehézségi szintjével kapcsolatban is. Volt, akinek azért tetszett a kipróbált lecke, mert „*kellemesen nehéz volt*”, mások szerint „*könnyű volt, és mégis érdekes*”, vagy ellenkezőleg, „*nehéz volt, de érdekes*”. Többeket inspirált az, hogy voltak nyitott végű, kreatív megoldásokat lehetővé tévő, illetve gondolkodást, kombinálást ösztönző feladatok („*Azért, mert tetszett, hogy ki kellett logikázni.*” „*Mert elgondolkodtatott, hogy ne kapkodjak.*” „*Azért, mert lehet ilyen feladatban olyan is, amikor több megoldás is van, ezért van benne kihívás.*”). Észrevették és értékelték a tanulók a leckék feladataihoz hozzárendelt segítő tartalmakat is („*Mert volt hozzá minta megadva.*” „*Mert volt segítség a fogalmazáshoz.*”), és egyértelműen megjelent a kihívást jelentő feladat megoldása felett érzett sikerélmény is („*Én nem nagyon szeretem a magnót, de ezt meg tudtam csinálni pár hibával.*” „*Tudtam gyakorolni a szövegértelmezését, és sikerült kigyűjtenem az infókat, amik kellettek a feladathoz [hibátlan lett!]*”).

4.4.3. A leckék megoldásához szükséges odafigyelés

A feladatmegoldáshoz szükséges odafigyelésre vonatkozó értékelések egységes pozitív tendenciát mutatnak összesítésben és leckénként is. A válaszadók a leckék 67%-át meglehetősen nagy vagy nagyon nagy odafigyeléssel oldották meg, és ez az arány minden lecke esetében 64% felett van.

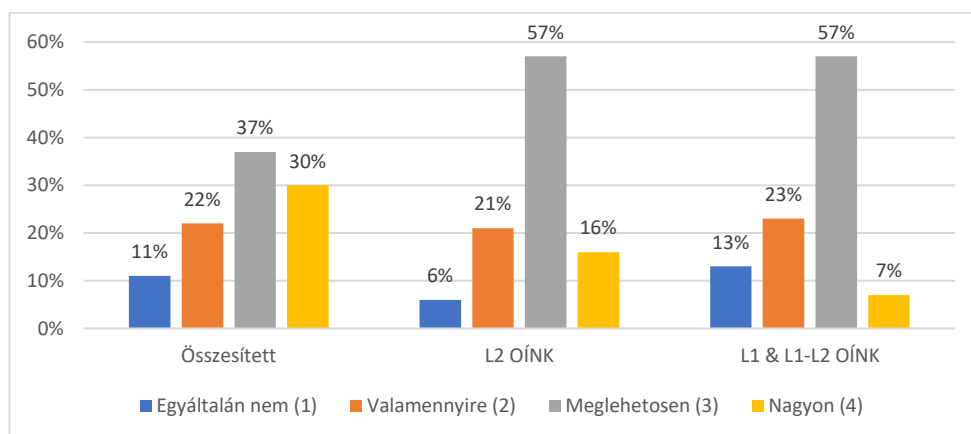


7. ábra. Mennyire kellett odafigyelned a lecke feladatainak megoldása során? (1–5. lecke összesített)

Az odafigyelés mértéke felfelé ívelő görbe esetén jelez ideális tendenciát, mivel az a kívánatos, ha minél több tanuló fordít minél nagyobb figyelmet a feladatok megoldására. Érdekes, hogy az 1. lecke mellett a 4. lecke is ilyen görbét mutat. Kifejezetten magas, 68% a meglehetősen nagy és nagyon nagy odafigyelést jelző mutató a 4. projektleckék esetében, amelyek megítélése ellentmondásos volt mind az érdekesség, mind a nehézség területén. Ez az érték azt sugallja, hogy a nem túl nehéznek

tűnő feladatokat nagyobb odafigyeléssel oldják meg a tanulók abban az esetben is, ha nem találják nagyon érdekesnek őket. Hasonló pozitív tendencia figyelhető meg a kisebb kognitív erőfeszítést követelő 1. és 5. leckéknél és a nagyobb kihívást jelentő 2–3. leckéknél is, ez utóbbiaknál annyi különbséggel, hogy itt a legalacsonyabb (8%) azoknak a visszajelzéseknek az aránya, amelyek szerint egyáltalán nem igényelt odafigyelést a feladat.

A 8. ábrán látható összehasonlító adatokból ugyanakkor egy árnyaltabb kép bontható ki. Ahogyan a nehézségi szint esetében is az L2 OÍNK-csoport visszajelzései mutatták a legoptimálisabb értékeket, az odafigyelés mutatójánál is ők jelezték a legmagasabb odafigyelési szinteket: 73%-ban meglehetősen nagy vagy nagyon nagy odafigyeléssel oldották meg a feladatokat. Itt úgy tűnik, az optimális nehézségi szint és a magas érdeklődési érték magasabb odafigyelési szintet eredményezett.



8. ábra. Odafigyelés-faktor: OÍNK-tanulói válaszok és csoportátlagok összevetése

Az L1 és L1-L2 OÍNK-tanulók pozitív odafigyelési értékei (64%) is épphogy a csoportátlag pozitív értékei alatt maradnak (67%), ugyanakkor mind az L2 OÍNK-, mind az L1 és L1-L2 OÍNK-tanulóknál eltér a magasabb odafigyelési szintet jelző értékek aránya a csoportátlag hasonló értékeitől. Míg csoportátlagban 37% meglehetősen odafigyelve, 30% pedig nagyon odafigyelve oldotta meg a feladatokat, az L2 OÍNK-tanulók esetében a nagyon odafigyelő tanulók aránya csak 16%, az L1 és L1-L2 OÍNK-tanulóknál pedig 7%. Ez egy jelentős különbség, amely valószínűleg tükrözi a tanulók figyelemkoncentrációval kapcsolatos negatív tapasztalatait. Ugyanakkor úgy vélem, e tapasztalatok tudatos felismerése és rögzítése már önmagában is lehetőséget nyújt arra, hogy a tanulók (tanáraik és szüleik segítségével) célirányosan dolgozzanak e nehézség csökkentésén. Szintén figyelemre méltó, hogy amíg az L2 OÍNK-tanulók negatív odafigyelési értékei („egyáltalán nem” és „valamennyire” értékek összesen 27%) a csoportátlag (33%) alatt vannak, addig az L1 és L1-L2 OÍNK-tanulók értékei a csoportátlag felett helyezkednek el (36%). Bár ez utóbbi esetben az eltérés nem túl jelentős, mégis utalhat arra, hogy a tanulók felületesen ítélik meg a feladatok nehézségi szintjét,

és nem fektetik bele a szükséges erőfeszítést, illetve azt is, hogy alulbecsülik képességeiket, és a nyelvi szintjük alatt lévő leckéket választanak.

A nyitott kérdésre adott válaszokból az derül ki, hogy a tanulók élvezték, a rövid, de koncentrált figyelmet igénylő feladatokat („*Különleges. Mert rövid, de mégis oda kellett figyelni.*”), és értékelték a gondolkodást kívánó, nem mechanikus tevékenységeket is („*Érdekes volt, figyelni kellett. Szeretem az ilyen feladatokat.*” „*Mert itt többet kellett gondolkodni! És figyelni.*” „*Oda kellett figyelni és izgalmas volt kitárlálni a jó választ.*”). Figyelemre méltó a többször is előforduló „oda kellett figyelni” megfogalmazás, mert ez egyszerre utal az irányított figyelem tudatos átélésére, az erőfeszítésre, amelyet a tudatos figyelemirányítás kíván, és az intellektuális kihívást jelentő feladatok figyelemösszpontosítást elősegítő potenciáljára.

5. Konklúzió

A tanulói visszajelzések fontos információt adtak a tananyagfejlesztőknek arról, hogy a célcsoport tagjai milyen mértékben találták érdekesnek és nehéznek az ENGaGE feladatbank leckéit, és mennyi odafigyelést igényelt a feladatok megoldása. A projekt utolsó harmadában végrehajtott javítások és kiegészítések nagyrészt a feladatbankot kipróbáló tanulók és tanárok véleménye alapján történtek.

Az eredmények azt mutatják, hogy az ENGaGE feladatbank sikeresen teljesítette fő céljait. Összesítésben minden lecketípust minimum 60%-ban meglehetősen vagy nagyon érdekesnek találtak a tanulók, ezen belül is az L2 OÍNK- és L1 és L1-L2 OÍNK-csoportok a csoportátlagnál is magasabbra értékelték az összes lecke érdekességszámát, és jelentős mértékben az 1. leckét. Ez azt jelenti, hogy a feladatbank témái és tevékenységei hatékonyan motiválták az olvasási és írási nehézséggel küzdő tanulókat, ugyanakkor vegyes összetételű csoportjaik számára is érdeklődésre számot tartó tartalmakat biztosított. A feladatok nehézségének megítélése is optimálisnak bizonyult a teljes csoport és az OÍNK-csoportok szintjén is, amelyhez jelentősen hozzájárult a modulok leckéinek tervezetten eltérő kognitív erőfeszítést igénylő tartalma. A feladatok megoldásába befektetett kognitív erőfeszítés megítélése mutatkozott a legpozitívabbnak: a teljes csoport 67%-ban meglehetősen vagy nagyon odafigyelt minden lecketípus megoldásánál, míg ez az érték kiemelkedően magas az L2 OÍNK- (73%) tanulók csoportjában, és a csoportátlaghoz közeli (64%) az L1 és L1-L2 OÍNK-tanulók esetében. Fontos eltérés ugyanakkor, hogy az OÍNK-tanulók esetében a meglehetősen nagy odafigyelés jelentős mértékben dominált a nagyon nagy odafigyelés értékek felett. A szöveges visszajelzésekkel összevetve, ez az adat jelzi a csoport tudatosult, figyelem-összpontosítással kapcsolatos problémáit, ugyanakkor azt is, hogy a motiváló, kihívást jelentő, nem túl hosszú feladatok elősegítik a tudatos figyelem koncentrálását. A három változó egymáshoz való viszonya azt jelzi, hogy a magas érdekességszám differenciált, így összességében alacsonyabb nehézségi szinttel együtt optimálisan magas odafigyelési szintet eredményez.

Ellentmondásos eredménye a vizsgálatnak a projektleckék megosztó jellege. Fontos üzenet ebben az esetben a visszajelzés hiánya is az OÍNK-csoportok részéről. További vizsgálatokat igényel, hogy differenciáló potenciálja ellenére miért nem

vettek részt ezekben a tevékenységekben az olvasási és írási nehézséggel küzdő tanulók: vajon ők ítélték a projekteket túl nehéznek, érdektelennek, vagy az együttműködés és megkívánt önálló erőfeszítés szempontjából túl kockázatosnak, tanáraik szerint nem volt számukra alkalmas ez a feladatcsoport, esetleg nem szántak rá elég időt órán, és otthon már nem fejezték be. A teljes csoport részéről érkezett vélemények is ellentmondásos megítélést tükröznek mind a projektleckék érdekessége, mind a nehézségi szintje szempontjából, ugyanakkor figyelemre méltó a befektetett odafigyelés jóval pozitívabb értékelése. Ezzel kapcsolatban szintén felmerül a kérdés, hogy a projektek mely aspektusát találta a nyilatkozók fele kevésbé érdekesnek és ezzel párhuzamosan meglehetősen vagy nagyon nehéznek, illetve befolyásolta-e a tapasztalt nehézség az érdekesség megítélését. Azon túl, hogy a projektfeladatokat is a tanulók nyelvi szintjéhez kell illeszteni, ezek a visszajelzések arra is ráirányítják a figyelmet, hogy a projektmunka tanulandó készség, amelynek kialakítására időt és energiát kell szánni. Fontos a projektmunka előnyeinek (kreatív nyelvi gyakorlás, kutatómunka, együttműködés, önállóság) explicit bemutatása és értékelése, amely nagymértékben hozzájárulhat a tanulók bevonódásának növeléséhez.

Irodalom

- Armstrong, Thomas 2015. The myth of the normal brain. Embracing neurodiversity. *AMA Journal of Ethics* 17/4, 348–352. <https://journalofethics.ama-assn.org/article/myth-normal-brain-embracing-neurodiversity/2015-04> (Letöltve: 2020. 11. 21.)
- Csizér, Kata – Kormos, Judit – Sarkadi, Ágnes 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.
- Dezső Renáta Anna 2015. A diverzitás lehetséges elméleti keretei a neveléstudományokban. *Autonómia és Felelősség* 1/1, 32–44.
- K. Nagy Emese 2015. *KIP könyv I–II*. Miskolc: Miskolci Egyetem Kiadó.
- Kormos Judit 2018. Tíz dolog, amit minden nyelvtanárnak érdemes tudnia a diszlexiáról. *Modern Nyelvoktatás* 24/4, 35–45.
- Kormos, Judit – Csizér, Kata 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, Judit – Nijakowska, Joanna 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, Judit – Sarkadi, Ágnes – Csizér, Kata 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, Judit – Smith, Ann Margaret 2012. *Teaching languages to students with specific learning differences*. Bristol: Multilingual Matters.
- Magnuczné Godó Ágnes 2017. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a nyelvpedagógia szolgálatában. Elmélet és gyakorlat összekapcsolása egy diszlexiás nyelvtanulónak szóló tananyag tervezése során. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 12/2, 77–89.
- Magnuczné Godó Ágnes 2020. Új utak a diszlexiás tanulók nyelvoktatásában. *Szellem és Tudomány* 11. különszám, 424–432.
- Martan, Valentina – Skočić Mihić, Sanja – Matošević, Andreja 2017. Teachers' attitudes toward teaching students with dyslexia. *Croatian Journal of Education* 19/3, 75–97.
- Nijakowska, Joanna 2008. An experiment with direct multisensory instruction in teaching word reading and spelling to Polish dyslexic learners of English. In: Kormos, Judit – Kontra H., Edit (eds.): *Language learners with special needs: An international perspective*. Clevedon: Multilingual Matters. 130–157.
- Nijakowska, Joanna 2010. *Dyslexia in the foreign language classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Nijakowska, Joanna 2020. Dyslexia in the context of second language learning and teaching. *Pragmalingüística monográfico* 2, 257–271.
- Öveges Enikő – Csizér Kata 2018. *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás keretéről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés*. nyelvoktatasi_kutatasi_jelentes_2018.pdf (Letöltve: 2021. 10. 12.)
- Piechurska-Kuciel, Ewa 2008. Input, processing and output anxiety in students with symptoms of developmental dyslexia. In: Kormos, Judit – Kontra H., Edit (eds.): *Language learners with special needs: An international perspective*. Bristol: Multilingual Matters. 86–109.
- Pirogova, Nadezhda 2018. Implementation of inclusive approach to teaching English as a foreign language. *Proceedings of the International Conference on the Theory and Practice of Personality Formation in Modern Society (ICTPPFMS 2018)*. <https://www.atlantis-press.com/proceedings/ictppfms-18/25902980> (Letöltve: 2021. 12. 13.)
- Sarkadi Ágnes 2008. Vocabulary learning in dyslexia – The case of a Hungarian learner. In: Kormos, Judit – Kontra, Edit (eds.): *Language learners with special needs: An international perspective*. Bristol: Multilingual Matters. 110–129.
- Snowling, Margaret J. 2008. Specific disorders and broader phenotypes: The case of dyslexia. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology* 61, 142–156.
- Szaszkiewicz, Magdalena 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/MasterxxThesisxMagdalenaxSzaszkiewiczSNE.pdf?sequence=1> (Letöltve: 2017. 10. 05.)
- Terrell, Shelley 2011. Integrating online tools to motivate young English language learners to practice English outside the classroom. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching* 1/2, 16–24.
- Timpe-Laughlin, Veronika – Laughlin, Michael K. 2018. Universal design for learning: Review and recommendations for EFL instruction. In: Eßer, Stefan – Roters, Bianka – Gerlach, David (eds.): *Inklusiver Englischunterricht*. Münster, Germany: Waxmann. 161–173.
- Vida Gergely 2017. Miként lesz a tanulási zavar diagnózisa stigma – Avagy mi a fontosabb: a diagnózis vagy a gyermek? *Új Pedagógiai Szemle* 3–4. Online. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/mikent-lesz-a-tanulasi-zavar-diagnozisa-stigma-avagy-mi-a-fontosabb-a-diagnozis> (Letöltve: 2020. 11. 02.).
- 32/2012 (X. 8.) EMMI rendelet.
- <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200032.EMM×hift=20170831&txtreferer=A1100190.TV>.