

Az idegen nyelvet tanító pedagógusok módszertani repertoárja a tanulásban akadályozott gyermekek iskoláiban¹

Teaching foreign languages to students with mild intellectual impairment in Hungarian special schools: methodological practices and concerns

This study presents the results of an empirical investigation carried out in 18 Hungarian special schools on the practices of teaching foreign languages. Under Hungarian law, students with mild intellectual impairment must be offered access to foreign language tuition. Languages can be taught by qualified foreign language teachers or by special education teachers with C1 level language qualifications. Teaching languages to students with mild intellectual impairment is particularly challenging because it requires a complex professional background (competence in both language teaching and special education). In addition, there is a relative dearth of literature that teachers can rely on. This investigation attempted to reveal what methods, books and other teaching aids teachers use in foreign language classrooms in Hungarian special schools and what difficulties they face in their work. The findings reveal that teachers' qualifications are not always in line with those required by the law, which indicates that teachers may lack the competence required to teach foreign languages to special needs students. In the classroom, teachers usually rely on ad hoc materials and photocopies as there are no course books or other materials available that would suit this population's needs. The activities used in the classroom are usually teacher-centred, although teachers themselves point out that it is interactive tasks and games that have the most positive impact on children's learning. In general, teachers' views on their own effectiveness are fairly negative. The most common problems referred to were the lack of appropriate course materials and the relevance of the content of the available language course books. In the final sections, the practical implications of the findings are discussed.

A 2011. évi köznevelési törvény szerint Magyarországon a tanulásban akadályozott tanulók számára a hetedik évfolyamtól biztosítani kell a lehetőséget idegen nyelv tanulására. A törvény előírásai szerint a nyelveket vagy *nyelvtanárok*, vagy *felsőfokú nyelvvizsgálóval rendelkező gyógypedagógusok* oktathatják (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 47.§, 9/c). E követelmények teljesítése feltehetőleg igen komoly nehézségekbe ütközik, hiszen a tanulásban akadályozott gyerekek idegennyelvtanulásának jellegzetességeiről nagyon kevés elméleti és gyakorlati tudás áll rendelkezésre. Ennek következtében a tanítás megszervezése és a tanórák vezetése is minden bizonnyal nagy kihívást jelent az iskola és a pedagógusok számára.

¹ A kutatást a SZTE JGYPK Tudományos Pályázati Bizottsága Cs/007/2014 kódszámon támogatta.

Tovább súlyosbítja a helyzetet az a tény, hogy az erősen szelektív magyar oktatási rendszer jellegzetességeiből fakadóan a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása „szem elől rejtve” történik. Ezen azt értjük, hogy keveset tudunk arról, mi történik ezekben az iskolákban, az ezen a területen folyó kutatások eredményei kevésbé jutnak el a többségi pedagógusokhoz, és – tapasztalataink szerint – a meglévő tudás is (legyen az gyakorló szakemberek vagy kutatók tudása) csekély mértékben integrálódik a standard pedagógiai, módszertani ismeretek körébe. Igaz ez az idegennyelv-tanulásra és -tanításra is: a jogi szabályozáson és a személyes tapasztalatainkon kívül gyakorlatilag semmilyen információnk nincs arról, hogyan *valósul meg* a tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-tanítása napjainkban Magyarországon. Európai szinten is kevés kutatás számol be a sajátos nevelési igényű tanulók enyhén értelmi fogyatékos (tanulásban akadályozott) alcsoportjának helyzetéről, nehézségeiről, módszereiről (Coşkun 2013, Pokrivčáková 2013). A kisszámú kutatás oka abban keresendő, hogy e terület kutatása sokoldalú elméleti előkészítést igényel, illetve különböző tudományterületek ismereteinek rendkívül sokoldalú integrálását kívánja meg (nyelvpedagógia, gyógypedagógia, gyógypedagógiai pszichológia, kognitív tudományok).

Ezt a hiányt pótlandó, 18 speciális iskolában kérdőíves felmérést végeztünk. Vizsgálatunkban arra kerestük a választ, milyen nyelvet, milyen formában és milyen képesítésű pedagógus tanít a gyerekeknek. Emellett kíváncsiak voltunk arra is, milyen eszközöket és milyen módszereket alkalmaznak a pedagógusok, honnan származnak módszertani ismereteik (akár a nyelvtanításra, akár a tanulásban akadályozott gyermekekre vonatkozóan), mely eszközöket és módszereket tartják a legeredményesebbnek, milyen problémákkal szembesülnek, és milyen téren lenne a legnagyobb szükségük segítségre. Eredményeink egy részét korábban már közzétettük (Meggyesné–Lesznyák 2015). Ebben az írásban elsősorban a módszertani jellegű kérdésekre adott válaszokat elemezzük. Mivel a korábbi közlemény és a jelen írás ugyanazon kutatás különböző eredményeinek közlése, az elméleti bevezető és a kutatómódszertani rész értelemszerűen sok átfedést tartalmaz. Emellett az említett tanulmányból lerövidítve közlünk néhány adatot a pedagógusok jellemzőiről, valamint kibővítettük az idegennyelv-tanítás kihívásaira vonatkozó részt. Ezek módosított formában való újraközölését azért tartjuk fontosnak, mert az itt először közölt eredményeket kontextusba helyezik.

Jelen tanulmányunkban először röviden definiáljuk a tanulási akadályozottság fogalmát, majd a tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-tanulását szabályozó jogi háttérrel mutatjuk be. Ezt követi a kutatás módszereinek és eszközeinek, majd az eredményeinek bemutatása. Ennek során kitérünk az idegen nyelvet tanító pedagógusok képzettségének jellemzésére, az általuk alkalmazott módszerek, eszközök és tankönyvek elemzésére, a leggyakrabban említett problémákra és kihívásokra, valamint a tanárok által megfogalmazott javaslatok áttekintésére. Dolgozatunkat következtetések levonásával és a legfontosabb tennivalók megfogalmazásával zárjuk.

Kik a tanulásban akadályozott gyermekek?

A tanulási korlátok fogalmának és a hozzá kapcsolódó definícióknak a tisztázását azért tartjuk különösen fontosnak, mert tapasztalataink szerint a többségi pedagógusok számára gyakran nem egészen világos, mit takarnak a szakkifejezések. A tanulási korlátok megértését nagyban elősegíti Mesterházi Zsuzsa munkája (1998) és az annak

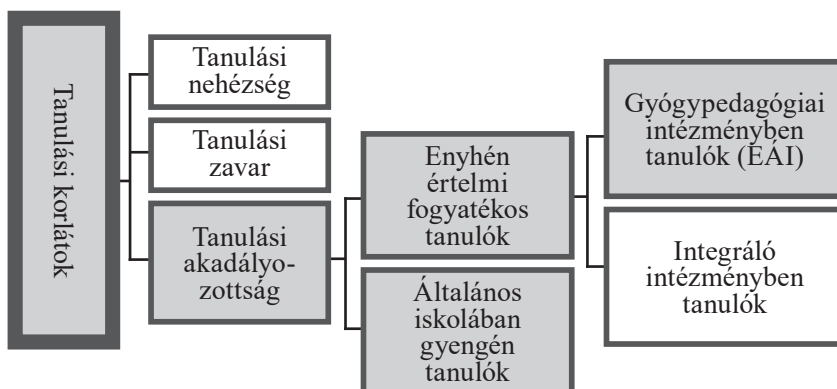
alapján szerkesztett 1. ábra (Mesterházi 1998: 48). Az ábrát a következőképpen foglalthatjuk össze: a tanulási korlátoknak három típusát különböztethetjük meg, a tanulási nehézséget, a tanulási zavart és a tanulási akadályozottságot.

A *tanulási nehézség* enyhébb, nem (feltétlenül) tartós problémákra utal a tanulás terén, amelyek háttérben gyakran külső körülmények állnak (a tanuló betegsége miatti lemaradás, nem megfelelő tanítási módszerek vagy tanulási stílus alkalmazása, tanár és diák össze-nem-illése). Ezek a problémák viszonylag könnyen kezelhetők a nehézséget okozó tényezők megszüntetésével, a gyermeknek nyújtott tanítási, tanulási vagy módszertani segítséggel (Petriné 2003).

Ezzel szemben a *tanulási zavarok* a tanulás meghatározott részterületeit érintő, súlyos(abb) és tartós problémákra utalnak, melyek nem „múlnak el”, nem „nőhetnek ki”, ugyanakkor a tanulót meg lehet tanítani együtt élni ezekkel a zavarokkal. A nagyközönség számára „disz”-ként ismert jelenségek tartoznak ide (diszlexia, diszgráfia, diszkalkúlia). Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a tanulási zavarral diagnosztizált tanulók intelligenciája akár átlagos, de sokszor magas is lehet. Ez azt jelenti, hogy az élet és a tanulás számos területén igen hatékony kompenzációs technikákat alkalmazhatnak. A diszlexiás tanulók nyelvtanulásának jellegzetességei körülbelül 20 éve kerültek az érdeklődés középpontjába. Világszerte és Magyarországon is több ezzel kapcsolatos kutatást és módszertani kiadványt ismerünk (Tánczos 2007, Kontráné–Dóczy–Vámos–Kálmos 2012, Kormos–Csizér 2010 és az „Esélyegyenlőség a nyelvtanulásban” kutatócsoport számos további publikációja).

Szeretnénk hangsúlyozni, hogy kutatásunk középpontjában *nem a diszlexiás* tanulók állnak, hanem egy másik tanulói populáció, a tanulásban akadályozott gyermekek csoportja. A populáció meghatározására a gyógypedagógiai szakirodalom Mesterházi Zsuzsa definícióját használja: „A *tanulásban akadályozottak* csoportjába tartoznak azok a gyermekek, akik az idegrendszer biológiai és/vagy genetikus okokra visszavezethető gyengébb funkcióképessége, illetve a kedvezőtlen környezeti hatások folytán tartós, átfogó tanulási nehézségeket, tanulási képességzavart mutatnak” (Mesterházi 1998: 57).

Az 1. ábra szemlélteti, hogy a *tanulási akadályozottság* a tanulási korlátok egyik csoportját alkotja. A tanulási akadályozottság súlyos, tartós tanulási probléma. A tanulásban akadályozott gyermekek csoportja az *enyhén értelmi fogyatékos* tanulók és az általános iskolában *gyengén teljesítő* tanulók alcsoportjait foglalja magába. Ebből is következik, hogy ez a populáció igen *heterogén*: a tanulók képességei jelentősen eltérnek egymástól. A tanulási akadályozottság tünetei általánosan, a tanulás minden területén jelentkeznek. Kezelése hosszan tartó fejlesztésekkel, terápiákkal történik, egyes esetekben különnevelésre is szükség lehet (Mesterházi 1998). A tanulásban akadályozott gyermekek tanulmányaikat vagy gyógypedagógiai intézményekben, vagy a többségi gyermekekkel együtt, integráló általános iskolákban végzik. Kutatásunk során a gyógypedagógiai intézményekben (eltérő tantervű általános iskolákban = EÁI) tanuló gyermekek nyelvtanulásának szervezeti jellegzetességeire voltunk kíváncsiak.



1. ábra. A tanulási akadályozottság helye a tanulási korlátok rendszerében

Az idegennyelv-tanulás jogi szabályozása

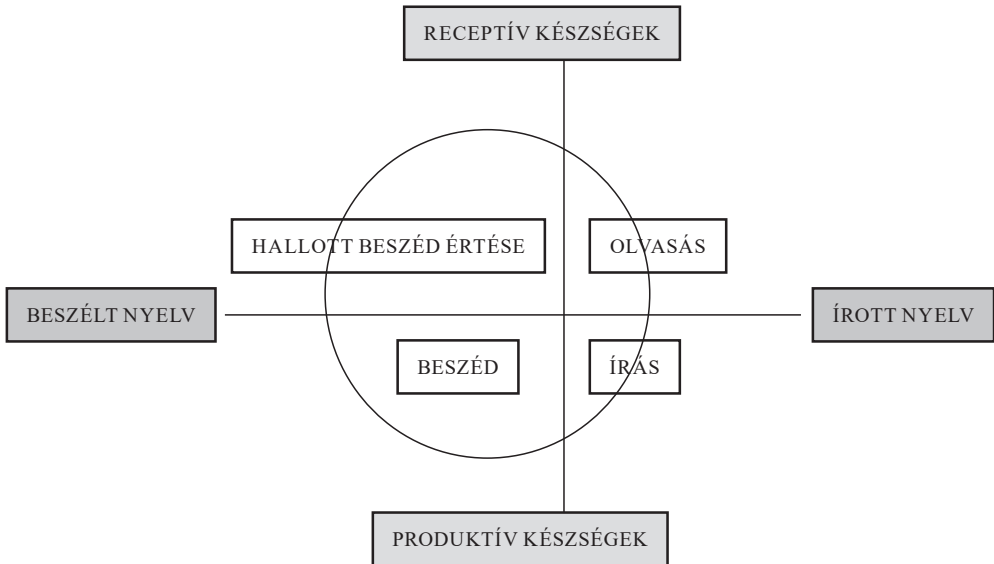
A tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-tanulását szabályozó legfontosabb dokumentum a 2011. évi CXCV törvény a nemzeti köznevelésről. Ennek értelmében 7. osztálytól kezdődően a tanulásban akadályozott gyermekek számára valamilyen formában (lehet például szakkör is) biztosítani kell egy idegen nyelv tanulását. A törvény rendelkezik az említett tanulónépességre vonatkozóan az idegen nyelvet tanító pedagógusok köréről: tanulásban akadályozott (enyhén értelmi fogyatékos) tanulók számára idegen nyelv oktatását vagy felsőfokú nyelvvizsgálóval rendelkező gyógypedagógus, vagy nyelvtanár (gyógypedagógus képesítés nélkül is) végezheti (2011. évi CXCV tv. 47.§, 9/c).

A tanítás tartalmát a NAT (110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet), a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvei (32/2012. EMMI rendelet) és a kerettanterv (51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 11. melléklete) határozza meg. Hangsúlyozzuk, hogy az idegen nyelv az a műveltségterület, ahol a legnagyobb eltérés figyelhető meg a NAT és a gyógypedagógiai irányelvekben megjelenő tartalmak között, vagyis éppen ez az a tantárgy, ahol a pedagógusnak erőteljesen el kell térnie a többségi gyermekeknek tanított anyagtól, a tanítás tempójától és módszereitől annak érdekében, hogy előrelépést tudjon elérni a tanulásban akadályozott gyermekekkel. Ennek fényében meglepő, hogy gyógypedagógiai ismeretek nélkül is taníthatnak tanulásban akadályozott gyermekeket nyelvtanárok.

A tanítás tartalmának kijelölése az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek adottságait figyelembe véve történik. Emellett hangsúlyoznunk kell, hogy a fő cél a beszéd-készség és a beszédértés fejlesztése. Az írás és olvasás csak minimális mértékben vonható be a fejlesztésbe, és elsősorban a szóban elsajátítottak megerősítésére (Meggyesné 2015b). A 2. ábra szemléletesen mutatja, hogyan alakul a tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-tanítása során a négy idegen nyelvi alapkészség fejlesztésének aránya.

A négy nyelvi készség közül a hallott szöveg megértésén és a beszédfejlesztésen van a hangsúly. A hallott szöveg értésénél törekedni kell a céloknak és igényeknek

megfelelő, autentikus szövegek felhasználására. Az írás és az olvasás nagyon kis mértékben jelenik meg a felső tagozaton az idegen nyelv oktatása során, és célja csupán a hallottak megerősítése, támogatása. Az idegen nyelv tanításának és tanulásának célrendszerében a szóbeli kommunikációs kompetencia fejlesztésén van a fő hangsúly (Meggyesné 2015b, Haslinger 2016).



2. ábra. Az idegen nyelvi készségek fejlesztésének aránya a tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-oktatása során (Meggyesné 2015b)

Az a tény, hogy az írás és olvasás csak minimális mértékben vonható be a fejlesztésbe, rendkívüli módszertani kihívások elé állíthatja a nyelvtanárokat, akik módszertani képzettségüket az írott nyelvre orientáltan szerezték, ami azt jelenti, hogy még ha gazdag repertoárjuk van is a szóbeli készségek fejlesztésére, magának a *nyelvi kompetenciának* a kialakítása során nagymértékben támaszkodnak az írásra és olvasásra. Ez természetesen nem a nyelvtanárok „hibája”; egyszerűen kulturális jellegzetességről van szó, amelyet alátámaszt az a tény is, hogy a legfontosabb kiadók tankönyvcsaládjai között nem találunk olyat, amely ne építene szinte az első perctől az írásra és az olvasásra. Hangsúlyoznánk, hogy az írás-olvasás ezekben a könyvekben értelemszerűen nem csak „tükrözi” a szóbeli nyelvet, hanem maguk a feladatok hivatottak begyakoroltatni, fejleszteni a nyelvtant és a szókincset. Ez a megközelítés az, ami a tanulásban akadályozott gyermekeknél kevésbé alkalmazható.

A kutatás kérdései

Mivel a kutatás idején semmilyen információ nem állt rendelkezésünkre arról, hogyan valósul meg az idegennyelv-oktatás a gyógypedagógiai iskolákban, a következő kérdésekre kerestük a választ:

1. Van-e idegennyelv-oktatás az iskolákban? Ha igen, hányadik osztálytól?
2. Melyik idegen nyelve(ke)t tanítják az iskolákban?
3. Milyen formában folyik az oktatás?
4. Ki tanít idegen nyelvet a tanulásban akadályozott gyermekeknek (milyen képe-
sítéssel és/vagy tapasztalattal rendelkező pedagógus)?
5. Milyen módszerekkel és eszközökkel folyik a tanítás?
6. Melyek a pedagógusok módszertani ismereteinek forrásai?
7. Melyek a legnagyobb problémák, amelyekkel a pedagógusok mindennapi mun-
kájuk során találkozhatnak?

A vizsgálat során igen nagy mennyiségű információt sikerült összegyűjteni, melyek közül a tanítás megszervezésére vonatkozó eredményeinket egy korábbi tanulmányunkban már ismertettük (Meggyesné–Lesznyák 2015). Ebben az írásban elsősorban a módszertani jellegű (4., 5. és 7.) kutatási kérdésekre adott válaszokat elemezzük.

A vizsgálat módszerei és eszközei

Az adatokat kérdőívek segítségével gyűjtöttük. Két kérdőívet állítottunk össze: egyet az intézmények részére a szervezeti, szervezési jellegű kérdések feltárására (10 kérdés), egyet pedig az idegen nyelvet tanító pedagógusok részére, amely inkább a tapasztalatok és a módszertani ismeretek, valamint a problémák feltárását szolgálta (17 kérdés). 2014 februárjában 25 gyógypedagógiai intézménynek küldtük el a kérdőíveket (ez a KIR² nyilvántartása alapján a magyar eltérő tantervű általános iskoláknak mintegy a tizede lehet). Mivel az intézmények jelentős része a vizsgálat időpontjában még nem kezdte meg az idegennyelv-oktatást, a válaszadási hajlandóság nagyon csekély volt. Az intézmények kiválasztásának alapját az a kapcsolatrendszer adta, amelyet a SZTE JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézete a hallgatói gyakorlatok szervezése során kialakított. Az intézmények számára anonimitást biztosítottunk. Összesen 18 intézmény 20 pedagógusától kaptunk választ. A kérdőívek validálására az alacsony elemszám miatt nem került sor.

Jelen tanulmányunkban azokat az eredményeket közöljük, amelyek a pedagógus-kérdőívvel (lásd Melléklet) gyűjtött adatok alapján a fentebb felsorolt kutatási kérdésekre adnak választ. A pedagógusok számára összeállított kérdőív 17 kérdést tartalmazott. Az itt bemutatásra kerülő kérdések közül a pedagógusok képesítéséről feleletválasztós kérdésekkel tájékozódunk, a tanórákon használt eszközök gyakoriságát intenzitáskérdéssel mértük, az alkalmazott nyelvkönyvek palettáját rövid, tényszerű közlést igénylő kérdéssel tártuk fel, a pedagógusok módszereit és a tanórán folytatott tevékenységeket intenzitáskérdésekkel kutattuk. Az idegennyelv-tanítás nehézségeit félig zárt kérdés segítségével, a hatékonyabb tanítás érdekében megfogalmazott javaslatokat nyílt végű, hosszabb kifejtést igénylő kérdések segítségével ismertük meg.

² Az Oktatási Hivatal által működtetett és a Hivatal munkatársait szolgáló Köznevelési Információs Rendszer.

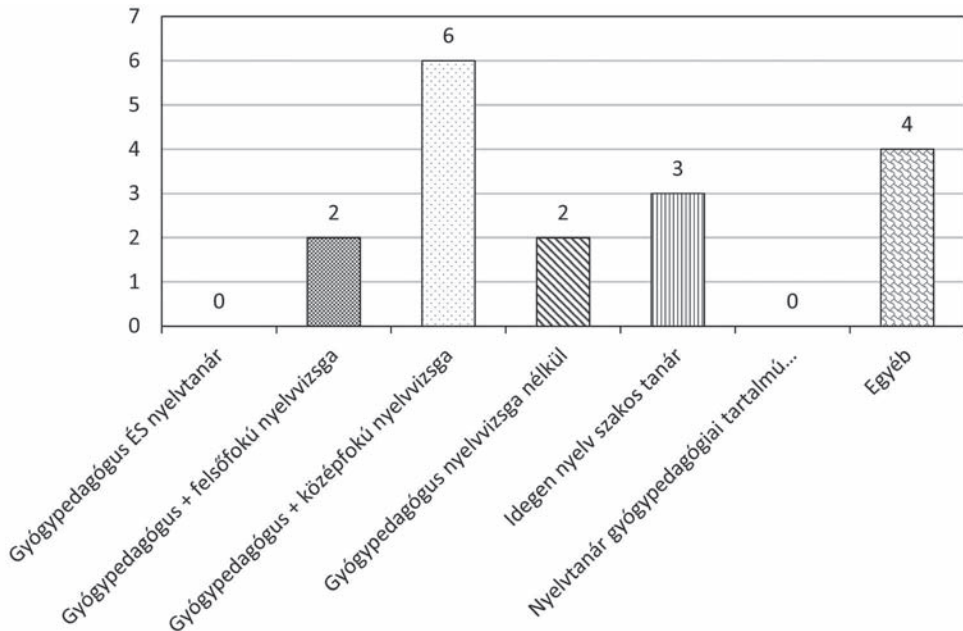
Eredmények

Mivel a minta viszonylag kicsinynek mondható, matematikai statisztikai elemzésekre nem volt lehetőségünk. Az eredményeket elsősorban abszolút gyakoriságok formájában tudjuk közölni – ezek tendenciákat mutatnak, amelyeket a későbbiekben nagyobb mintán ellenőrizni kell.

A továbbiakban először röviden jellemezzük a pedagógusokat képzettség szempontjából, majd rátérünk a leggyakrabban használt eszközök és tankönyvek ismertetésére. Ezután bemutatjuk a tanárok által megnevezett legnagyobb kihívásokat. Szót ejtünk a leggyakoribb tanórai tevékenységekről és a pedagógusok által leghatékonyabbnak tartott módszerekről is. Végezetül a pedagógusok megoldási javaslatait ismertetjük.

A pedagógusok jellemzői

Az általunk vizsgált iskolákban egy kivétellel az angol nyelvet tanították, az egyetlen kivételt jelentő iskolában a németet. Az idegen nyelvet tanító pedagógusok *képesítésének* megoszlása az 3. ábrán látható.



3. ábra. A tanulásban akadályozott gyermekeknek idegen nyelvet tanító pedagógusok képesítése (n = 17). A kérdőív 2. kérdésére (lásd Melléklet) adott válaszok

Ez az ábra meglehetősen negatív képet mutat a pedagógusok képesítéséről. Az ideálisnak tekinthető végzettséggel, gyógypedagógusi és egyidejűleg nyelvtanári diplomával egy tanár sem rendelkezik. Ugyanígy nem találtunk olyan nyelvtanárt sem, aki valamilyen képzés vagy továbbképzés formájában gyógypedagógiai ismeretekkel bővítette volna tudását. A legtöbbben gyógypedagógusként középfokú nyelvvizsgával

tanítanak (6 fő), ami megfelel egy korábbi jogi szabályozás előírásainak, a jelenleginek viszont nem. Értelemszerűen nyelvvizsga nélkül sem taníthatna gyógypedagógus idegen nyelvet (2 fő ilyet találtunk), ahogy az *egyéb* kategóriába sorolt pedagógusok sem. Ennek a kategóriának a létre nem számítottunk, ide soroltuk azokat a pedagógusokat, akiknek sem gyógypedagógusi, sem nyelvtanári végzettsége nincs (1 fő konduktor, 2 fő egyéb szakos tanár és egy olyan személy tartozott ide, aki járt amerikai egyetemre). Feltételezzük, hogy ezek szükségmegoldások az iskola részéről. Összegezve azt mondhatjuk, hogy 5 pedagógus képesítése felel meg a jogi előírásoknak, míg 12 oktatóé nem. Egyetlen olyan pedagógust sem találtunk, akiről képesítése alapján azt mondhatnánk, hogy mindkét szakterületen (nyelvtanítás és gyógypedagógia) felkészült. Véleményünk szerint ez kritikus pont, ezen mindenképpen változtatni kellene.

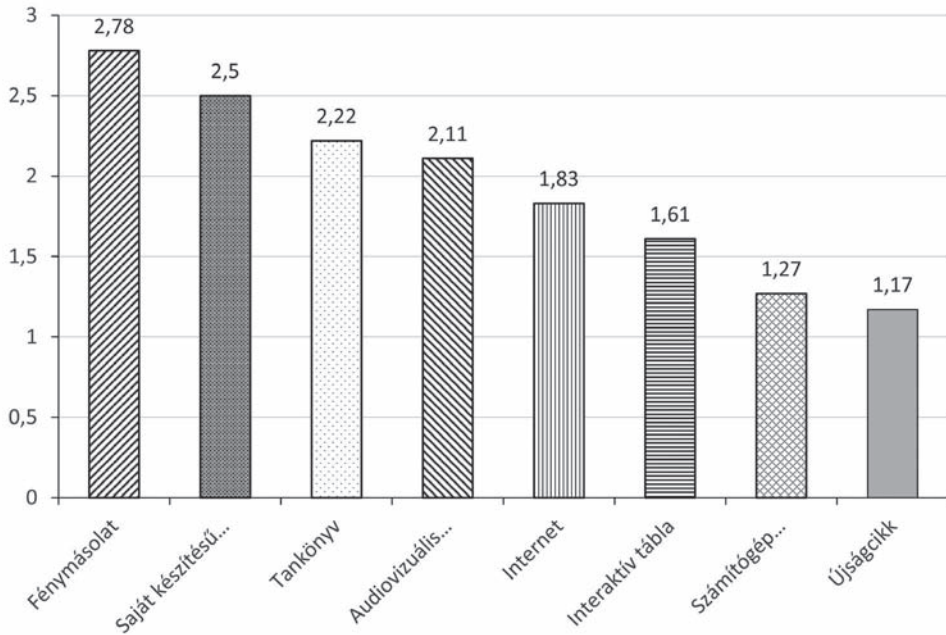
A 1. táblázat az idegen nyelvet tanító pedagógusok gyakorlati tapasztalatáról közöl adatokat. A 20 résztvevőből 18 válaszolt ezekre a kérdésekre, és jól látható, hogy többségük (14 fő) mindössze 0–5 év nyelvtanítási tapasztalattal rendelkezik. Ez pedig azt jelenti, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-tanításának feladatát általában a kevesebb tapasztalattal rendelkező pedagógusok látják el. Ennek több oka lehetséges. Elképzelhető, hogy a fiatalabb generáció nyelvtudása jobb, nekik van nyelvvizsgájuk, ezért ők vonhatók be a folyamatba. Az is lehet azonban, hogy pályakezdőként ők kapják a kellemetlenebb feladatokat, amelyek közé a tanulásban akadályozott gyermekek nyelvtanítása – tekintve módszertani kidolgozatlanságát – beletartozhat. Feltűnő, mennyire tapasztalatlanok a pedagógusok a nyelvtanítás terén – elképzelhető, hogy ennek hátterében a nemrégiben lezajlott törvényi változások állnak. Mivel korábban nem (vagy csak 9. osztálytól) kellett idegen nyelvet tanítani, sokakat csak az elmúlt években vontak be ebbe a feladatba.

Mióta tanít idegen nyelvet?	Idegennyelv-tanításban szerzett gyakorlat (fő)	Tanulásban akadályozott tanulók tanításában szerzett gyakorlat (fő)
0-5 év	14	9
5-10 év	0	6
10-15 év	1	1
Több mint 15 év	3	2

1. táblázat. Az idegen nyelvet tanító pedagógusok gyakorlati tapasztalata – tanított évek száma szakterületenként (n = 18)

A tanórán leggyakrabban használt eszközök

A kérdőív 9. kérdésében arra kértük a pedagógusokat, hogy háromfokozatú skálán jelöljék, milyen gyakorisággal használják az általunk felsorolt eszközöket a tanítási órán. Az eredményeket a 4. ábrán foglaltuk össze. Ebből azt láthatjuk, hogy az idegen nyelv tanítása során a tanárok elsősorban fénymásolatokra és saját készítésű anyagokra támaszkodnak. Meglepően ritka a modern IKT eszközök alkalmazása, különösen ha figyelembe vesszük, hogy a tanulásban akadályozott populáció tanításában kiemelt szerepe lehet a vizualizálásnak, a játékoságnak és a kézzelfogható tevékenységeknek (Saridaki–Gouscos–Meimaris 2008, Farrel 2017).

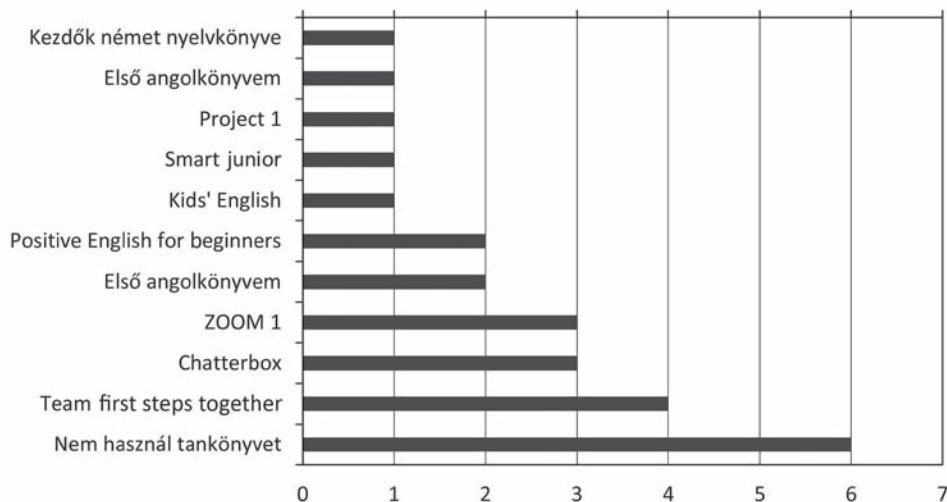


**4. ábra. A tanórán leggyakrabban használt eszközök (átlagok).
A kérdőív 9. kérdésére adott válaszok (skála: 1–3)**

Ezekből az eredményekből két fontos következtetést vonhatunk le. Egyrészt, mivel a leggyakrabban használt eszközök saját készítésűek, illetve fénymásolatok, valószínűleg hatalmas teher hárul a pedagógusokra hétköznapijaik során. A mindennapi munkavégzés, órátartás feltehetőleg sokkal komolyabb szellemi felkészülést és gyakorlati előkészítést igényel, mint a többségi iskolában tanító pedagógusok esetében. A szakmai-módszertani segítség és a megfelelő tankönyvek hiánya (lásd lentebb) nemcsak a tanulásban akadályozott fiatalok, hanem a siketek idegennyelv-oktatásának is komoly problémája (Kontráné–Piniel–Csizér 2014).

Másrészt elgondolkodtató a számítógép nyújtotta lehetőségek viszonylagos kihasználatlansága. Ennek hátterében vélhetően megint csak a rendelkezésre álló szoftverek és programok hiánya állhat, tetézzve azzal, hogy a pedagógusok egy részének feltehetőleg nincs kompetenciája, illetve ideje, energiája ilyen típusú feladatok vagy eszközök elkészítésére.

Bár a tankönyvek a tanárok bevallása szerint csak másodlagos szerepet töltenek be az idegen nyelv tanításában, mégis szeretnénk volna felmérni, hány és milyen típusú tankönyvet használnak az osztályok. A válaszadó pedagógusok közül hat egyáltalán nem használ tankönyvet, kilenc használ egy tankönyvet, öt pedig kettőt is. A tankönyveket cím szerint az 5. ábra mutatja be.



5. ábra. A tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-tanítása során használt nyelvkönyvek (abszolút gyakoriságok)

Ismereteink szerint tanulásban akadályozott (enyhén értelmi fogyatékos) gyermekek számára összeállított angol (vagy német) nyelvkönyv nem létezik. Ezért nem meglepő, hogy a tanítás során használt könyvek jelentős része sokkal fiatalabb korosztálynak készült. (Nem szabad elfelejtenünk, hogy a legfiatalabb tanulásban akadályozott nyelvtanuló is már 13 éves!) A tankönyvválasztás háttérében az állhat, hogy ezek a könyvek filozófiájukban és módszertanukban közelebb állnak ahhoz, amit tanulásban akadályozott kiskamaszokkal használni érdemes. A lassabb tempó, a sok ismétlés, a gyakorlati jellegű és vizuális feladatok túlsúlya előnyt jelent, ha ezt a sajátos nevelési igényű csoportot szeretnénk tanítani. Ugyanakkor ezek a tankönyvek tartalmi szempontból és a vizuális megjelenés szempontjából is „gyerekesek” a serdülők számára. Ez nem csak azért jelent problémát, mert a tankönyv által felkínált nyelvi elemek (részben) irrelevánsak, hanem azért is, mert ez a korosztály, legyen szó akár többségi, akár tanulásban akadályozott kamaszokról, nagyon érzékeny arra, hogy már ne tartsák őket gyerekeknek. A kényszerből választott és a tanulói igényekhez nem illeszkedő tankönyv veszélye, hogy hozzájárul a pedagógusok által egyébként is jelzett nagy problémához, a motiváció hiányához, s azt fel is erősítheti.

További gondot jelent a tankönyvek illeszkedése az enyhén értelmi fogyatékos tanulók kerettantervéhez. Az ő esetükben nem beszélhetünk a(z) (európai) nyelvi szintek meghatározásáról, mivel az idegen nyelv tanulását az egyéni képességek nagymértékben befolyásolják. A kerettantervi táblázatban megjelenő fejlesztési egységek azonban a Közös európai referenciakeretben szereplő készségekre épülnek, ezeket adaptálták az enyhén értelmi fogyatékos tanulók igényeire (51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 11.1. melléklete, 2013). Vizsgálatunk eredményeiből kiindulva a leggyakrabban használt tankönyvek elemzésekor a kerettantervben meghatározott témakörök megjelenését Meggyesné (2015a) vizsgálta. A kerettanterv hat fő témakört javasol az enyhén

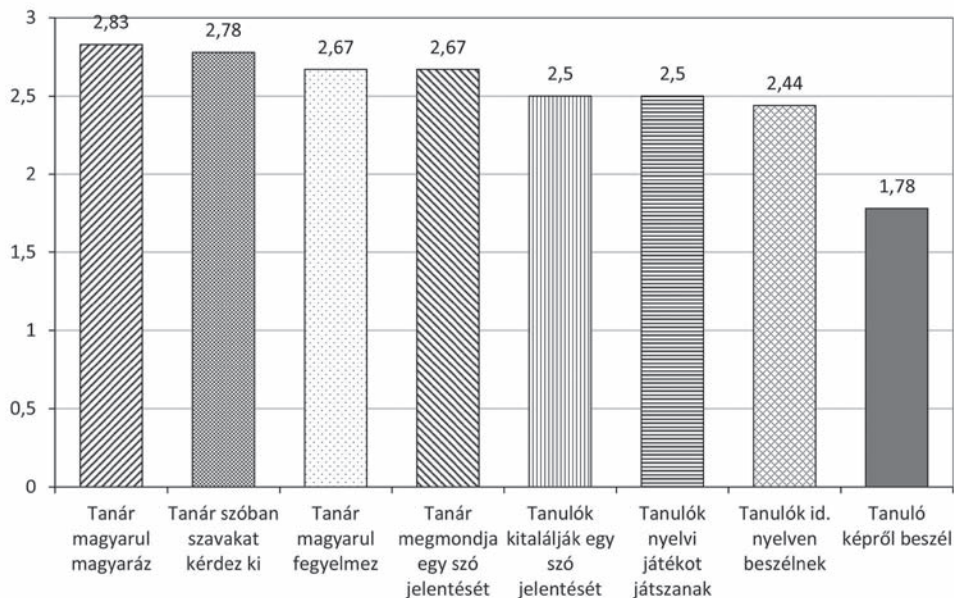
értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanításában: Emberi kapcsolatok, Társadalmi környezet, Természeti környezet, Egészséges életmód, Vásárlás, Országismeret. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók kerettantervében meghatározott témakörökön belül a vizsgált tankönyvekben teljes megfelelés mindössze két témakörben figyelhető meg, ezek az *Emberi kapcsolatok* és a *Természeti környezet*. Teljes körű egyezés a Team first steps together című tankönyvben található (Meggyesné 2015a). Az ép fejlődésmentű tanulók számára írt nyelvkönyveket nem lehet jól használni a tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-tanítása során. Témaköreik a kerettantervi ajánlásokat nem fedik le teljesen, és az illusztrációik sem alkalmazkodnak a 12–13 éves tanulásban akadályozott gyermek vizualitásához, gondolkodásához. Nem motiválóak, nem készítetnek gondolkodásra, nem tartalmaznak olyan valós szituációkat, amelyek e tanulók fantáziáját elindítanák, nyelvtanulási motivációjukat növelnék (Meggyesné 2015a).

A tanórán folytatott tevékenységek és a pedagógus módszerei

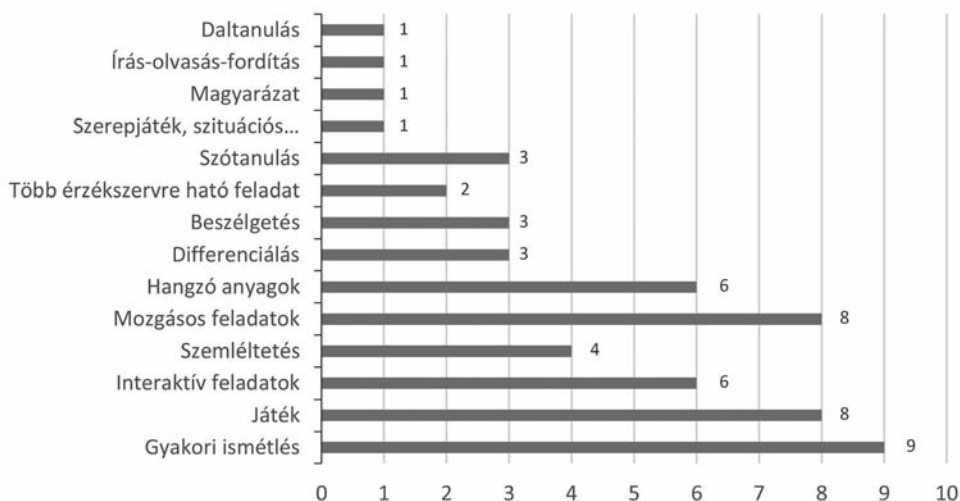
A tanórákon folytatott néhány tevékenység gyakoriságának átlagát a 6. ábra mutatja. Jól leolvasható róla, hogy a leggyakoribb tevékenységek egyértelműen tanárközpontúak (*tanár magyarul magyaráz, tanár szóban szavakat kérdez ki, tanár magyarul fegyelmez, tanár megmondja egy szó jelentését*), és csak ezt követik a tanulói tevékenységre építő, kreatívabb feladatok (*tanulók kitalálják egy szó jelentését, tanulók nyelvi játékot játszanak, tanulók idegen nyelven beszélnek*). Itt szeretnénk hangsúlyozni, hogy ezek az eredmények nem tanórai megfigyelésen, hanem a pedagógusok önbevallásán alapulnak. Az eredmények jellegénél fogva jelen esetben valószínűleg nem beszélhetünk a valóság megszépítéséről. A pedagógusok válaszai alapján hagyományos, erősen tanárvezérelt órákon tanulják a tanulásban akadályozott gyermekek az idegen nyelvet, ahol közvetítő nyelvként a magyar dominál. Ezzel kapcsolatban azonban megjegyezzük, hogy a tanulásban akadályozott (enyhén értelmi fogyatékos) tanulók esetén nem feltétlenül tartjuk szerencsésnek az idegen nyelvű óravezetést, mert jelentősen növeli az egyébként is meglévő nyelvi szorongást, haszna pedig csekély, mert a gyermekek – kognitív jellegzetességeiknél fogva – keveset profitálnak a tanár idegen nyelvű kommunikációjából, hiszen induktív gondolkodásuk általában gyenge (Szabó 2016), és bizonyos sérüléstípusok esetén az implicit tanulási képességeik is gyengébbek az átlagosnál (Fletcher–Maybery–Bennet 2000, Vicari–Costanzo–Menghini 2016).

A hagyományos, repetitív jellegű feladatok (*kikérdezés, másolás, hangos olvasás*) gyakoriságával részben összhangban van a pedagógusok által leghatékonyabbnak tartott módszerek rangsora (7. ábra). Ezt a gyakori ismétlés vezeti, melyet a játékok és interaktív feladatok követnek. Az összhangot azért tartjuk mindössze részlegesnek, mert a hatékony módszerek inkább az ismétlés és a tanulói önállóságra, kreativitásra építő feladatok egyensúlyára utalnak, míg az osztálytermi gyakoriság a mechanikus feladatok túlsúlyát mutatta.

Megbízhatóbb eredmények érdekében osztálytermi megfigyeléseket kellene végezni, és összevetni azokat a tanulók nyelvtanulásának sikerességével.



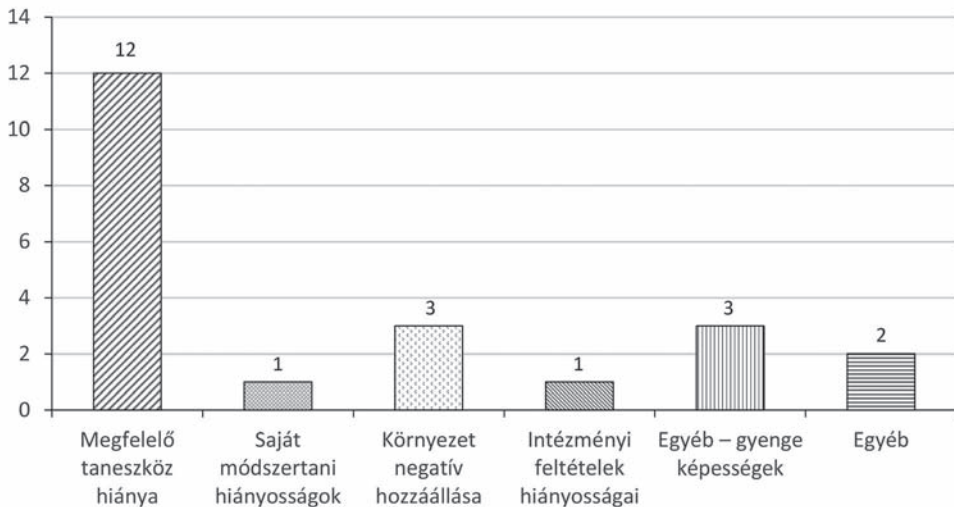
**6. ábra. Néhány tanórai tevékenység gyakorisága (átlagok).
A kérdőív 12. kérdésére adott válaszok (skála: 1–3)**



7. ábra. A pedagógusok által leghatékonyabbnak tartott módszerek (abszolút gyakoriságok)

A tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-tanításának legnagyobb kihívásai és a lehetséges megoldások

A megkérdezett pedagógusok számára a legnagyobb kihívást a *megfelelő taneszközök hiánya* jelenti (8. ábra). Ahogy már említettük, jelenleg nincs a piacon olyan tankönyv, amelyik témáiban és megjelenésében a serdülőkorú fiatalok számára érdekes lenne, ugyanakkor lassan, sok ismétléssel haladna, sok differenciálásra adna lehetőséget, és lehetővé tenné a szinte kizárólagos szóbeli fejlesztést. Valójában nem hogy tankönyv, de még módszertani útmutató sem áll a pedagógusok rendelkezésére, így gyakorlatilag saját tapasztalatukból, esetleg a diszlexiás nyelvtanulók módszertani útmutatóira támaszkodva tudnak dolgozni.

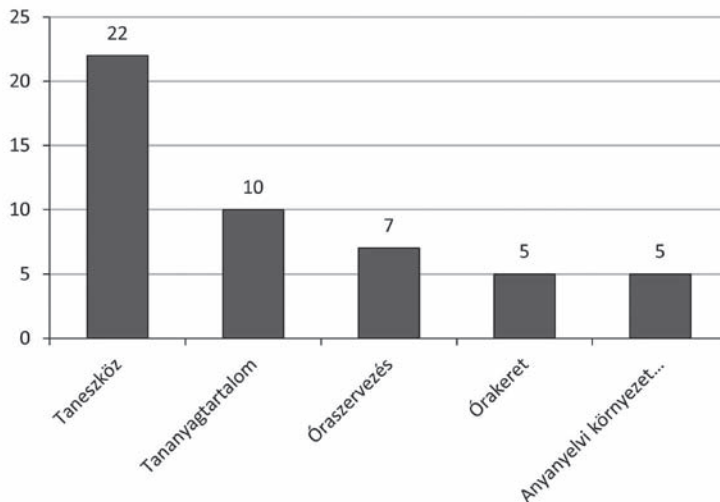


8. ábra. A tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-tanításának legnagyobb kihívásai

A tanárokat megkérdeztük arról is, hogyan lehetne az idegennyelv-tanítás hatékonyságán javítani a tanulásban akadályozott gyermekek esetén. Megoldási javaslataik öt csoportba sorolhatók: az első csoportba a taneszközök létrehozására vonatkozó javaslatok kerülnek, a második csoportba a tananyag tartalmát érintő elképzelések, a harmadikba az óraszervezéssel kapcsolatos ötletek, míg a negyedikbe az óraszámra vonatkozó javaslatok tartoznak. Végül pedig a célnyelvi környezet biztosításával kapcsolatban is érkeztek ötletek. A tanárok által felvetett gondolatokat a következőkben részletesebben is kifejtjük.

Mint az a 9. ábráról leolvasható, a pedagógusok a legtöbb javaslatot a *taneszközökkel* kapcsolatban tették, ami nem meglepő, figyelembe véve, hogy ezek hiánya jelenti számukra a mindennapok során a legnagyobb problémát. Felvetéseik között szerepel, hogy speciális nyelvkönyvekre és egyéb segédanyagokra (például munkafüzetekre) lenne szükség. Emellett interaktív tananyagokra, CD-kre és szoftverekre is lenne igény. Kettőn említették a kép- és szókérdőívek szükségességét is.

A *tananyag tartalmával* kapcsolatban kitöltőink az életszerű(bb) témák igényét emelték ki, vagyis hogy a leendő taneszközöket a korosztály igényeinek és érdeklődésének figyelembevételével kellene kialakítani. Ugyanígy utaltak az egyszerűsített tananyag szükségességére.



9. ábra. A tanítás hatékonyságának növelését célzó elképzelések (abszolút gyakoriságok)

Meglátásunk szerint a taneszközök kérdése szorosan összefügg a tananyag tartalmával. Tulajdonképp a sajátos taneszközök elkészítése jelentene megoldást a tartalmi problémákra is, amelyek a jelenlegi helyzetben szorosan kötődnek ahhoz, hogy a legtöbb osztályban nem az adott korosztály igényeinek megfelelő könyveket használnak (lásd fentebb).

Óraszervezés tekintetében a pedagógusok több projekt munkát, páros munkát, csoport munkát és kooperatív munkát javasoltak. Egyetlen esetben érkezett javaslat több frontális munkára. Ezek az elképzelések kissé meglepőek azoknak a pedagógusoknak a tollából, akik – mint fentebb láttuk – jelenleg meglehetősen tanárközpontú óravezetést alkalmaznak. Azok a tanárok, akik az órakeretre vonatkozóan tettek javaslatot, valamennyien az óraszám megemelését ajánlották (öt pedagógus).

Többen jelezték, hogy nagy segítséget jelentene, ha a diákok *célnyelvi környezetben* is gyakorolhatnák az angolt. Így felmerült a külföldi kirándulások, a cserediákprogramok, a külföldi nyelvi táborok gondolata is.

A pedagógusok véleménye saját hatékonyságukról

A kérdőív végén arra kértük a pedagógusokat, hogy alkossanak véleményt saját hatékonyságukról. Ennek háttérében az a feltételezés áll, hogy a pedagógusok közelítőleg pontosan meg tudják ítélni, mennyire eredményes a munkájuk. A hatékonyságot ötfokozatú skálán kellett értékelniük. Az átlag 2,67 (modus = 3 /10 fő/), tehát a ta-

nulásban akadályozott gyermekek tanárai összességében közepesnek vagy gyenge közepesnek látják magukat. Érdekességként kiemelnénk, mindössze két pedagógus értékelte 4-esre (azaz hatékonynak) saját munkáját, mindketten nyelvtanár képesítésűek. A számok arra utalnak, hogy a mintánkban szereplő pedagógusok összességében nem látják magukat nagyon sikeresnek a munkájukban, ami hosszú távon komoly stressz forrása lehet, és magyarázhatja a területre jellemző nagy nyelvtanár-fluktuációt (erről részletesebben lásd Meggyesné–Lesznyák 2015). Az eredményesség fokozása és a bizonytalanság csökkentése érdekében létfontosságú lenne, hogy a pedagógusok megfelelő módszertani és eszköz jellegű segítséget kapjanak.

Összegzés

Vizsgálatunk legfontosabb eredményeit a következőképp összegezhetjük:

- A tanulásban akadályozott gyermekek számára idegen nyelvet oktató tanárok képesítése gyakran eltér a köznevelési törvényben előírtaktól, a tanárok nem minden esetben rendelkeznek a megfelelő képesítéssel. Ennek háttérében számos tényező állhat, ugyanakkor nagyon fontos lenne a probléma rendezése, mert – ahogy a többi eredmény is igazolja – kiemelten nehéz szakterületről van szó, megfelelő képzettség hiányában nem valószínű, hogy a pedagógus meg tud felelni a vele szemben támasztott elvárásoknak. A saját hatékonyságra vonatkozó értékelések is ezt igazolják (a megfelelő képesítéssel rendelkezők érzik magukat hatékonyabbnak).
- A felhasznált tananyagok terén a saját készítésű anyagok és a fénymásolatok dominálnak. Ez előrevetíti a legnagyobb problémát, a megfelelő taneszközök hiányát.
- A tanórai tevékenységekre a tanárközpontúság jellemző, a pedagógusok kevésbé támaszkodnak a tanulói aktivitásra, kreativitásra. Meglepő, hogy ezzel egyidejűleg az interaktív feladatokat és a játékot említik a „gyakori ismétlés” után a leghatékonyabb módszerek között.
- A nyelvtanítás hatékonyságának javítása érdekében tett javaslatok túlnyomó része taneszközök fejlesztésére és a tananyag tartalmának életszerűvé tételére vonatkozik.
- A mintában szereplő pedagógusok saját nyelvtanári hatékonyságukat viszonylag negatívan látják.

Kutatásunk alapján két olyan terület emelkedik ki, ahol szükséges lenne azonnal lépéseket tenni. Egyrészt a nyelvtanárok és a gyógypedagógusok alapképzésébe be kellene emelni a megfelelő elméleti és módszertani ismereteket. Másrészt továbbképzések segítségével gondoskodni kellene arról, hogy a már a pályán lévő pedagógusok is megfelelő ismeretekhez és kompetenciákhoz jussanak. A tanulásban akadályozott tanulók tanítására vonatkozó továbbképzések tartalmának jelentős része (például a differenciálás) valószínűleg jól használható a többségi tanulók nyelvtanításában is.

A másik terület a taneszközöket érinti. A tanulásban akadályozott tanulók számára speciális taneszközöket, tanáraik számára pedig módszertani útmutatókat, eszköztárakat kellene készíteni. Ismét megjegyeznénk, hogy az eszköztárak és feladatgyűjte-

mények kiválóan használhatók lehetnek többségi gyerekekkel is. A taneszközök közül a legnagyobb jelentősége a hagyományos tankönyveknek van, melyeknek a tanulók életkorához és érdeklődéséhez kell igazodniuk, miközben lehetőséget nyújtanak a sajátos haladási tempóra és útra is. Mivel az írás és olvasás készségeire kisebb súly helyeződik, kiemelt szerepet kapnak azok az eszközök, amelyek ezek nélkül is lehetőséget biztosítanak – akár egyéni vagy pedagógus nélküli – gyakorlásra. Ezen a téren a nyelvoktatást segítő szoftverek jelenthetik a jövő útját, hisz a számítógépek multimédiás lehetőségeinek kihasználásával (vizualizálás; szövegek, utasítások felolvasása) valóban lehetőség nyílik a tisztán szóbeli gyakorlásra.

IRODALOM

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról
51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 11.1. melléklete: Kerettantervek a sajátos nevelési igényű tanulókat oktató nevelési-oktatási intézmények számára. – Kerettantervek az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek számára (1–8. évfolyam) – Idegen nyelv.
http://kerettanterv.ofi.hu/11_melleklet_sni/enyhe/index_sni_enyhe.html
- Coşkun, A. (2013): Teaching English to non-native learners of English with mild cognitive impairment. *Modern Journal of Language Teaching Methods* 3/4, 8–16.
- Farrell, M. (2017): *Educating special students*. New York: Routledge.
- Fletcher, J. – Maybery, M. T. – Bennett, S. (2000): Implicit learning differences: a question of developmental level? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 26/1, 246–252.
- Haslinger, U. (2016): *Grundkompetenzen Fremdsprache 2. und 4. Schulstufe*. Graz: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum.
- Kontráné Hegybíró Edit – Dóczi-Vámos Gabriella – Kálmos Borbála (2012): *Diszlexiával angolul. Gyakorlati útmutató nyelvtanároknak*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kontráné Hegybíró Edit – Piniel Katalin – Csizér Kata (2014): Célok, sikerek és kihívások a siketek és súlyosan nagyothallók idegennyelv-tanulásában. *Új Pedagógiai Szemle* 2014/7–8.
<http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/celok-sikerek-es-kihivasok-a-siketek-es-sulyosan-nagyothallok-idegennyelv>
- Kormos Judit – Csizér Kata (szerk., 2010): *Idegennyelv-elsajátítás és részképességzavarok*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Meggyesné Hosszu Tímea (2015a): Tanulásban akadályozott tanulók idegennyelv-tanítása során alkalmazott módszerek, tankönyvek. In: Torgyik Judit (szerk., 2015): *Százarcú pedagógia*. Komárno: International Research Institute s.r.o., 233–240.
- (2015b): *A tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-tanításának kérdései*. Digitális tananyag. Szeged: Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Gyógypedagógus-képző Intézet.
- Meggyesné Hosszu Tímea – Lesznyák Márta (2015): A tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-tanulásának aktuális kérdései Magyarországon. In: Benő Attila – Fazakas Emese – Zsemlyei Borbála (2015): *Többnyelvűség és kommunikáció Kelet-Közép-Európában. XXIV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus, Kolozsvár, 2014. április 24–26*. Kolozsvár: Erdélyi Múzeum-Egyesület Kiadó, 92–103.

- Mesterházi Zsuzsa (1998): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. Budapest: Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola.
- Petriné Feyér Judit (2003): A különleges bánásmódot igénylő gyermek a tanulási folyamatban. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 417–446.
- Pokrivčáková, S. (2013): Foreign language education of learners with special educational needs in Slovakia. *International Journal of Arts and Commerce* 2/8, 115–126.
- Saridaki, M. – Gouscos, D. – Meimaris, M. (2008): *Digital game-based learning for students with mild intellectual disability: The EPINOISI project*. The paper presented in the EUTIC 2008 conference (Lisbon, October 2008, http://www.citi.pt/eutic/index_eng.html)
- Szabó Dóra Fanni (2016): Tanulásban akadályozott és többségi tanulók induktív gondolkodása fejlettségének összevetése, a Rasch-modell felhasználásával. *Gyógypedagógiai Szemle* 46/4, 270–292.
- Tánczos Judit (2007): *Nyelvtanulás és diszlexia. Módszerek a tanulási zavarral küszködő tanulók idegennyelv-oktatásához*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.
- Vicari, S. – Costanzo, F. – Menghini, D. (2016): Memory and learning in intellectual disability. In: Hodapp, M. – Fidler, D. J. (eds.): *Fifty years of research in intellectual and developmental disabilities = International Review of Research in Developmental Disabilities* Vol. 50, 119–148.

BALÁZSI JÓZSEF ATTILA

A SAS EGYEDÜL REPÜL

Állatos közmondások és szólások magyarul és angolul
a világ minden tájáról szinonimamutatóval

270 oldal 2490 Ft

A közmondások minden nyelvben hűen tükrözik a nyelvet beszélők életét. Válogatásunk az állatokkal kapcsolatos közmondásokból ad ízelítőt a világ minden részéről. Az olvasó a szótár segítségével távoli kultúrákba pillanthat be, s rádöbbenhet, hogy a föld népei a látszólagos különbözőségek ellenére is mennyire egyforma gondolkodásúak: Még a majom is leesik a fáról (kínai, hindi, japán); Még a király kutyájának is vannak bolhái (német). A magyar mellett megadtuk a közmondások angol fordítását is, ez az angol nyelv tanuláshoz nyújthat segítséget.

Megvásárolható a kiadóban:

TINTA KÖNYVKIADÓ

1116 Budapest, Kiskőrös utca 10.; tel.: (1) 371-0501; fax: (1) 371-0502

E-mail: info@tintakiado.hu; honlap: www.tintakiado.hu

MELLÉKLET

KÉRDŐÍV TANULÁSBAN AKADÁLYOZOTT GYERMEKEKET IDEGEN NYELVRE TANÍTÓ (GYÓGY)PEDAGÓGUSOK SZÁMÁRA

1. Válassza ki az Önre igaz állítást!
 - a. Ön az intézmény főállású alkalmazottja.
 - b. Ön az intézményben óraadóként, megbízási szerződés keretei között látja el az idegennyelv-tanítást.
 - c. Ön az integrált intézmény más intézményében tanít, de nyelvi órákat tart a szóban forgó gyógypedagógiai intézményben.
 - d. Egyéb, éspedig:

2. Ön mint idegen nyelvet tanító pedagógus, milyen képesítéssel rendelkezik?
 - a. gyógypedagógus nyelvtanári végzettséggel
 - b. gyógypedagógus felsőfokú nyelvvizsgálóval (típusa:))
 - c. gyógypedagógus középfokú nyelvvizsgálóval (típusa:))
 - d. gyógypedagógus nyelvtudással, nyelvvizsga nélkül
 - e. idegen nyelv szakos tanár
 - f. nyelvtanár gyógypedagógiai tartalmú továbbképzéssel
 - g. egyéb, éspedig:

3. Hány év gyakorlata van az idegennyelv-tanításban?
 - a. 5 év
 - b. 5–10 év
 - c. 10–15 év
 - d. több mint 15 év

4. Hány év gyakorlata van tanulásban akadályozott gyermekek tanításában?
 - a. 0–5 év
 - b. 5–10 év
 - c. 10–15 év
 - d. több mint 15 év

5. Jelölje az Önökre érvényes állítást!
 - a. A nyelvi csoportok létszáma megegyezik az osztálylétszámmal.
 - b. A nyelvi csoportok létszáma kisebb, mint az osztálylétszám.

6. Amennyiben az előző kérdésnél az *a.* választ jelölte be, térjen át a 7. kérdésre. A *b.* válasz megjelölése esetén adja meg válasza indokát!
- csoportbontásban dolgozunk
 - felmentést kapnak a tanulók az idegen nyelv tanulása alól
 - vannak az osztályban magántanulók, akik nem vesznek részt az órán
 - szakkör formájában oktatjuk az idegen nyelvet
 - egyéb, éspedig:
7. Hány fős csoportban/osztályban oktatják az idegen nyelvet?
- 10 fő alatt
 - 10–15 fő között
 - 15 fő felett
8. Sorolja fel, milyen tankönyveket használnak a tanítás során!

9. Jelölje, hogy a következő eszközöket milyen gyakorisággal alkalmazza a nyelv-órakon! (1 – egyáltalán nem, 2 – ritkán, 3 – rendszeresen)

tankönyv	1	2	3
újságcikkek	1	2	3
fénymásolatok	1	2	3
audiovizuális anyagok	1	2	3
Internet	1	2	3
saját készítésű anyagok	1	2	3
számítógép (nyelvoktató szoftverek)	1	2	3
interaktív tábla	1	2	3

10. Honnan származnak a nyelvtanítással kapcsolatos módszertani ismeretei? (Több válasz is adható.)
- főiskolai/egyetemi tanulmányaimból
 - saját nyelvtanulási tapasztalataimból
 - nyelvszakos kollégától/ismerőstől
 - részt vettem nyelvtanítással kapcsolatos továbbképzésen
 - szakirodalomból (módszertani segédletek)
 - egyéb, éspedig:
11. Ha Ön nem gyógypedagógus, honnan származnak gyógypedagógiai módszertani ismeretei?

- a. egyetemi / főiskolai képzésből
 b. továbbképzésről
 c. gyógypedagógus kollégától
 d. szakirodalomból (autodidakta)
 e. egyéb, éspedig:

12. Jelölje, hogy a következő tevékenységek milyen gyakorisággal fordulnak elő az Ön nyelvóráin! (1 – egyáltalán nem, 2 – ritkán, 3 – rendszeresen)

A tanár magyarul magyaráz.	1	2	3
A tanár magyarul fegyelmez.	1	2	3
A tanár szóban kérdez ki szavakat.	1	2	3
A tanulók magyarul beszélnek a nyelvórán.	1	2	3
A tanulók megszólalnak idegen nyelven.	1	2	3
A tanulók kitalálják egy szó jelentését.	1	2	3
A tanár megmondja egy szó jelentését.	1	2	3
A tanulók tábláról vagy tananyagból másolnak.	1	2	3
A tanulók hangosan felolvasnak.	1	2	3
A tanulók tankönyvi feladatokat oldanak meg.	1	2	3
A tanár szóbeli házi feladatot ad.	1	2	3
A tanár szóban szavakat kérdez ki.	1	2	3
A tanár szódolgozatot írat.	1	2	3
A tanulók szöveget tanulnak meg kívülről.	1	2	3
A tanulók dalokat tanulnak meg kívülről.	1	2	3
A tanulók közösen mondatokat fordítanak.	1	2	3
A tanulók nyelvi játékokat játszanak.	1	2	3
A tanulók képről beszélgetnek.	1	2	3
A tanulók CD-t, kazettát hallgatnak.	1	2	3
A tanulók párbeszédet alkotnak.	1	2	3
A tanulók párban dolgoznak.	1	2	3
A diákok önállóan dolgoznak.	1	2	3
A tanulók mozgással kísérik a tanulást.	1	2	3
A tanár írásbeli házi feladatot ad.	1	2	3
A tanulók a tanárral óra elején közösen ellenőrzik a házi feladatot.	1	2	3

13. Mi jelenti az Ön számára a legnagyobb kihívást a tanulásban akadályozott gyermekek nyelvtanítása során?
- a megfelelő taneszközök hiánya
 - saját módszertani képzettségének hiánya
 - a környezet (szülők, kollégák, gyerekek) negatív hozzáállása
 - intézményi feltételek hiányosságai
 - egyéb, éspedig:
14. Kérem, jelölje meg azt a három legnagyobb problémát, amelyekkel a tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-tanítása során, a tanítási órákon szembesül!
- fegyelmezési problémák
 - kognitív képességek gyengesége
 - tanulói motiválatlanság
 - lassú haladási tempó
 - eltérő képességek
 - egyéb, éspedig:
15. Jelölje be az ötfokú skálán, mennyire tartja hatékonynak a tanulásban akadályozott gyermekek tekintetében az idegennyelv-tanítást!
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
16. Fogalmazza meg, Ön mely módszereket tartja a leghatékonyabbnak a tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-tanítása során!
17. Milyen megoldási módokat javasolna a tanulásban akadályozott gyermekek hatékonyabb idegennyelv-tanítása érdekében?

Köszönjük, hogy válaszaival segítette kutatásunkat!