

Diszlexiás fiatalok idegen nyelvtanulási stratégiái

TSD 825

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés	6
1.1. A kutatási téma megválasztásának indoklása, problémafelvetés	6
2. Szakirodalmi áttekintés	8
2.1. A diszlexiáról általánosságban	8
2.1.1. Specifikus tanulási nehézség	8
2.1.2 A diszlexia fogalmának meghatározása	8
2.1.3 Történeti áttekintés	10
2.1.4 A diszlexiás felsőoktatási tanulók tanulással kapcsolatos jogairól	10
2.2. A diszlexia és a nyelvtanulás	11
2.2.1. Az idegen nyelv tanulásában szerepet játszó tényezők	11
2.2.2 Diszlexia és idegen nyelv tanítás	13
2.2.3. Az idegen nyelv sajátosságainak hatásai a nyelvtanulásra részképességszavar esetén	14
2.2.4. Az egyes idegen nyelvek jellegzetességei elsajátíthatóság szerint	16
2.2.4.1. Olasz	17
2.2.4.2. Spanyol	17
2.2.4.3. Francia	17
2.2.4.4. Latin	17
2.2.4.5. Német	18
2.2.4.6. Angol	18
2.3. A nyelvtanulási stratégiák	19
2.3.1. Definíciók	19
2.3.2. A nyelvtanulási stratégiák történeti megközelítése	20
2.3.3. A stratégiák osztályozásáról	22
2.3.3.1. A stratégiák csoportokra osztása	22
2.3.3.2. Az egyes kategóriák jellemzői	23
2.3.3.3. Direkt stratégiák rendszerezése	24
2.3.3.4. Indirekt stratégiák rendszerezése	25
2.4. A stratégiaválasztást befolyásoló tényezőkről röviden	25
2.5. Miért is fontos a diszlexiások stratégiahasználatának vizsgálata?	26
3. A kutatás módszerei és eszközei	27
3.1. Hipotézisek	27
3.1.1. Első hipotézis	27

3.1.2. Második hipotézis	27
1.2.3. Harmadik hipotézis	27
3.2. A mérőeszköz bemutatása	27
3.3. A minta bemutatása	28
3.4. Az adatfelvétel helye, ideje és módja	29
4. Az eredmények és értelmezésük	31
4.1. Memóriastratégiák használatának gyakorisága	31
4.2. Kognitív stratégiák használatának gyakorisága	33
4.2. Kompenzáló stratégiák használatának gyakorisága	35
4.3. Metakognitív stratégiák használatának gyakorisága	37
4.4. Affektív stratégiák használatának gyakorisága	39
4.5. Szociális stratégiák használatának gyakorisága	41
4.7 Eredmények értelmezése	44
4.7.1 A nemek stratégiahasználatának összehasonlítása a diszlexiás és többségi csoportban	45
5. Összegzés	47
Szakirodalom:	49
Melléklet	54

Táblázatok jegyzéke

1. táblázat: Oxford nyelvtanulásistratégia-kategóriáinak leírása (Bíró, 2011).....	24
2. táblázat: Oxford nyelvtanulásistratégia-kategóriáinak leírása (Bíró, 2011).....	25
3. táblázat: A vizsgált minta összetétele.....	29
4. táblázat: A diszlexiás csoport adatai	30
5. táblázat: A memóriastratégiák használatának átlagai.....	31
6. táblázat: A kognitív stratégiák használatának átlagai.....	33
7. táblázat: A kompenzáló stratégiák használatának átlagai	35
8. táblázat: A metakognitív stratégiák használatának átlagai.....	37
9. táblázat: Az affektív stratégiák használatának átlagai.....	39
10. táblázat: A szociális stratégiák használatának átlagai	41
11. táblázat: Az egyes stratégiacsoportok használatának arányai a diszlexiás- és a kontrollcsoportban.....	42
12. táblázat: Az egyes stratégiacsoportok népszerűségi sorrendje a diszlexiás-és a kontrollcsoportban.....	43

Ábrák jegyzéke

1. ábra: A diszlexiás csoport és kontrollesoport átlagainak összevetése.....	44
2. ábra: Diszlexiás férfiak és nők stratégiahasználatának összevetése.....	45
3. ábra: Többségi férfiak és nők stratégiahasználatának összevetése	46

1. Bevezetés

1.1. A kutatási téma megválasztásának indoklása, problémafelvetés

Napjainkban egyre több figyelem irányul a diszlexiás személyekre, köztük is elsősorban a tanulókra. Sokan még sincsenek tisztában azzal, hogy kik is ők voltaképpen, miből ered a problémájuk és tanulmányi előmenetelüket miképpen lehetne segíteni. A téma aktualitását bizonyítja, hogy manapság egyre több gyermeknél, diáknál diagnosztizálnak diszlexiát, ennek ellenére még saját tanáraik vagy szüleik sincsenek tisztában azzal, hogy mit takar a diagnózis és hogyan tudnának segíteni.

Gimnáziumi tanulmányaim során egy ízben én is kapcsolatba kerültem egy diszlexiással. Nem ismertem őt közelebbről és akkoriban még semmit nem tudtam erről a tanulási zavarról, csak annyit láttam, hogy ő más, mint a többiek. Szomorúan gondolok vissza arra, hogy barátaimmal, ismerőseimmel együtt én is elítéltem és negatív véleményt formáltam róla, aminek alapját a pusztán tájékozatlanság képezte. Azt gondoltuk róla, hogy fogyatékos, buta, kineveltük a háta mögött. Ebben valószínűleg az iskola igazgatójának, illetve a tanári karnak is volt felelőssége, ugyanis nem szakítottak időt arra, hogy megismertessenek minket a diszlexiával és magával a személlyel, nem mondták el a fontos tudnivalókat vele kapcsolatban, így szinte törvényszerű volt, hogy a fiú kirekesztődött és magára maradt az osztályban, ezen felül pedig a gúnyolódások legfőbb céltáblája vált belőle. Természetesen mindenki empátiára, megértésre intett minket, mondván: „Ne bántsátok már!”, de arra senki nem vette a fáradságot, hogy a miértjeinkre is feleljen.

Elsősorban ez az emlék motivált a tudományos kutatómunkám témájának kiválasztásakor. Rájöttem, hogy ha akkor és ott megismerem a diszlexiát minden előnyével és hátrányával együtt, talán könnyebben el tudtam volna fogadni azt a magányos fiút. Talán ha minden részletében átláttam és átéreztem volna az ő problémáját, tudtam volna számára hasznos segítséget nyújtani. Vajon hány ilyen tanuló van még így ezzel az országban? Hány diáknak lehetnek téves információi, homályos feltevései, előítéletei a diszlexiásokkal kapcsolatban? Céлом ezzel a kutatással a diszlexiások által használt tanulási módszerek, stratégiák feltérképezése, amelyek tanulmányaik során segítséget nyújthatnak nekik – mindezt az idegen nyelv területére fókuszálva. A nyelvtanulási stratégiák vizsgálatát azért is tartom fontosnak, mert ezáltal nem csak jobban átláthatjuk a diszlexiás tanulók által előnyben részesített stratégiákat, hanem az egyes személyeket tekintve átfogóbb képet kaphatunk a tanulást jellemző egyéni sajátosságokról is. A téma átláthatóságának érdekében először ki

fogok térni magára a diszlexiára mint tanulási zavarra, valamint kapcsolatára az idegen nyelvekkel, valamint röviden a nyelvtanulási stratégiákról is szót ejtek.

2. Szakirodalmi áttekintés

2.1. A diszlexiáról általánosságban

2.1.1. Specifikus tanulási nehézség

A diszlexiáról nagyvonalakban megállapíthatjuk, hogy a tanulási zavar fogalomkörébe tartozik. (Kormos és Csizér, 2010) A tanulási nehézségek minden gyermeknél egyedi formát öltenek, ennek ellenére az egyes esetekben annyi közös vonást láthatunk, aminek alapján ez a jelenség meghatározható egyetlen fogalommal. Ez pedig nem más, mint a specifikus tanulási nehézség, amit Selikowitz (2005) az egész problémakör átfogó megnevezésére alkalmaz.

„A specifikus tanulási nehézség meghatározható úgy, mint az átlagos vagy az átlagon felüli értelmi képességű gyermekeknél fellépő váratlan és megmagyarázhatatlan állapot, amelyre jellemző a tanulás egy vagy több területén megmutatkozó jelentős mértékű elmaradás.” (Selikowitz, 2005, 14. o.)

Az általa érintett tanulási területeket 2 csoportra oszthatjuk. Az első csoportba az alapvető ismereteket soroljuk, ezek az olvasás, az írás, a helyesírás, a számolás és a nyelvtanulás. A második csoportot olyan tanulási területek alkotják, melyek szintjét lényegesen nehezebb megállapítani, ilyen a kitartás, a szervezés, az önuralom, a szocializálódás és a mozgáskoordináció. Ezek közül bármely területen jelentkező nagymértékű elmaradást a specifikus tanulási nehézség kifejezéssel illetjük. Az elmaradás jelentkezhet egy vagy több területen, amennyiben a második helyzet áll fent, a nehézségek mindig összefüggést mutatnak. Nagyon fontos azonban, hogy nem használhatjuk a kifejezést a gyermek problémájára, amíg be nem bizonyosodott, hogy nem állnak a háttérben egyéb okok, mint az érzékszervi működés vagy a mozgás zavarai, hátrányos környezeti hatások, valamint érzelmi zavarok. (Selikowitz, 2005)

2.1.2 A diszlexia fogalmának meghatározása

Mint azt az előbbieken megállapítottuk, a diszlexia tanulási zavar, tehát illő elsőként ennek a kifejezésnek a jelentését tisztázni. „A tanulási zavar tehát egy olyan idegrendszeri eredetű probléma, mely megnehezíti az egyén számára az információk észlelését, feldolgozását, tárolását és visszahívását a memóriából.” (Tánczos, 2007, 19. o.) Az itt

felsorolt okok következtében az egyén gyakran nem képes helyesen értelmezni a látott, hallott információkat, valamint az agy különböző részei által tárolt információk összekapcsolására is képtelen. Ebből adódóan problémák jelentkezhetnek az írott és beszélt nyelv, az idegen nyelv, a számolás és a társas készségek területén. Fontosnak tartom hangsúlyozni, hogy a tanulási zavart nem lehet kinőni, valamint nem szűnik meg önmagától, tehát annak érdekében, hogy a probléma ne maradjon fenn egész életen át, időben fel kell fedeznünk. Előfordulási gyakoriságának megállapítására pontos adatok nincsenek, becslések szerint a népesség 5-8%-a érintett. A tanulási zavarok egyik konkrét megjelenési formája a diszlexia, vagyis az olvasási zavar. (Tánczos, 2007)

Sarkadi (2006) szerint a diszlexiának biológiai alapjai vannak. Neuropszichológiai kutatások igazolták, hogy a diszlexiások agykérgében olyan eltérések találhatók, melyek az agykérgi területeken az információ feldolgozását kedvezőtlenül befolyásolják. (Paulesu, Démonet, Fazio, MCCrory, Chanoine, Brunswick, Cappa, Cossu, Habib, Frith és Frith, 2001 idézi Sarkadi, 2006) Magát a diszlexiát a legtöbb esetben olvasási és/vagy írási nehézségekkel járó zavarként (Waites, 1968 idézi Sarkadi, 2006) vagy fogyatékossággként (Frost és Emery, 1995, Smith és Sensenbaugh, 1992 idézi Sarkadi, 2006) definiálják.

Meixner (2000, 3. o.) a diszlexiát viszonyfogalomként határozza meg, amely „diszharmonia a gyermekkel szembeni jogos elvárások, az olvasás-írás tanítására szánt idő és gyakorlási mennyiség, valamint az eredmény között.” A diszlexiás gyermekek számát eszerint 7-10%-ra teszi.

Amint azt Kormos és Csizér (2010, 9. o.) idézi, „a diszlexia egy neurobiológiai eredetű tanulási zavar, amelyet hibás és lassú szófelismerési képesség, helyesírási nehézségek és dekódolási problémák jellemeznek. Ezek a nehézségek a fonológiai képességek sérüléséből erednek, és az egyéb kognitív képességek ép működése és megfelelő minőségű oktatás ellenére jelentkeznek.” (idézi Lyon, Shaywitz és Shaywitz, 2003, 1. o.)

Csépe (2006) említi a fonológiai deficit elképzelését mint a diszlexia egyik modelljét, miszerint a fonológiai deficit az olvasás kezdeti szakaszában jelenti a leginkább kritikus akadályt. Ennek megfelelően a diszlexiásoknál azért szenved zavart a szavak hangelemeire való bontása, mert a nyelvi feldolgozórendszer fonológiai moduljának működési rendellenessége akadályozza ezt. Ez a zavar eredményezi, hogy a megféleltetés a szavak hangalakja és írott alakja felől sem valósul meg. A diszlexiásokat emellett jellemzik szerkezeti eltérések is, különös tekintettel a halántéklebenyre. Ezen belül a temporális mező

normál fejlődése alapfeltétele az olvasástanulásnak. Kutatások során sikerült kimutatni, hogy a diszlexiás személyek bizonyos agyi szerkezeti tulajdonságai eltérnek az átlaghoz tartozó jó olvasókétól. Ezen kívül eltérések figyelhetők meg a két agyfélteke összeköttetéseit illetően, a térdestes és a három lebeny (temporo-parieto-okcipitális) területén is. (Csépe, 2006)

Gyarmathy (2007) szerint ezt a tanulási zavart a szülők és a pedagógusok is csak akkor veszik észre, amikor az egyébként jó képességű diáknak problémái akadnak főleg az olvasás, az íráskészség és a helyesírás területein.

2.1.3 Történeti áttekintés

A diszlexia volt az első tanulási nehézség, amely felismerésre került. Az eset 1878-ban történt, amikor is dr. Kussmaul német orvos egy olyan átlagos értelmi képességű férfival került kapcsolatba, aki képtelen volt megtanulni az olvasást. A doktor az „olvasási vakság” nevet adta a jelenségnek, a „diszlexia” elnevezés csak 9 évvel később hangzott el egy szintén német orvos, dr. Berlintonól szájából. 1895-ben dr. James Hinshelwood skót szemorvos egy közleményében „szóvaként” említ egy esetet. Az ő nyomán dr. Pringle Morgan nyilvánosságra hozza a 14 éves Percy esetét egy évvel később, aki iskolai tanára szerint ezen nehézsége nélkül éltanuló lehetne. A XX. század első felében a specifikus olvasási nehézség egyre több figyelmet kapott. 1925-ben dr. Samuel T. Orton amerikai neurológus felállította elméletét a specifikus olvasási nehézség kialakulásáról, különös hangsúlyt fektetve a dominanciára. 1977-ben az Egyesült Államokban beiktatásra került a mérőföldkönek számító 94-142 számú törvény, amely biztosította a specifikus tanulási nehézséggel küzdő gyermekek megfelelő oktatáshoz való jogát. Napjainkban sokkal több figyelmet kapnak a specifikus tanulási nehézséggel rendelkezők. Ez több okra vezethető vissza, mint például a szakképzettség jelentőségének erőteljes növekedése, az iskolába járás hangsúlyosabbá válása, a vidéki lakosság növekvő igénye a szakképesítés iránt, a súlyos betegségek gyakoriságának csökkenése, és még sorolhatnánk. (Selikowitz, 2005)

2.1.4 A diszlexiás felsőoktatási tanulók tanulással kapcsolatos jogairól

„Magyarországon a 2006. március elsejétől életbe lépett felsőoktatási törvény és a 79/2006 (IV.05.) Korm. rendelet szabályozza a felsőoktatásban tanuló diszlexiás hallgatók

jogi lehetőségeit.” (Kormos és Csizér, 2010, 40. o.) A jogszabályok a diszlexiás hallgatókat a fogyatékkal élő hallgatók csoportjába sorolják, ezen belül a beszéd-és más fogyatékos kategóriába. Megfigyelhetjük, hogy a felsőoktatás törvény még mindig ebbe a kategóriába helyezi a tanulókat pedig a közoktatási törvény csupán 1996-ig tette ezt. A „fogyatékossgal élő” kifejezéssel is találkozunk a törvényben annak ellenére, hogy a diszlexia specifikus tanulási zavar, nem pedig fogyatékossg. (Kormos és Csizér, 2010)

„A 79/2006 (IV.05.) Korm. rendelet 18. §-a szerint a felsőoktatásban tanuló diszlexiás hallgató írásbeli vizsga helyett szóbeli vizsgát, szóbeli vizsga helyett pedig írásbeli vizsgát tehet, az írásbeli vizsgákon használhat számológépet, és biztosítani kell számára a vizsgákon szükséges egyéb segédeszközöket.” (Kormos és Csizér, 2010, 41. o.) Emellett tartalmazza még a rendelet több felkészülési idő engedélyezését, valamint a nyelvvizsga-követelmény alól is felmentéseket ad. (Kormos és Csizér, 2010)

A 20. § kimondja, hogy a felsőoktatási intézményekben működni kell egy koordinátornak, akinek feladata a fogyatékossgal élő hallgatók segítése intézményi résztől, tehát részvétel az általuk benyújtott kérelmek elbírálásában és nyilvántartásában, a fogyatékos hallgatókkal való kapcsolat fenntartása és a tanulmányok, vizsgák során adható segítségnyújtás lehetőségeinek biztosítása. (Kormos és Csizér, 2010)

2.2. A diszlexia és a nyelvtanulás

2.2.1. Az idegen nyelv tanulásában szerepet játszó tényezők

Általánosságban elmondhatjuk, hogy a nyelvtanulás terén a tanulók közt igen nagy egyéni különbségeket figyelhetünk meg abból a szempontból, hogy mennyire könnyű számukra az idegen nyelv elsajátítása. A nyelvtanulás sikerességét befolyásoló tényezőket két fő csoportba szokás osztani, mégpedig a külső és belső, vagy pedig az egyéni tényezőkre. A külső tényezők esetén az anyanyelv sajátosságai, a különféle oktatási módszerek, az idegen nyelvi input mennyisége és minősége, az egyéni tényezőknél pedig az attitűdök és motivációk, az alkalmazott tanulási stílusok és stratégiák, bizonyos személyiségtényezők, az erőfeszítés mértéke, az intelligencia és a nyelvérzék említhető a legfontosabb tényezőként. Már itt is láthatjuk a későbbiekben vizsgált tanulási stratégiák felbukkanását, aminek a

kutatók nagy szerepet tulajdonítanak az egyéni tényezők terén (Tánczos, 2003; Tánczos, 2007).

Mindezeket figyelembe véve megállapíthatjuk azonban, hogy az egyéni különbségek jelentős részéért a nyelvérzék felel, ami a nyelvtanulás sikerességének legmegbízhatóbb előrejelzője is egyben (Tánczos, 2007).

A nyelvérzékről fontos tudni, hogy négy egymástól független képesség alkotja (Carroll, 1990 idézi Tánczos, 2007) Ezek közül az első a fonetikai kódolási képesség, ezáltal lesznek megkülönböztethetőek, kódolhatóak és a későbbiekben is felidézhetőek az idegen hangok. A második fontos képesség a grammatikai érzékenység, általa ismerhetőek fel azok a nyelvi funkciók, amiket a szavak betöltenek a mondatokban. Harmadikként az induktív nyelvtanulási képességet említhetjük, aminek a segítségével képesek vagyunk kikövetkeztetni azokat a szabályokat, melyek egy adott nyelvi struktúrát meghatároznak. Ez a képességterület nagyon közel áll a grammatikai érzékenységhez, viszont vele szemben a következtetést, az explorációt hangsúlyozza. Az utolsó megemlítendő képesség az idegen nyelvű anyag gépies megtanulásának képessége, ami alatt azt értjük, hogy kapcsolatot létesítünk az anyanyelv és a tanulandó célnyelv szavai között. Ebben a tekintetben az emberek nagyon különbözőek, hiszen nem mindenki képes elég hatékonyan megteremteni ezeket a kapcsolódásokat, vagyis itt ténylegesen az asszociatív memória hatékonyságáról beszélünk. Ennek következményeképp a különböző személyek eltérést mutatnak a szókészlet növekedésének ütemében és ez által az idegen nyelv elsajátításában is (Tánczos, 2007).

„Tehát leegyszerűsítve azt mondhatjuk, hogy annak jó a nyelvérzéke, aki jó auditív, analitikai (elemzési), induktív (következtetési) és memóriaképességekkel rendelkezik.” (Tánczos, 2007, 18. o.) A nyelvérzék kutatásának kiindulópontjaként azt feltételezik, hogy létezik egy olyan specifikus nyelvi képesség, amely egyéni különbségeket mutat és meglehetősen stabil, tehát csak nagyon kevésbé fejleszthető, emellett pedig független az előzetes nyelvtanulási tapasztalatoktól. (Kormos és Sáfár, 2006) Fontos azonban eloszlatni egy tévhitet, miszerint a nyelvérzék meghatározza azt, hogy egy tanuló képes lesz-e egy adott idegen nyelvet elsajátítani. Inkább a tanulási ütem mérőszámaként lehet alkalmazni, vagyis adott idő alatt a személy képes lesz-e egy adott kurzus követelményeinek teljesítésére. Tehát kellő idő, lehetőség, valamint megfelelő motiváció esetén egy második nyelv megtanulására bárki képes lehet. (Ottó és Nikolov, 2003)

2.2.2 Diszlexia és idegen nyelv tanítás

A diszlexiások olvasását megfigyelve szembeötlő, hogy a tanuló gyakran nem azt olvassa, ami a könyvben látható, valamit az olvasást kikerülve a szöveget emlékezetből mondja vagy kitalál valamit. (Kormos és Csizér, 2010) Mint azt a későbbiekben látni fogjuk, léteznek a diszlexiások számára könnyebben, illetve nehezebben elsajátítható nyelvek.

Azok a nyelvek, amelyek mély helyesírási rendszerrel rendelkeznek, sokkal nehezebben tanulhatók a magyar diszlexiások számára. Ilyen nyelv például a francia vagy az angol, ezeknél a problémát az okozza, hogy egy betű különböző hangoknak feleltethető meg, avagy egy hangot többféleképpen is le lehet írni. E szerint a szempont szerint lényegesen könnyebb nyelvnek számít a latin, az olasz, vagy a német. A diszlexiások szótanulását rendkívüli mértékben nehezíti, hogy nem képesek az új szót pontosan elismételni, problémát jelent a tábláról való hibátlan másolás, írásuk pedig gyakran rendezetlen, olvashatatlan. Ezen kívül nem képesek egyszerre nagy mennyiségű új szót megtanulni, a megtanultak pedig hamar feledésbe merülhetnek. Ez a sok egymásra halmozódó nehézség bizonyos idő után frusztrációt, szorongást válthat ki a tanulónál, ami a motiváció csökkenéséhez vezet. (Kormos és Csizér, 2010)

Mindezekre két megoldás kínálkozik. Az első, miszerint mentsük fel a diszlexiás gyermeket vagy fiatalt a nyelvtanulás alól, teljességgel elfogadhatatlan, ugyanis figyelembe kell vennünk az esélyegyenlőséghez való jogukat, emellett nem zárhatjuk ki annak a tényét, hogy mai világunkban hihetetlenül nagy hangsúly tevődik az idegen nyelvek ismeretére. (Kormos és Csizér, 2010) Valamint jelentősen befolyásolja a döntést, hogy a legtöbbet idézett felmérések alapján a világ számos részén a diszlexia előfordulásának gyakorisága 3-10% között van, ami nem elhanyagolható mennyiség. (Selikowitz, 2005)

A másik lehetőségünkkel élve meg kell keresnünk a diszlexiások nehézségeit áthidaló módszereket és eszközöket. Mivel a figyelmük nem tartható fenn sokáig, érdemes sokféleképpen begyakoroltatni velük ugyanazt az anyagot. A tanulók az egysíkú tevékenységekbe gyorsan belefáradnak, ezért eredményesek lehetnek a színesítésen alapuló ötletek. A magatartási problémák kiküszöbölésére, melyet szintén figyelmük lankadása idéz elő, megint csak a változatosság nyújt megoldási lehetőséget. Mivel a tanuló gyorsan felejt, nélkülözhetetlen a folyamatos ismétlés és az előző anyagokhoz való visszatérés. Emellett a

diszlexiásnak nehézséget okoz figyelmének megosztása, ezért több időt igényel számára a szövegek átböngészése és a kérdések értelmezése, megválaszolása is. Nehezen váltanak át a következő feladatra. A tanulást nehezíti, hogy a helytelenül megtanult dolgokon rögzülés után már nagyon nehéz javítani, ezért nem tanácsos az otthoni tanulást pártolni. A hibajavítást illetően nagyfokú tolerancia szükségeltetik, ezen kívül fontos, hogy folyamatosan korrigáljunk a már említett hibás rögzülés elkerülése végett. (Kormos és Csizér, 2010)

Segítséget nyújt a tanításnál a különféle módszerek alkalmazása. A drámatechnika például kifejezetten hasznosnak bizonyul a nyelvtanulásnál, ez nem más, mint először kevés, majd egyre több nyelvi elemet használva helyzetek és történetek gesztusokkal való eljátszása. A szavak kiejtésére emlékeztető kézjelek, melyekkel diktafon is kombinálható, mozdulatok kötése a tanulandó szavakhoz, vagy az anyag illusztrálása képekkel mind-mind hatásos lehet. A kötött szórend színkóddal való tanítására személyesen is láthattam példát. Ezek mellett bevonhatók a modern technikai eszközök, például számítógépen a szövegszerkesztő és helyesírásellenőrző programok használata, interneten keresztül idegen nyelvi partnerek keresése, valamint olyan kimondottan diszlexiások számára kidolgozott programok is léteznek már, melyek segítségével egyszerre látható a tanulandó szó és hallható a kiejtés. Ilyen programokat dolgoztak ki a CallDysc európai uniós projekt keretein belül, ami állítólag weboldalukon elérhető. (Gyarmathy, 2007)

2.2.3. Az idegen nyelv sajátosságainak hatásai a nyelvtanulásra részképességszavar esetén

„Az egyes idegen nyelvek számos vonatkozásban különbözhetnek egymástól, s az egyén anyanyelve és a megtanulandó idegen nyelv közötti eltérések további nehézségeket okozhatnak az idegen nyelv tanulása során a részképességszavarokkal küszködő tanulóknak.” (Ganschow & Schneider, 2006 idézi Tánczos, 2007, 35. o.)

Gyarmathy Éva (2007) megközelítése szerint akkor beszélünk részképességszavarról, ha egy gyermek annak ellenére sem mutat fejlődést egy adott területen, hogy megfelelő minőségű oktatásban részesül.

Eltérés a betű-hang megfeleltetés mértéke. Ezt alapul véve léteznek olyan nyelvek, melyeknek jellemzője a nagyfokú transzparencia, vagyis egy adott betűt minden esetben ugyanaz a hang képvisel, míg más nyelvekben a betűknek több beszédhangbeli megfelelője is lehet, vagy ugyanaz a hang többféle betűvel is leírható. A transzparens nyelvekhez sorolhatjuk például a magyar és az orosz nyelvet, az egyik legkevésbé átlátható nyelv pedig az angol, ennek okán ezt a nyelvet szokás az egyik legkevésbé diszlexiabarát nyelvnek titulálni. Azon személyek számára, akiknél valamilyen mértékben sérült az auditív feldolgozás folyamata, az angol nyelv elsajátítása figyelembe véve ezen tulajdonságokat, a megfelelő oktatási módszerek hiányában szinte lehetetlen feladatnak bizonyul. Létezik egy másik szempont, mely szerint a különböző nyelvek eltérőek lehetnek, mégpedig a morfológiai összetettség. Bizonyos nyelvek többféle végződést használnak a szavak és szórészek végén, és ezek a végzések annak függvényében változnak, hogy mi az adott szó helye a mondatban. Ilyen végzések a ragok, a jelek és a képzők. Egy komplex morfológiájú nyelv tanulása esetén előfordulhat, hogy a tanulónak hosszú, több szótagból álló szavakat kell részekre bontania a szó jelentésének megtalálásához, vagy pedig a nyelvtanilag és szemantikailag helyes információ létrehozásának érdekében a szóhoz egy vagy több végződést vagy szórészt kell kapcsolnia. (Tánczos, 2007)

A diszlexia súlyossága szerint történhet az elakadás más-más szinteken. A mély diszlexiánál ez a logografikus szinten történik, tehát a személy nem tudja azonosítani a hangot és a betűt. Felszíni diszlexia esetén működik a betű-hang megfeleltetés, de nem képes szervezni a vizuális szinteket, azaz bármit ki tud olvasni, de csak betűzve. (Gyarmathy, 2007)

Ezen kívül eltérés lehet még a nyelvtani szabályok, (például az alany és állítmány egyeztetése, a tagmondatok összekapcsolásának módja), és ékezetek különbözősége az adott nyelvek között. Léteznek olyan nyelvek, melyek nagyszámú diakritikus jellel rendelkeznek, ezek a sajátos kiejtésre, hangsúlyra, vagy a jelentés megértéséhez nélkülözhetetlen nyelvtani információra utalnak. (Tánczos, 2007)

Mindezek alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy könnyű idegen nyelv nem létezik, ugyanis bármely nyelv rendelkezhet olyan dimenzióval, amely a tanulási zavarral küzdőknek problémát okozhat. Ha mégis osztályozni szeretnénk a nyelveket aszerint, hogy melyik milyen mértékben diszlexiabarát (mennyi nehézséggel jár az adott nyelv elsajátítása a részképességzavarokkal küzdő nyelvtanulóknak), akkor minden esetben a tanuló egyéni sajátosságai kell, hogy megadják a kiindulási pontot. Az, hogy a tanulónak mely

részképességei épek vagy sérültek, meghatározza, hogy az adott személy számára mely nyelvek lesznek egyszerűbben vagy nagyobb erőfeszítések árán elsajátíthatóak. (Tánczos, 2007)

Sokan vannak, akik bár szembesülnek saját problémáikkal, nem tudják, hogy ennek a neve diszlexia. Ennek oka lehet az is, hogy a fogalom csak az utóbbi évtizedekben vált elterjedtté. Manapság könnyebben mondják rá valakire, hogy diszlexiás ahelyett, hogy lustának vagy butának bélyegeznék, ami mindenképpen pozitívum. (Gyarmathy, 2007)

Részképességzavarok esetén a következő problémák okoznak leginkább nehézséget az idegen nyelv tanulása során, de fontos tudni, hogy ezen tünetek száma és erőssége egyénenként változik. (Tánczos, 2007)

1. „szegényes fonológiai feldolgozási készségek,
2. gyenge rövid távú vagy más szóval munkamemória,
3. szótalálási nehézségek,
4. a feldolgozási folyamatok meglassúbbodása,
5. az auditív észlelés és diszkrimináció nehézségei,
6. szeriális (auditív) zavarok,
7. zavarok az automatizált tevékenységek kivitelezésében,
8. nehézségek a mondattan és a nyelvtan terén”

(Tánczos, 2007, 36. o.)

2.2.4. Az egyes idegen nyelvek jellegzetességei elsajátíthatóság szerint

Az alábbiakban néhány nyelvet vizsgálunk meg abból a szempontból, hogy egy részképességzavarokkal küzdő nyelvtanulónak mely jellegzetességekre kell, illetve érdemes odafigyelnie az adott nyelveket tekintve. (Tánczos, 2007)

A diszlexiások számára is az a legkönnyebb, ha nyelvi környezetben tanulnak. (Gyarmathy, 2007)

2.2.4.1. Olasz

Egyértelmű a betű-hang megfeleltetés, a nyelv hangrendszere csak kis mértékben tér el a magyartól. A nyelvtan áttekinthető és logikus, a szókészlet elsajátításában könnyebbséget jelent az, hogy gyakoriak a latin eredetű szavak. Csak az igéket és segédigéket ragozzák, a főneveket és mellékneveket nem, ami szintén nagy segítség lehet. A nyelv nehézségét a nagy számú rendhagyó ige okozza. (Tánczos, 2007)

2.2.4.2. Spanyol

Sok olyan fonémája van, ami a magyar nyelvben nem létezik, de a betű-hang megfeleltetés jónak mondható. Szabályos az igeragozás, ez alól kevés a kivétel. Itt is megfigyelhető a latin eredetű szavak jelenléte, valamint a főnév-és melléknévragozás hiánya, ami egyértelműen pozitívum. (Tánczos, 2007)

2.2.4.3. Francia

Nehezebb, mint az előző kettő, mégpedig abból a szempontból, hogy egy adott betű vagy betűsor többféle hang megfelelője is lehet. Gyakoriak a néma szóvégződések, problémát okoz a szavak kifejezésekbe rendezése, ezen kívül nagyszámú rendhagyó igével, idegen fonémával és homofonnal találkozhatunk ennél a nyelvénél. Nehézséget jelent a sok ékezet és a gyakori hangkötések, valamint a sokféleképpen feltehető kérdések. A francia nagy előnye viszont az igeragozásnak és az igeidők képzésének áttekinthetősége, logikussága. (Tánczos, 2007)

2.2.4.4. Latin

A kiejtési szabályokat a következetesség jellemzi, ez abból látható, hogy mindig ugyanaz a hang jelöli a mássalhangzókat és a kettőshangzókat vagy más néven diftongusokat is, emellett a magánhangzóknál is csak kétféle kiejtés fordulhat elő. A latin ragozó nyelv, ebből következően tehát a szavak lebontása összetevőikre a szófaj meghatározása céljából javítja a nyelv szerkezetének megértését. Szókészletének elsajátítása lényegesen egyszerűbb,

mivel holt nyelvről van szó, ennek megfelelően pedig viszonylag szűkebb szókinccsel és kevesebb kifejezéssel rendelkezik. Könnyebben tanulható a beszédhang-észlelési problémával küzdőknek, mivel a hangsúly inkább az olvasásra, mintsem a beszédre tevődik. A nyelv fő nehézsége a többszörösen összetett és hosszú körmondatokra vezethető vissza. (Tánczos, 2007) Bár az egyik legkönnyebben elsajátítható nyelv a diszlexiások számára, a kutatási csoportomban csupán egy személy tanulja ezt a nyelvet.

2.2.4.5. Német

Mint az eddig felsorolt nyelvek többségénél, itt is jó a betű-hang megfeleltetés, valamint a német nyelv fonéma-rendszere nem sokban különbözik a magyartól. Sok olyan szó fordul elő, ami a magyarral közös és gyakoriak a hasonló kifejezések is, problémát jelenthetnek viszont a későbbiekben a hosszú összetett szavak és mondatok. (Tánczos, 2007) A mintában 2 olyan személy található, aki angol mellett német nyelven is tanul vagy tanult.

2.2.4.6. Angol

A diszlexiások számára legnehezebben tanulható nyelvek között tartják számon, ennek ellenére a kutatásomban részt vevő összes diszlexiás egy kivételével, aki latinosa, ezt a nyelvet tanulja vagy tanulta. Ennek a jelenségnek a magyarázatként általában az angol nyelv elterjedt használatára utaló válaszokat kaptam, valamint azt, hogy más nyelv tanulására nem igazán van lehetőség, tehát bármennyi nehézséget okoz is számukra ennek a nyelvnek a tanulása, sok esetben rá vannak kényszerülve, hogy kizárólagosan alapon ezt válasszák.

Sok problémát okozhat, hogy az írásmód nagyban eltér a kiejtéstől, ezért a szavak jelentését egyenként kell megtanulni. Következetesen a fonéma-graféma megfeleltetés, ezt támasztja alá az a tény, hogy a létező 19 magánhangzót az angol nyelv csupán 5 betűvel jelöli. A kötött szórend, a rengeteg prepozíciós kifejezés, valamint azon igeidők használata, melyek a magyarban nem léteznek, mind-mind nehézségek okozói. A nyelvben az egyetlen könnyebbéget a szóvégi végződések szinte teljes hiánya jelenti. (Tánczos, 2007)

Az itt felsorolt nyelvek közül kétségtávol a latin mondható a legegyszerűbben tanulható nyelvnek a diszlexiás tanulók számára, ezzel kapcsolatban viszont felmerül bennem a kérdés,

vajon van-e értelme egy holt nyelv elsajátításának, ha azt a mindennapjaik során nem tudják hasznosítani.

Természetesen a nyelvválasztásra nagyon sok egyéb szempont is befolyással lehet, meghatározók például az adott iskola lehetőségei, az egyéni preferencia, a továbbtanuláshoz és a későbbiekben a munkavállaláshoz előírt szabályozások és még sorolhatnánk. Az azonban mindenképpen fontos, hogy a tanulandó nyelv kiválasztása előtt a tanuló tisztában legyen az egyes nyelvek előrelátható nehézségeivel, akadályait. (Tánczos, 2007)

2.3. A nyelvtanulási stratégiák

2.3.1. Definíciók

A nyelvi stratégiákat illetően nem létezik olyan definíció, amely általánosan mindenki által elfogadott. Az egyes szakirodalmakban sokféle megfogalmazást találhatunk, ezek közül szeretnék párat ismertetni. (Wenden és Rubin, 1987 idézi Kocsis, 2009)

Kocsis (2009) Brown definícióját idézve a következőket említi elsőként: A tanulási stratégiák olyan technikák, melyeknél lépésről-lépésre haladva kerülnek megoldásra a második nyelvi input és output hatására felbukkanó problémákat.

Cohen (1998. 4. o.) saját megfogalmazása szerint „a tanulási stratégiák olyan tanulási folyamatok, melyeket a tanuló tudatosan választ.”

O'Malley & Chamot (1990. 43. o.) könyvében a következőképp fogalmazódik meg: „A tanulási stratégiák célja a tanulás megkönnyítése, emellett használatuk a tanuló részéről szándékos. A stratégiahasználat célja, hogy használata esetén befolyásolja a tanuló motivációs és érzelmi állapotát, vagy annak módját, ahogyan a tanuló kiválasztja, elsajátítja, rendszerezi és integrálja az új ismereteket.” (idézi Weinstein and Mayer, 1986)

Rubin (Wenden és Rubin, 1987) meglátása az, hogy a tanulói stratégiákat a tanuló hozza létre, emellett hozzájárulnak a nyelvi rendszer fejlődéséhez, direkt módon hatva a tanulási folyamatra. (idézi Kocsis, 2009)

Stern (1990. 405. o.) gondolatai a definícióról: „Úgy véljük, a legjobb, ha a stratégia kifejezést olyan általános tendenciákra, illetve általános jellemzőkre alkalmazzuk, ahogyan a tanuló megközelíti a nyelvet, a tanulási technika kifejezést pedig bizonyos formájú

megfigyelhető tanulási viselkedésekre használjuk, melyeket a tanuló többé-kevésbé tudatosan alkalmaz.”

Wenden (1987) szerint a tanulói stratégia kifejezés azokra a tanulási viselkedésekre utal, melyeknek a tanulók ténylegesen a részesei annak érdekében, hogy képesek legyenek megismerni és szabályozni egy második nyelv tanulását.

Oxford szerint „a tanulási stratégiák a tanuló specifikus erőfeszítései annak érdekében, hogy a tanulási folyamat könnyebb, gyorsabb, élvezetesebb, valamint a tanuló saját maga által irányított legyen.” (Oxford, 1990 idézi Tar, 2007) Mivel a kutatás során Oxford kérdőívét használtam, leginkább az általa használt definíciót vettem alapul a stratégiák tekintetében.

2.3.2. A nyelvtanulási stratégiák történeti megközelítése

A globalizáció korában a nyelvtanulás jelentősége megkérdőjelezhetetlen (Tar, 2007) Stratégiák már a múltban is léteztek és mindig létezni is fognak, ezeket a tanulók változó sikerrel igyekeztek, igyekeznek követni. Valójában a nyelvtanulási stratégiákra a tanulóközpontú oktatás hívta fel a figyelmet. Tény, hogy léteznek sikeres stratégiák, melyek megfelelően alkalmazva segítik a nyelvtanulót céljának elérésében, közülük kerülnek ki a jó nyelvtanulók. Azonban sajnos vannak olyan tanulók is, akik állítólag sikeres nyelvtanulási stratégiákat alkalmazva sem képesek megfelelő előrehaladásra, őket szokás rossz nyelvtanulóknak nevezni. Annak a ténye azonban, hogy léteznek ilyen úgynevezett rossz tanulók, bizonyíték arra, hogy a stratégiákon kívül rendkívül sok és összetett tényező befolyásolja a nyelvelsajátítás eredményességét. A stratégiák osztályozása nagyon sokféleképpen történhet, ezért lehetetlen őket teljes mértékben felsorolni. (Bíró, 2011)

Mivel a nyelvtanulási stratégiák kapcsán mindeddig gyakran találkoztam Rebecca Oxford nevével, valamint egész kutatásom az ő magyarra adaptált kérdőívén alapszik, mint előttem mások is (Tar, 2007; Kocsis, 2009; Bíró, 2011), az ő munkáját fogom alapul venni a stratégiákat illetően.

Meg kell jegyeznünk, hogy a nyelvtanulási folyamat hatékonyságát döntő mértékben a motiváció is meghatározza (Válóczy, 1993; Menyhárt és Kormos, 2006), tehát hiába a stratégiahasználat, ha az egyén nem elég motivált. A stratégiák pozitív tulajdonsága, hogy a

nyelvoktatásban jól leírható nyelvi elemnek számítanak, ennek okán a kutatásuktól sokatmondó, látványos eredmények várhatók, mivel kvanitatív és kvalitatív módszerekkel egyaránt vizsgálhatók. (Bíró, 2011) „Mai értelmezésben a stratégia terv, lépés, tudatos cselekvés, amely egy adott cél elérésére irányul”, vélekedik Bíró (2011, 24. o.) Ezt a stratégiakoncepciót találhatjuk meg a nyelvpedagógia, valamint a módszertan eszköztárában egyaránt. (Bíró, 2011)

A stratégiák segítséget nyújtanak a tanulónak az új információk elsajátításában, tárolásában, előhívásában és használhatóságában is. Egy idegen nyelv elsajátítása ugyanis több a szókincsnek és a nyelvi szabályok összességének birtoklásánál. Mióta megjelent a kommunikatív nyelvoktatás, a hangsúly sokkal inkább a kompetenciák fejlesztésén van. A nyelvtanulási stratégiák kutatása több évtizeddel korábbra tehető, ekkor kezdődött meg ugyanis a stratégiai kompetencia vizsgálata. (Bíró, 2011)

A nyelvtanulási stratégiák meghatározása nem egyszerű feladat, vannak azonban bizonyos dolgok, amelyekben a szerzők egyetértenek. Az egyik ilyen pont annak az elfogadása, hogy a stratégiák nem képesek átfogó és általános megoldást nyújtania nyelvelsajátítás egészét nézve, viszont segítséget nyújthatnak az egyes szakaszokat és lépéseket illetően. Emellett egységesen hangsúlyozzák a tudatosság szerepét, léteznek ugyanis olyan stratégiák, melyek használata tudatosan kiaknázható, míg vannak olyanok is, melyek egyáltalán nem tudatosulnak a nyelvelsajátítás folyamán. A stratégiák probléma-és célorientáltságának voltában is nagy az egyetértés, vagyis használatuk közben információfeldolgozás-, tárolás-, előhívás-, valamint felhasználás következik be. A stratégiák ezen kívül összefüggésben állnak a tanuló nyelvtanulási stílusával és viselkedésével, mivel személyre szabhatóak és átalakíthatóak. A tanulók számára elkerülhetetlen bizonyos stratégiák használata, mivel egy új kommunikációs helyzetben problémamegoldással kerülnek szembe, ez esetben pedig arra törekszenek, hogy megtalálják a leggyorsabb és legcélravezetőbb lehetőségeket. (Bíró, 2011)

Dörnyei (2005) a stratégiák mellett megemlíti a tanuló önfegyelmét is, sőt, ezt fontosabbnak tartja az alkalmazott stratégiáknál, mivel dinamikus és folyamat-orientált tényezőként van jelen. (idézi Tar, 2007)

A nyelvtanítás történetében mindig törekedtek a nyelvtanulási stratégiák kihasználására, ennek megfelelően alapoztak a memóriára, a kognitív háttérre, a kompenzációs készségekre, az affektív, társas és metakognitív tényezőkre. Ezek közül bármely tényező sajátosan

határozza meg a fejlesztés középpontjába kerülő elemeket, ennek okán az egyes tényezőkre nem fektettek ugyanakkora hangsúlyt. Az idő előrehaladtával a tanításról a tanulásra, a tanárról a tanulóra helyeződött a hangsúly, ez pedig fontos lépésként tartjuk számon a stratégiák fontosságának kiemelésénél. A stratégiákat vizsgáló kutatások az 1960-as években kezdődtek meg, amikor is a nyelvtanítást illetően a kognitív irányzatok felváltották a behaviorizmust. Ezen irányzatok alapján a nyelvtanuló információk feldolgozását végzi, a nyelvtanulás pedig a tudás megszerzésének fontos eszközévé lényegül. (Bíró, 2011)

2.3.3. A stratégiák osztályozásáról

Mint az már többször is említésre került, a nyelvtanulási stratégiák leírása az őket ötvöző ellentmondásokból kifolyólag sok nehézséget jelent, az erre irányuló törekvések viszont mindenekelőtt ennek a területnek a kutatását segítik. Mindenképpen figyelembe kell venni, hogy eltérő helyzetekben a stratégiákat és különbözőképpen kell értékelni, például egy vizsgahelyzetben előtérbe helyeződnek a memóriastratégiák, mivel egy ilyen szituációban a hangsúly a szókincsen és a nyelvtani szabályok ismeretén nyugszik. (Bíró, 2011)

Emellett fontos még, hogy számos tényezőtől is függ az idegen nyelvet tanuló által alkalmazott stratégiák sikeressége, mint például a nyelvi feladat természete, fogékonyság, adottságok, motiváció jelenléte stb. (Tar, 2007)

2.3.3.1. A stratégiák csoportokra osztása

A kategóriákba rendezés során először is különválasztották a stratégiákat aszerint, hogy direkt vagy indirekt hatással vannak-e a nyelvtanulásra. 7 nagy csoportra szokás osztani a stratégiákat, ezek szerint megkülönböztetünk kognitív, metakognitív, mnemotecnikai vagy memóriával kapcsolatos stratégiák, kompenzációs, affektív és motivációs stratégiákat. A kutatási eredményeket összegezve pedig 6 idegennyelv-tanulási stratégia létezik, ezek a következők: kognitív, metakognitív, memória, kompenzációs, affektív és szociális stratégiák. Oxford 1990-es felosztásában az indirekt stratégiákhoz sorolja a metakognitív, az affektív és a szociális stratégiákat, ezek közös jellemzője, hogy kísérői és támogatói a nyelvtanulás folyamatának. A direkt stratégiák közé pedig a memória-, kognitív-, és kompenzációs

stratégiák tartoznak, melyek a célnyelv mentális feldolgozása során használandók. (Bíró, 2011)

Kutatásomban én is ebbe a 6 kategóriába fogom besorolni az általam vizsgált személyeket a stratégiahasználatuknak megfelelően.

2.3.3.2. Az egyes kategóriák jellemzői

A memóriastratégiák, nevükből is eredően, az információ megőrzésére szolgálnak. A kognitív stratégiák célja a belső mentális modellek megalkotása, valamint a célnyelvi üzenetek befogadása és megalkotása. A kompenzációs stratégiák segítségével kiküszöbölhetővé és áthidalhatóvá válik bármilyen tudásbeli hiány. A metakognitív stratégiák által a tanuló saját tanulási folyamata megtervezhetővé, rendszerezhetővé, értékelhetővé válik. Az affektív stratégiák használata során a nyelvtanuló képes lesz szabályozni a nyelvtanulással kapcsolatos saját érzéseit, motivációit és attitűdjeit. A szociális stratégiák alkalmazása esetén pedig a másokkal való együttműködési készség erősödik, ez általában diskurzushelyzetben történik. (Bíró, 2011)

2.3.3.3. Direkt stratégiák rendszerezése

1. táblázat: Oxford nyelvtanulásistratégia-kategóriáinak leírása (Bíró, 2011)

Közvetlen (direkt) stratégiák	Amire szolgálnak	Gyakorlati megjelenésük
Memória	Információ tárolása	Mentális kapcsolatokat alakítanak ki
		Képekhez, hangokhoz rögzítik az információt
		A feladat alapos áttekintésére készítetnek
		Cselekvéshez kötik az információt
Kognitív	Tanulásnak értelmet adó mentális folyamatok	Az elsajátított információ gyakorlására készítetnek
		Segítenek az üzenetek fogadásában és küldésében
		Elemzésre és érvelésre ösztönöznek
		A nyelvi anyag (bemeneti és kimeneti) strukturálását teszik lehetővé
Kompenzációs	Tudásbeli hiányosságok áthidalására a sikeres kommunikáció érdekében	Ún. „kitalálást” teszik lehetővé
		Segítenek a tudásbeli hiányosságokon való felülkerekedésen

2.3.3.4. Indirekt stratégiák rendszerezése

2. táblázat: Oxford nyelvtanulástratégia-kategóriáinak leírása (Bíró, 2011)

Közvetett (indirekt) stratégiák	Amire szolgálnak	Gyakorlati megjelenésük
Metakognitív	Szabályozzák a nyelvtanulás folyamatát	Segítenek koncentrálni a tanulási tevékenységre
		Megszervezik a tanulási folyamatot
		A tanulási folyamat belső értékelését teszik lehetővé
Affektív	Emocionális igényeket elégítenek ki	Csökkentik a szorongást
		A nyelvtanuló önmaga bátorítására szolgálnak
Szociális	Intenzívebb, együttműködőbb nyelvi interakciót eredményeznek	Kérdésfeltevésekre ösztönöznek
		Másokkal való együttműködést segítik
		Együttérzés képességének gyakorlását segítik

2.4. A stratégiaválasztást befolyásoló tényezőkről röviden

Ahogy Rubin (1975) említi, a stratégiaválasztást befolyásolja többek között maga a feladat, a nyelvet tanuló életkora, a kontextus, a tanuló egyéni stílusa, valamint a tanulási körülmények. Bialystok (1979) olyan tényezőket említ meg, melyek a nyelvtanulóhoz és a környezethez kapcsolódnak. A nyelvtanulóhoz kapcsolódik a nyelvtanulási képesség, az attitűd, a motiváció és a személyiségtényezők, a környezethez pedig a nyelvtanulás időtartama és a tanítási módszer. Oxford és Ehrman (1993) ide sorolja a képességet, a motivációt, a szorongást, az önértékelést, a kétértelműség tolerálását, a kockáztvállalást, a nyelvtani stílust, a kort és a nemet is. Mindezekon kívül ide kell még sorolnunk a kulturális háttérrel, az előzetes nyelvi tapasztalatokat, a nyelvtanulási célokat, valamint a metanyelvi tudatosságot. (Bíró, 2011)

2.5. Miért is fontos a diszlexiások stratégiahasználatának vizsgálata?

Először is azért, mert ez eddig kimondottan a fiatal felnőtt diszlexiásokra vonatkozó szakirodalommal nem volt alkalmam találkozni. A szakirodalmi háttér tanulmányozása során rengeteg ismeretet építettem be a nyelvtanulásról, a stratégiákról és a diszlexiáról, de nem találkoztam egy helyen mind a hárommal. Azért is tartom még fontosnak a téma közelebbről történő megvizsgálását, mert az idő előrehaladtával egyre inkább megdőlni látszanak a diszlexiával kapcsolatos tévhitek, egyre több ember ismerkedik meg a diszlexiával tanulási zavarként, nem pedig betegségként, fogyatékoságként. Egyre többet tudhatunk meg a diszlexiások sajátos tanulásáról is és ahelyett, hogy kiszorítanánk őket a nyelvtanulás lehetőségéből, inkább igyekszünk megismerni azokat a tényezőket, melyek ezen a téren jellemzik őket. Úgy vélem, a tanulási stratégiákkal kapcsolatos kutatásommal elősegíthetem a diszlexiás tanulókkal való alaposabb megismerkedést, ami mind nekik, mind pedig tanáraiknak hasznára válhat az általuk kedvelt, illetve előnyben részesített stratégiák nagyobb mértékű alkalmazásával az ő idegen nyelv oktatásukat illetően. Hiszen ha az oktatás során előtérbe helyezzük, illetve biztosítjuk számukra a lehetőséget, bizonyára eredményesebbé válik a tanulási folyamat.

3. A kutatás módszerei és eszközei

3.1. Hipotézisek

3.1.1. Első hipotézis

A diszlexiások nyelvtanulási stratégiái eltérnek az átlagember által használt stratégiáktól.

A szakirodalmi áttekintés során kiderült, hogy a diszlexiások információfeldolgozása eltér az átlagtól. (Kormos és Csizér, 2010) Ebből arra következtettek, hogy az általuk használt nyelvtanulási stratégiák is eltérnek valamilyen mértékben.

3.1.2. Második hipotézis

Az első hipotézisben feltételezett eltérés a két vizsgált minta között igen jelentős. Mivel a diszlexiások tanítása a hagyományos módszerekkel meglátásom szerint kifejezetten kudarcokkal telítődött, ebből arra lehet következtetni, hogy a többség által leginkább használt stratégiák helyett náluk más stratégiák jobban beválnak.

1.2.3. Harmadik hipotézis

Mind a diszlexiás, mind a többségi tanulók stratégiahasználatában egyértelműen eltérés mutatkozik a nemek között.

3.2. A mérőeszköz bemutatása

Mérőeszközként a Kovács (2009) által is használt Strategy Invention for Language Learning, röviden SILL-ként emlegetett kérdőívet használtam, melyet Rebecca L. Oxford alapján fejlesztett ki, kutatásom során a kérdőívnek a Mónos Katalin (2004) által magyarra fordított változatát használtam fel.

A kérdőívről tudni kell, hogy különböző változatait már világszerte felhasználták mind a középiskolákban, mind pedig egyetemeken. Eredetileg a kérdőív arra lett kifejlesztve, hogy az idegen nyelvi tréning következtében létrejött változások értékelhetőek legyenek. A kérdőívet egyaránt alkalmazhatjuk angol anyanyelvű, idegen nyelvet tanulók és más anyanyelvű angolt tanulók esetén is. Maga a kérdőív 50 itemből, kérdésből épül fel, melyek

Oxford stratégiarendszere alapján kerültek kidolgozásra. Az itemeket 6 csoportba sorolhatjuk a stratégiacsoportok szerint. Ennek megfelelően a 9 itemből álló 'A' rész a memóriastratégiákra, a 14 itemből álló 'B' rész a kognitív stratégiákra, a 6 itemből álló 'C' rész a kompenzáló stratégiákra, a 9 itemből álló 'D' rész a metakognitív stratégiákra, a 6 itemből álló 'E' rész az affektív stratégiákra, míg a 6 ítemes 'F' rész a szociális stratégiákra értendő. A kérdőívet töltő személyeknek egy ötfokozatú skála alapján kell megválaszolni a kérdéseket aszerint, hogy az egyes kijelentéseket mennyire tudják magukra vonatkoztatni az általuk tanult idegen nyelvvel kapcsolatban. (Kovács, 2009)

Vizsgáljuk meg közelebbről, hogy melyik stratégia alatt pontosan mit kell érteni. A memóriára vonatkozó stratégiák, tehát az 'A' rész az információ tárolásában és előhívásában nyújtanak segítséget, ezen stratégiák vizsgálata során azt figyelhetjük meg, hogy az egyes nyelvtanulók miképpen memorizálnak. A 'B' rész stratégiái, a kognitív stratégiák arra vonatkozólag adnak információt, hogy hogyan történik a tanulandó nyelv feldolgozása és produkálása. A kompenzáló, azaz 'C' csoport olyan stratégiákat tartalmaz, amiknek a használata akkor időszerű, mikor a tanuló valamit nem tud az idegen nyelven. Mint ahogyan a névből is következtethetünk, ekkor az adott személy ezt a hiányosságot kompenzálhatja például egy bizonyos szó jelentésének kitalálásával, esetleg gesztikulációt használva. A 'D' csoport stratégiái a metakognitív stratégiák, ezek a tanuló célnyelvi értelmezéseit, terveit hivatottak megmutatni. Az 'E' csoport az affektív, azaz érzelmi stratégiákat tartalmaz, melyek a motiváció és az attitűd szemrevételezését teszik lehetővé. Az utolsó, vagyis 'F' csoport szociális stratégiákból tevődik össze, általa vizsgálhatóak a tanuló társaival és anyanyelvi beszélőkkel történő interakciói. (Kovács, 2009)

3.3. A minta bemutatása

A minta, melyen a kutatást végeztem, összesen 26 főből állt, ebből 13 személy a diszlexiások csoportját, 13 pedig a kontrollcsoportot alkotja. Mindkét csoport olyan fiatalokból áll, akik jelenleg egyetemen tanulnak, emellett többségük az egyetem által biztosított órákon pillanatnyilag tanul, vagy a középiskolában tanult idegen nyelvet, tehát elegendő tapasztalattal rendelkeznek a kérdőív kitöltéséhez. A résztvevők mindegyike 20 és 28 év közötti életkorú, tehát fiatal felnőttekről beszélünk.

A diszlexiás mintában 5 nő és 8 férfi található, közülük 8 személy Szegeden tanul, emellett pedig a Szegedi Tudományegyetem lektorátusi angol nyelvű óráira jár vagy járt. Az egyik résztvevő egy kecskeméti egyetemista lány, akit személyes kapcsolatok révén sikerült megtalálni és bevonni a kutatómunkába, ő az egyetlen, aki nem angolt vagy németet, hanem latint tanul. A többiekkel egy honlap segítségével, interneten keresztül sikerült felvenni a kapcsolatot. Mind a tizenhárom tanuló igazoltan is diszlexiás. A csoportban mindenki együttműködő volt, a kitöltés problémamentesen zajlott, ezen kívül páran érdeklődést is mutattak a téma iránt, ami szintén csak megerősítést jelent számomra abban, hogy megfelelő kutatási területet választottam.

A kontrollcsoportot úgy válogattam össze, hogy több szempontból is hasonló legyen a diszlexiások csoportjával, ezáltal az eredményeiket össze lehessen vetni. A mintában szintén 5 nő és 8 férfi található, tehát a nemek anyára a két csoportban kiegyenlített, valamint végzettségük szerint is ugyanazon a szinten állnak.

3. táblázat: A vizsgált minta összetétele

	Diszlexiás csoport	Kontrollcsoport
Összesen	13 fő	13 fő
Férfiak	8 fő	8 fő
Nők	5 fő	5 fő

3.4. Az adatfelvétel helye, ideje és módja

Mónos (2004) szerint a SILL egy önállóan kitöltendő papír-ceruza eszköz. Kutatásom során ehhez a követelményhez nem ragaszkodtam mereven, ugyanis mint az a szakirodalmi áttekintésből kiderül, a diszlexia olvasási zavar (Tánczos, 2007), ebből adódóan sokkal kézenfekvőbb megoldásnak tűnt az, hogy ez a csoport a kérdőívet szóban, hallás után töltse ki. A kontrollcsoportnál megmaradtam az eredeti elképzelésnél, azonban a gyorsabb haladás érdekében hozzájuk a kérdőívet begépelve, elektronikus formában juttattam el.

A kitöltésre 2012. október 10-e és 2013 január 8-a között került sor. A diszlexiásokkal szinte minden esetben egy személyes találkozás keretein belül, többségében a lektorátusi épületben történt a felvétel, kivéve természetesen a kecskeméti hallgatót, akinek helyettem egyik közeli családtagja olvasta fel a kérdőívet. A mintám eredetileg csupán 9 főből állt, később bővítettem a csoportot, az újonnan jelentkezőkkel interneten keresztül, de szintén hallás után vettük fel a kérdőívet. A kontrollcsoport, mint azt már említettem, elektronikus formában kapta meg a kérdőívet és hasonló módon juttatta vissza hozzám.

A tanulók félévi jegyeiből sajnos nem fogok tudni következtetéseket levonni, ugyanis a lektorátusi órákon a tanulókat csak a szerint értékelik, hogy megfeleltek-e vagy nem, csak 3 személy esetében kaptam erre vonatkozóan adatokat. A résztvevők nevét természetesen megváltoztattam.

4. táblázat: A diszlexiás csoport adatai

Név	Életkor (év)	Nem	Félévi jegy	Tanult nyelv
Márta	22	nő	4	latin
Kinga	22	nő	-	angol
Lilla	20	nő	-	angol
Barbara	23	nő	3	angol, német
Enikő	21	nő	-	angol, német
Gergő	28	férfi	-	angol
Roland	28	férfi	-	angol
András	21	férfi	-	angol
Márkó	25	férfi	-	angol
Dénes	21	férfi	-	angol
Győző	21	férfi	-	angol
Nándor	23	férfi	4	angol
Gyula	24	férfi	-	angol

4. Az eredmények és értelmezésük

4.1. Memóriastratégiák használatának gyakorisága

5. táblázat: A memóriastratégiák használatának átlagai

'A' rész	Diszlexiás csoport			Kontrollcsoport		
Memória stratégiák	Összesen	Férfiak	Nők	Összesen	Férfiak	Nők
1. Amikor új dolgokat tanulok az idegen nyelven, megpróbálom valahogy kötni ahhoz, amit már tudok.	3,92	4,00	3,80	4,00	4,00	4,00
2. Az új szavakat mondatokba helyezve tanulom, hogy jobban emlékezzek rájuk.	2,77	3,00	2,40	2,23	2,13	2,40
3. Összekötöm az új szavak hangzását és képét vagy kinézetét, hogy jobban emlékezzek rájuk.	3,15	2,50	4,20	3,08	2,38	4,20
4. Úgy tanulok új szavakat, hogy egy olyan szituációnak a képét alakítom ki az agyamban, amiben azt a szót használni lehetne.	2,92	2,88	3,00	3,15	2,75	3,80
5. Rímelő versikékbe rakva tanulom az új szavakat.	1,38	1,25	1,60	1,38	1,25	1,60
6. Az új szavakat külön kártyákra kiírva tanulom.	2,38	2,63	2,00	2,08	1,00	3,80
7. Az új szavak jelentését fizikailag eljátszom magamnak, úgy tanulom őket.	1,85	1,75	2,00	2,23	1,88	2,80
8. Gyakran átismétlem az órai anyagot.	3,15	2,88	3,60	2,54	2,25	3,00
9. Úgy emlékszem vissza az új szavakra és kifejezésekre, hogy pontosan felidézem azt a helyet, ahol a könyvben, az iskolában a táblán vagy egy utcai feliraton voltak.	3,92	3,38	4,80	3,85	3,50	4,40

Az 'A' rész a memóriastratégiákból állt. Az eredmények nagyon sokfélék, itt nem látunk jelentős különbséget a diszlexiás és a kontrollcsoport között. A leginkább használt stratégia mindkét csoportnál a már meglévő tudáshoz való kapcsolás és a pontos felidézés

volt. Ez az eredmény egyértelműen mutatja azt, hogy a diszlexiásoknak is lényegesen megkönnyítheti a dolgát a színekkel, rajzokkal, ábrákkal való illusztrálás, melyet Gyarmathy (2007) is megemlít a módszereknél. Mindkét csoportnál a rímelő versikék használata volt a legritkábban alkalmazott stratégia, ezen kívül egyik csoportra sem jellemző a szavak fizikai jelentésének eljátszása. Némi eltérést láthatunk 2 stratégia esetén, a diszlexiások a tanulandó szavakat szívesebben helyezik mondatba, valamint nagyobb arányban ismétlik át az órai anyagot.

Mivel a memóriastratégiák alkalmazása nagymértékben szükséges a szótanuláshoz, erre a területre mindenképpen érdemes kiemelten figyelni a tanítás során. (Oxford, 1990 idézi Kocsis, 2009)

4.2. Kognitív stratégiák használatának gyakorisága

6. táblázat: A kognitív stratégiák használatának átlagai

'B' rész	Diszlexiás csoport			Kontrollcsoport		
	Összesen	Férfiak	Nők	Összesen	Férfiak	Nők
10. Néhányszor hangosan kimondom vagy leírom az új szavakat.	4,08	3,75	4,60	4,38	4,25	4,60
11. Megpróbálok úgy beszélni, mint anyanyelvű beszélők.	3,85	4,13	3,40	3,69	3,38	4,20
12. Gyakorlom az idegen hangok kiejtését.	3,77	3,63	4,00	3,85	3,38	4,60
13. Sokféleképpen próbálom használni az általam ismert idegen szavakat.	3,23	3,38	3,00	3,31	3,13	3,60
14. Szívesen kezdeményezek az idegen nyelven társalgást.	2,62	2,75	2,40	3,23	3,25	3,20
15. Idegen nyelvű TV programokat/moziban idegen nyelvű filmeket nézek.	3,38	3,50	3,20	3,62	4,00	3,00
16. Saját szórakoztatásomra olvasok az idegen nyelven.	2,23	2,38	2,00	2,62	2,63	2,60
17. Az idegen nyelven írok jegyzeteket, üzeneteket, leveleket.	2,00	2,00	2,00	2,15	2,25	2,00
18. Amikor az idegen nyelven olvasok valamit, először gyorsan átfutok rajta, majd visszamegyek az elejére és figyelmesen újra olvasom.	3,46	3,50	3,40	3,08	2,75	3,60
19. Tudatosan keresem az olyan magyar szavakat, amelyek hasonlítanak az új idegen szavakhoz.	2,92	2,88	3,00	1,69	1,25	2,40
20. Megpróbálok sémákat, rendszert felfedezni az idegen nyelvben.	4,15	4,25	4,00	3,46	3,50	3,40
21. Úgy találom ki egy új szó jelentését, hogy olyan részekre bontom le, amiket értek/ismerek.	3,77	3,63	4,00	3,46	3,13	4,00
22. Amikor az idegen nyelvről fordítok, megpróbálok nem szó szerint fordítani.	3,23	3,75	2,40	3,92	3,88	4,00
23. Rövid tartalmi összefoglalót készítek magamnak abból az információból, amit az idegen nyelven olvasok vagy hallok.	2,92	2,88	3,00	2,46	1,88	3,40

A kognitív stratégiák a megismerési folyamatokon alapulnak. Mindkét csoport tagjaira jellemző ezen a téren, hogy legszívesebben leírják, vagy hangosan kimondják a szavakat. A diszlexiások által leginkább használt stratégia ezek közül a sémák, rendszerek felfedezni próbálása, jelentősen nagyobb aránnyal, mint a kontrollcsoportnál. Ez magyarázható a rájuk jellemző szövegértési zavarral (Meixner, 2000), amit azzal próbálhatnak kiküszöbölni, hogy a nyelvben rendszert igyekeznek fölfedezni, ez megkönnyítheti számukra a tanulást.

A kontrollcsoport szívesebben kezdeményez az idegen nyelven társalgást, valamint sokkal inkább törekszik a nem szó szerinti fordításra. Az előbbire magyarázat lehet a diszlexiások nyelvtanulással kapcsolatos esetleges szorongása és kudarcaik magasabb száma, utóbbira pedig a szövegértési zavar. Ezt mutatja az is, hogy esetükben magasabb az újraolvasási, valamint a rövid tartalmi összefoglaló készítésével járó stratégia.

A legkevésbé alkalmazott stratégiák mindkét csoportnál az idegen nyelven, saját szórakoztatás céljából való olvasás. A kontrollcsoportban alacsony eredményt ért el az idegen szavakhoz hasonló magyar szavak tudatos keresése, ez azonban a diszlexiásoknál 1,23-mal, vagyis lényegesen nagyobb számban szerepelt. Ebből arra tudok következtetni, hogy ez is összefüggésben állhat azzal a ténnyel, miszerint a diszlexiások rendszert igyekeznek felfedezni eszerint nem csak az idegen nyelvben, hanem a két nyelv között is, sokkal inkább, mint a többségi tanulók.

Ami nem meglepő, hogy a diszlexiásoknál nagyon alacsony azok száma, akik saját szórakozásukra olvasnak az idegen nyelven, hiszen mint tudjuk, a diszlexia olvasási zavar, (Tánczos, 2007) emellett nem szívesen írnak az idegen nyelven jegyzeteket, amit azzal tudunk magyarázni, hogy a diszlexia egyik alapvető jellemzője a helyesírási nehézség. (Kormos és Csizér, 2010) Azonban ezek a stratégiák a kontrollcsoportban sem voltak népszerűek.

4.2. Kompenzáló stratégiák használatának gyakorisága

7. táblázat: A kompenzáló stratégiák használatának átlagai

'C' rész	Diszlexiás csoport			Kontrollcsoport		
Kompenzáló stratégiák	Összesen	Férfiak	Nők	Összesen	Férfiak	Nők
24. Az ismeretlen szavak jelentését megpróbálom kitalálni/kikövetkeztetni.	3,46	3,75	3,00	4,38	4,38	4,40
25. Amikor az idegen nyelven beszélek, és nem jut eszembe egy szó, gesztikulálok, azaz kézzel-lábbal próbálom elmagyarázni.	3,69	3,50	4,00	3,46	2,75	4,60
26. Ha nem jut eszembe egy szó, ami kellene beszéd közben, kitalálok helyette egy (saját gyártmányú) új szót.	2,38	2,00	3,00	2,08	1,75	2,60
27. Úgy olvasok az idegen nyelven, hogy nem nézem meg minden egyes ismeretlen szónak a jelentését.	3,31	3,50	3,00	4,38	4,50	4,20
28. Amikor az idegen nyelven beszélgetek valakivel, megpróbálom előre kitalálni, hogy mit fog a következőkben mondani.	3,31	3,38	3,20	2,54	2,25	3,00
29. Ha nem jut eszembe egy szó, olyan szót vagy kifejezést használok helyette, ami közel ugyanazt jelenti.	3,92	4,00	3,80	4,38	4,25	4,60

A kompenzáló stratégiákat az idegen nyelv tanulása során egyfajta problémamegoldásként szokás alkalmazni. Nagyon hasznosak, ugyanis használatuk során amellet, hogy elrejthetőek a célnyelvi hiányosságok, a tanulók annak ellenére is képesek használni az idegen nyelvet, hogy akadnak hiányosságaik. (Oxford, 1990 idézi Kocsis, 2009)

A diszlexiásoknál a közel azonos szó vagy kifejezés használata volt a legmagasabb arányú stratégia, ami a kontrollcsoportban is a leginkább használt stratégiák közé tartozik, ahol azonban két másik stratégiát is előszeretettel alkalmaztak a tanulók, melyek a diszlexiásoknál már nem volt annyira népszerűek. Az ismeretlen szavak kikövetkeztetésének értéke majdnem egy tizedes jeggyel kisebb náluk, valamint ők 1.07-tel alacsonyabb

gyakorisággal nézik meg minden ismeretlen szó jelentését. Előbbire okozatként a szövegértés nehézségeit jelölném meg, mivel ebből kiindulva, ha magának a szövegnek a megértése is problémás, akkor az ismeretlen szavakat kevésbé tudják a szövegkörnyezet alapján kikövetkeztetni. Utóbbira magyarázatot adhat a rájuk jellemző betűtévesztés (Meixner, 2000), viszont a diszlexiások gyakrabban próbálnak következtetni a másik fél mondandóját, ez esetleg szintén a szövegértés zavara miatt lehet egy kedvelt stratégia.

Legkevésbé használta mindkét csoport az új szó kitalálását egy ismeretlen helyett. Ez teljesen logikus, hiszen ha valaki szívesebben használ egy hasonló jelentésű szót annak érdekében, hogy kifejezze magát, az kizárja annak a lehetőségét, hogy egy teljesen új szóval próbálkozzon helyette.

Kisebb eltérést láthatunk még a hasonló jelentésű kifejezések használatánál, valamint nagyobbat az idegen nyelven beszélő mondandójának kikövetkeztetni próbálása esetén. Míg az előzőt a kontrollcsoport, utóbbit a diszlexiások részesítik inkább előnyben. Mindkét eredmény összefügghet a diszlexiások szövegértési zavarával.

4.3. Metakognitív stratégiák használatának gyakorisága

8. táblázat: A metakognitív stratégiák használatának átlagai

'D' rész	Diszlexiás csoport			Kontrollcsoport		
	Összesen	Férfiak	Nők	Összesen	Férfiak	Nők
30. Megpróbálom olyan sokféleképpen használni, amit az idegen nyelven tudok, ahányféleképpen csak lehetőségem van rá.	3,85	3,88	3,80	3,23	3,25	3,20
31. Észreveszem, ha hibázok, és ezt arra használom, hogy tanuljak belőle, azaz javítsam a tudásomat az idegen nyelven.	4,23	4,25	4,20	4,00	3,75	4,40
32. Tudatosan odafigyelek, ha valaki az idegen nyelven beszél.	4,38	4,00	5,00	4,31	4,38	4,20
33. Megpróbálom megtalálni a módját, hogyan tanulhatnék hatékonyabban az idegen nyelven.	3,92	3,88	4,00	3,77	3,88	3,60
34. Gondosan előre tervezem az időbeosztásomat, hogy legyen elég időm nyelvet tanulni.	2,85	2,88	2,80	2,54	2,00	3,40
35. Keresem azokat az embereket, akikkel az idegen nyelven beszélgethetek.	2,00	2,00	2,00	2,46	2,25	2,80
36. Keresem annak a lehetőségét, hogy annyit olvassak az idegen nyelven, amennyit csak lehet.	2,46	2,50	2,40	2,31	2,13	2,60
37. Világosan megfogalmazott céljaim vannak arra, hogyan fejlesszem az idegen nyelvi készségeimet.	3,00	2,75	3,40	2,23	1,88	2,80
38. Szoktam gondolkozni azon, hogy milyen a fejlődésem az idegen nyelvből.	3,46	3,75	3,00	2,62	2,63	2,60

A metakognitív stratégiák a Kocsis (2009) által végzett vizsgálat során egy viszonylag népszerű csoportnak számított. Az általam vizsgált csoport itt is megegyezett a legkedveltebb stratégiát illetően, mely az idegen nyelvű beszédre való tudatos odafigyelés volt. A diszlexiások nemigen keresik az idegen nyelven beszélők társaságát, a kontrollcsoport tagjainál ez az arány valamivel nagyobb. A kontrollcsoport tagjaira legkevésbé jellemző

stratégia a célok megfogalmazása volt, ami a diszlexiások esetében lényegesen nagyobb, majdnem 0,8-cal. Ebből arra következtetek, hogy a diszlexiások fontosabbnak tartják, hogy világosan megfogalmazott céljaik legyenek a tanulással kapcsolatban, ami érthető is, hiszen nekik a lényegesen több kudarc ellenére is motiválniuk kell magukat és ez talán könnyebb, ha magukban célokat állítanak fel.

Láthatunk még különbségeket néhány ponton, ilyen az idegen nyelvi tudás minél sokoldalúbb használata, ami a diszlexiásoknál láthatóan nagyobb szerepe tölt be, hiszen számukra a tanulás egy sokkal nehezebb és hosszadalmasabb folyamat, ezért is gondolom, hogy amit már elsajátítottak, azt a lehető legtöbb módon hasznosítják is.

Kisebb eltérést láthatunk az idegen nyelvű beszélgetőpartnerek keresését illetően, itt a kontrollcsoport értékei magasabbak. Ezt annak tulajdonítom, hogy a diszlexiásokban a sok sikertelenség okán már egyfajta szorongás is kialakulhat a tanulóknál, érthető tehát, hogy önszántukból nem keresnek fel idegen nyelvű személyeket beszélgetés céljából.

A legnagyobb eltérést annál a pontnál találtam, ahol az a kérdés, hogy mennyire foglalkoztatja a tanulót a saját fejlődése az idegen nyelvből. A diszlexiás csoport eredménye 0,8-cal magasabb a kontrollcsoporténál, ebből következik, hogy őket sokkal jobban érdekli aktuális fejlettségi szintjük. Feltételezhető, hogy kudarcokkal telített idegen nyelvtanulásuk során sokkal nagyobb önkritika alakul ki bennük, ezért is tartják fontosabbnak, hogy fejlődésük menetével tisztában legyenek.

4.4. Affektív stratégiák használatának gyakorisága

9. táblázat: Az affektív stratégiák használatának átlagai

'E' rész	Diszlexiás csoport			Kontrollcsoport		
Affektív stratégiák	Összesen	Férfiak	Nők	Összesen	Férfiak	Nők
39. Amikor nem merek az idegen nyelven megszólalni vagy írni, megpróbálom tudatosan nyugtatni magamat.	3,77	3,13	4,80	2,31	1,50	3,60
40. Még akkor is bátorítom magam, hogy az idegen nyelven beszéljek, ha félek attól, hogy sok hibám lesz.	3,92	3,88	4,00	3,38	3,25	3,60
41. Megjutalmazom magam valamivel, ha jól teljesítek az idegen nyelvből.	2,23	2,13	2,40	1,92	1,38	2,80
42. Észreveszem, ha a nyelvtanulás vagy a nyelv használata idegességet okoz nálam.	3,77	3,63	4,00	2,85	2,63	3,20
43. (Nyelvtanulási) naplóba írom le a tanulással kapcsolatos érzéseimet.	1,15	1,00	1,40	1,00	1,00	1,00
44. Szoktam beszélgetni másokkal arról, hogy milyen érzéseim vannak a nyelvtanulással kapcsolatban.	2,31	2,13	2,60	1,38	1,38	1,40

Az affektív, vagyis érzelmi stratégiáknál láthatóak a legnagyobb különbségek a két csoport között. A legkedveltebb stratégia mindkét csoportnál az önbizalom növelése, a diszlexiásoknál ez némileg magasabb. Nekik jóval több önbátorításra van szükségük, hiszen a sikeres nyelvtanulás érdekében nem szabad hagyniuk, hogy kudarcaik maguk alá temessék őket. A legkevésbé használt stratégia szintén megegyezik, a nyelvtanulási napló használatát egyik csoport sem alkalmazza gyakran.

Körülbelül egy tizednyivel magasabbak az értékek a diszlexiásoknál a nyelvhasználat okozta idegesség észrevétele és a nyelvtanulással kapcsolatos érzések kibeszélése. Érthető, ha számukra az idegen nyelv használata az alapvetőnél nagyobb idegességet okoz, mivel a hibázás lehetősége nagyobb. Ebben az esetben segítségükre lehet, ha valakivel megbeszéljük az ezzel kapcsolatos élményeiket és érzéseiket.

A legnagyobb eltérés, a tudatos nyugtatás esetében jelentkezett, a diszlexiás csoport eredményei majdnem 1,5-tel magasabbak. Esetükben valóban nagyobb szükség lehet ennek a stratégiának a használatára, hiszen mint az kiderült, többségük észleli, hogy a nyelv használata idegességet okoz náluk.

4.5. Szociális stratégiák használatának gyakorisága

10. táblázat: A szociális stratégiák használatának átlagai

'F' rész	Diszlexiás csoport			Kontrollcsoport		
Szociális stratégiák	Összesen	Férfiak	Nők	Összesen	Férfiak	Nők
45. Ha valamit nem értek az idegen nyelven, megkérem a beszélőt, hogy beszéljen lassabban vagy mondja újra.	4,38	4,13	4,80	3,85	3,63	4,20
46. Megkérem az idegen nyelven beszélőket, hogy javítsanak ki, ha hibásan beszélek.	3,77	3,75	3,80	3,00	2,63	3,60
47. Más tanulókkal együtt gyakorlom a nyelvet.	3,31	3,00	3,80	3,15	2,88	3,60
48. Megkérem az idegen nyelven beszélőket, hogy segítsenek.	3,38	3,38	3,40	2,92	2,38	3,80
49. Idegen nyelven teszek fel kérdéseket.	2,92	3,13	2,60	2,85	2,50	3,40
50. Megpróbálok a lehető legtöbbet megtudni az adott idegen nyelv kultúrájáról.	3,15	3,13	3,20	2,85	2,63	3,20

A hatodik és egyben utolsó csoport a szociális stratégiákat foglalja magába, azaz hogy a tanulók mennyire veszik igénybe mások segítségét a nyelvtanulást illetően. A leggyakrabban használt itt is megegyezik, mindkét csoport tagjai megkérlik az idegen nyelven beszélőt a lassításra vagy az újramondásra, bár a diszlexiások nagyobb arányban használják a stratégiát, ugyanis nekik valószínűleg több segítségre lesz szükségük a nyelvtanulás során. A legkevésbé népszerű az idegen nyelvű kérdések feltétele volt mindkét csoportban, azonban a kontrollcsoport esetén egy másik stratégia, az idegen nyelv kultúrájának feltérképezése is kevésbé kedveltnek bizonyult. A diszlexiások látszólag nagyobb hangsúlyt fektetnek erre. Az ő értékeik valamivel magasabbak voltak a segítségkérést illetően is, valamint ők gyakrabban kérik az idegen nyelven beszélőtől, hogy javítsák ki hibás megnyilatkozásait, vélhetően erre jobban rá is szorulnak a többségieknél.

4.6. Az egyes stratégiacsoportok használatának gyakorisága

11. táblázat: Az egyes stratégiacsoportok használatának arányai a diszlexiás- és a kontrollcsoportban

	Diszlexiás csoport			Kontrollcsoport		
	Összesen	Férfiak	Nők	Összesen	Férfiak	Nők
Memóriastratégiák	2,83	2,69	3,04	2,73	2,35	3,33
Kognitív stratégiák	3,26	3,31	3,17	3,21	3,04	3,47
Kompenzáló stratégiák	3,35	3,35	3,33	3,54	3,31	3,90
Metakognitív stratégiák	3,35	3,32	3,40	3,05	2,90	3,29
Affektív stratégiák	2,86	2,65	3,20	2,14	1,85	2,60
Szociális stratégiák	3,49	3,42	3,60	3,10	2,77	3,63

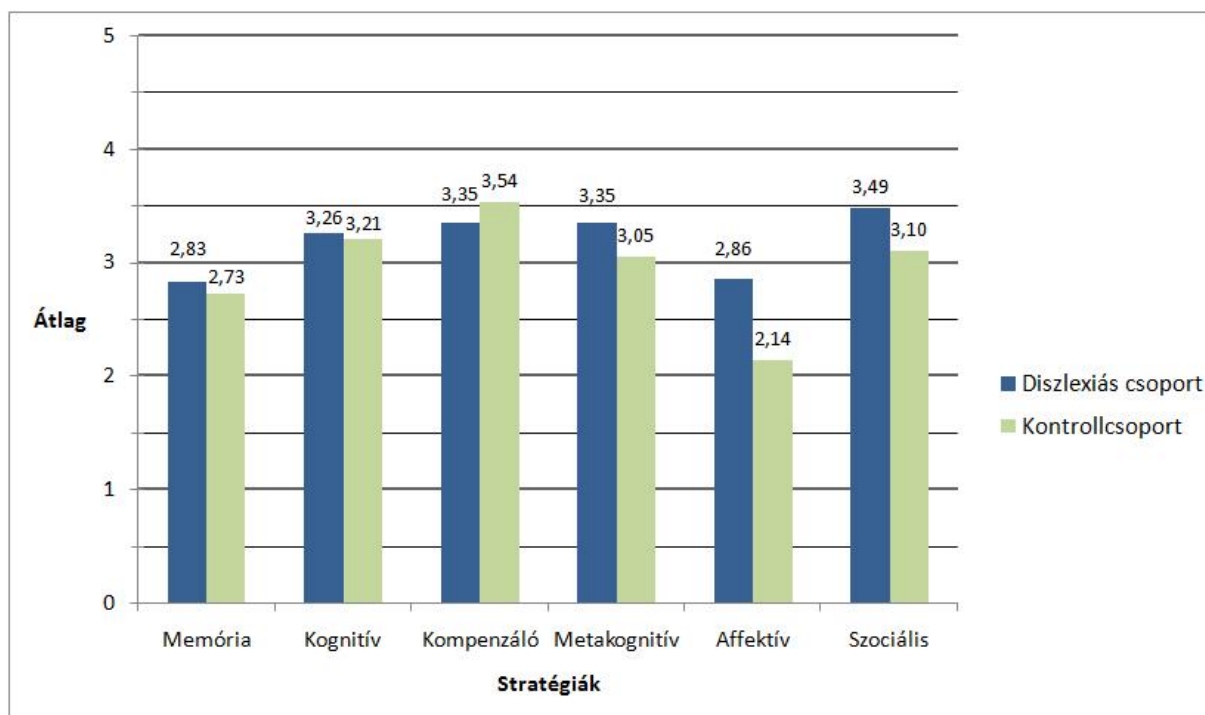
Ha stratégiacsoportok szerint is megvizsgáljuk az eredményeket, azt látjuk, hogy a kontrollcsoportban a leginkább használt stratégiák a kompenzáló stratégiák, azonban a diszlexiásoknál első helyen a szociális stratégiák állnak, mégpedig láthatóan nagyobb értékkel, 0,39-cel. A diszlexiások legkevésbé a memóriastratégiákat kedvelik, a kontrollcsoportban pedig az affektív stratégiáké a legkisebb érték, ami a diszlexiásoknál 0,7 tizeddel magasabb, tehát ők sokkal nagyobb hangsúlyt fektetnek az érzelmi stratégiák használatára.

Ha a sorrendet nézzük, diszlexiások esetén, első helyen a szociális, másodikon egyenlő eredménnyel a kompenzáló és a metakognitív, harmadikon a kognitív, negyediken a memória, utolsó helyen pedig az affektív stratégiák állnak. A kontrollcsoport esetén ez máshogy alakult, náluk első helyen a kompenzáló, másodikon a kognitív, harmadikon a szociális, negyediken a metakognitív, ötödiken a memória, hatodikon pedig az affektív stratégiák állnak.

12. táblázat: Az egyes stratégiacsoportok népszerűségi sorrendje a diszlexiás-és a kontrollcsoportban

	Diszlexiás csoport	Kontrollcsoport
1.	Szociális stratégiák	Kompenzáló stratégiák
2.	Kompenzáló stratégiák Metakognitív stratégiák	Kognitív stratégiák
3.	Kognitív stratégiák	Szociális stratégiák
4.	Memóriastratégiák	Metakognitív stratégiák
5.	Affektív stratégiák	Memóriastratégiák
6.	-	Affektív stratégiák

4.7 Eredmények értelmezése



1. ábra: A diszlexiás csoport és kontrollcsoport átlagainak összevetése

A 11. táblázatban, valamint az 1. ábrán láthatjuk az eredményeket összesítve aszerint, hogy melyik csoport mely stratégiákat használja leggyakrabban, illetve legkevésbé.

A 11. táblázatból látszik, hogy bár vannak közös pontok az egyes stratégiákat illetően, a diszlexiások stratégiahasználata összességében nézve eltér a többségi tanulók által használt stratégiáktól. A diszlexiás csoportnál a szociális stratégiák használata bizonyult a leggyakoribbnak, talán abból az okból kifolyólag, hogy szociális stratégiák esetén sokkal nagyobb szerepe van a szóbeli közléseknek, mint az írásnak és az olvasásnak. Nagyobb hangsúly tevődik a szóban történő kommunikációra, ennek során pedig a diszlexiás tanulók nem részesülnek annyi kudarcélményben, mint amikor egy könyvet kell használni a tanuláshoz. A kontrollcsoportban a kompenzáló stratégiák bizonyultak a legkedveltebb stratégiának. Kocsis (2009) eredményei is azt mutatják, hogy a többségi mintán végzett felmérései során ezeket a stratégiákat használták a leggyakrabban.

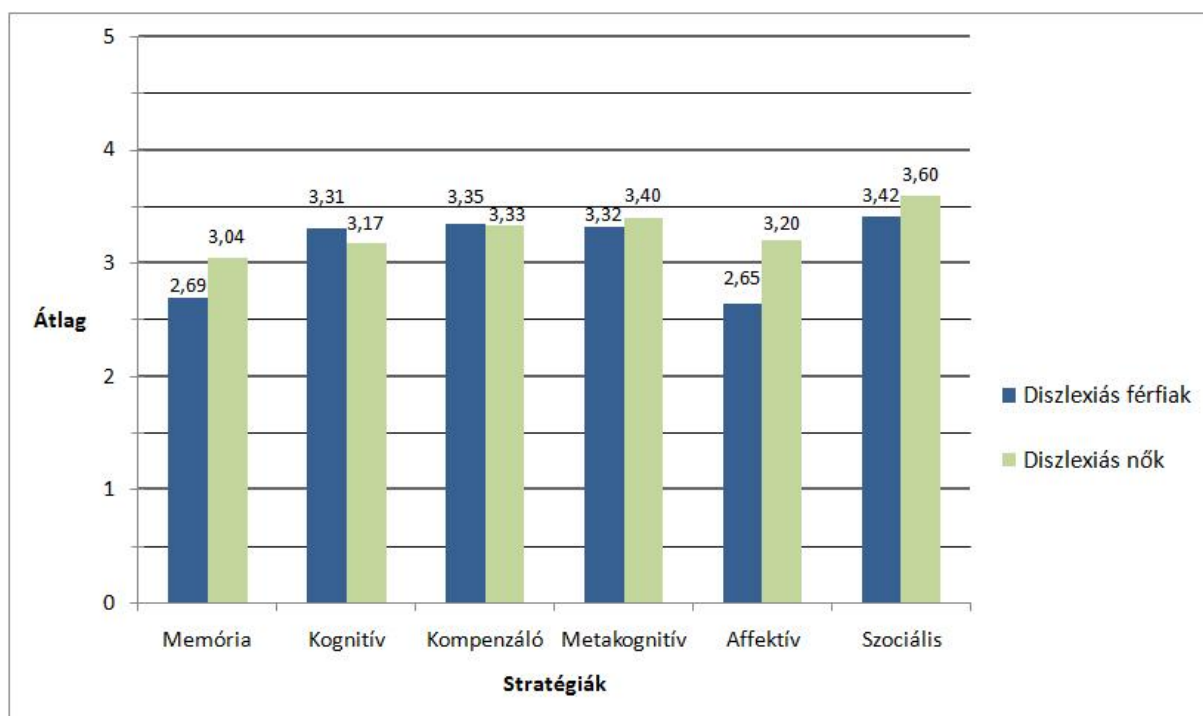
Mindkét csoportban az affektív stratégiák végeztek az utolsó helyen, azonban a diagramon is látszik, hogy ennek ellenére a diszlexiások sokkal nagyobb arányban használják

őket. A többségi csoport által leginkább mellőzött affektív stratégiák Kocsis (2009) vizsgálatában is az utolsó helyen álltak.

A memóriastratégiák sem voltak túl népszerűen egyik csoportnál sem, ami azonban meglepő eredmény, hogy a diszlexiások értékei nem alacsonyabbak a kontrollcsoport átlagainál.

Az első hipotézis tehát, miszerint a diszlexiások nyelvtanulási stratégiái eltérnek az átlagember által használt stratégiáktól, ezen kutatás alapján beigazolódott, mivel a nemek tekintetbe vétele nélkül a diszlexiás csoport elsőként használt stratégiái, valamint a többi stratégia előfordulási gyakoriságában több helyen is eltér a kontrollcsoportétól.

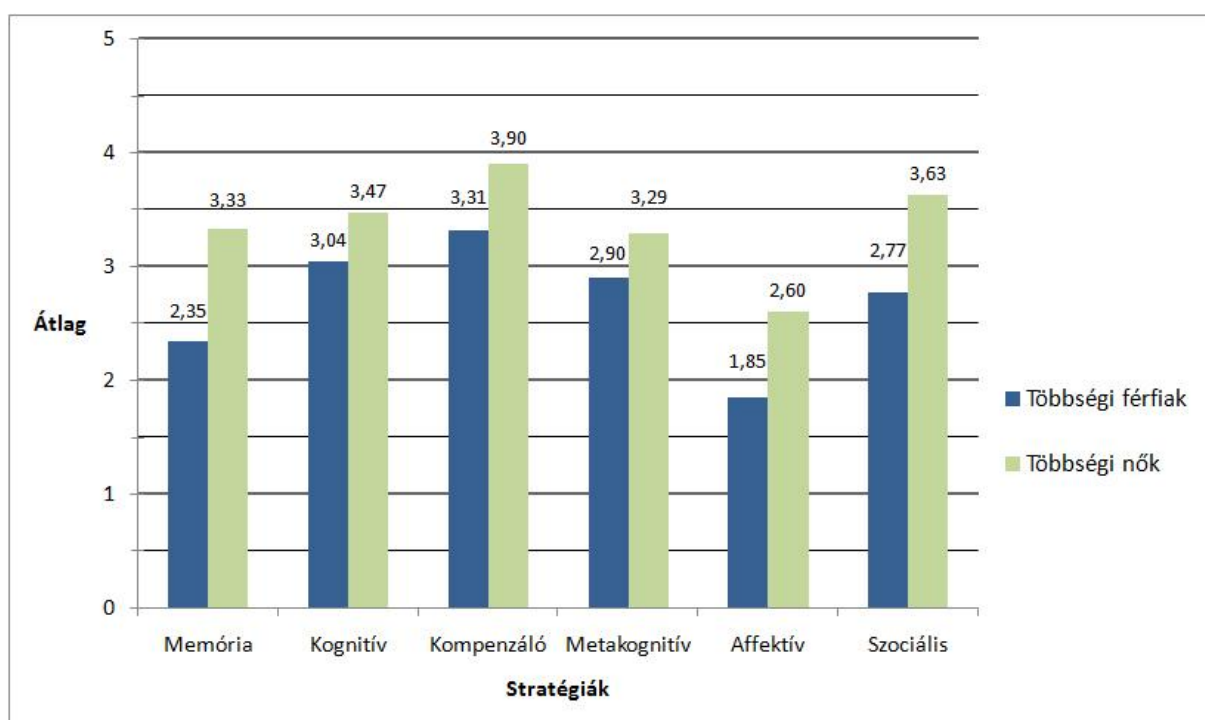
4.7.1 A nemek stratégiahasználatának összehasonlítása a diszlexiás és többségi csoportban



2. ábra: Diszlexiás férfiak és nők stratégiahasználatának összevetése

A diszlexiásoknál a férfiak és nők által legkedveltebb stratégiacsoport ugyanaz, tehát a szociális stratégiák. Eredményeik közt a legtöbb helyen nincs nagy eltérés, a nők valamivel

több memóriastratégiát használnak, ami azonban szembetűnő, hogy az affektív stratégiákat illetően a nők értékei lényegesen, 0.55-tel magasabbak. Ebből arra lehet következtetni, hogy bár összességében utolsó helyen áll az affektív stratégiák csoportja, a diszlexiás nők sokkal nagyobb hangsúlyt helyeznek ezekre, mint a férfiak. Ez az eltérés esetlegesen azzal magyarázható, hogy a nők életében az érzelmi viszonyulás jelentősebb szerepet kap, mint a férfiakéban, vagyis hajlamosak lehetnek érzelmi oldalról megközelíteni a dolgokat, így tehát a nyelvtanulást is, míg a férfiak általában gyakorlatiasabbak.



3. ábra: Többségi férfiak és nők stratégiahasználatának összevetése

A kontrollcsoport diagramját szemlélve észrevehetjük, hogy itt sokkal nagyobbak az ingadozások az egyes stratégiacsoportokon belül. A nők minden stratégiánál magasabb átlagot mutattak, de a különbségek kimondottan nagyok a memória, affektív és szociális stratégiákon belül annak ellenére, hogy az általuk leginkább és legkevésbé használt stratégiák tekintetében megegyeznek. A nőknél és a férfiaknál is a kompenzáló stratégiák állnak az első, az affektív stratégiák pedig az utolsó helyen.

5. Összegzés

A kutatásom előtt három hipotézist fogalmaztam meg.

Első hipotézis: A diszlexiások nyelvtanulási stratégiái eltérnek az átlagember által használt stratégiáktól. Úgy gondolom, ezt a feltevésemet sikerült igazolni, hiszen a diszlexiás csoport stratégiahasználatában lényeges eltéréseket találtam. Kiderült, hogy a diszlexiások leginkább a szociális stratégiákat használják, míg a kontrollcsoport tagjainál a kompenzáló stratégiák az elsők, valamint az, hogy az affektív stratégiák alacsony eredményeinek ellenére a diszlexiások többet használják őket, mint a többségi tanulók. Úgy gondolom, ezeket az eredményeket alapul véve tovább lehetne vizsgálni a diszlexiásokat és meghatározni a pontos okokat.

Második hipotézis: Az első hipotézisben feltételezett eltérés a két vizsgált minta között igen jelentős. Véleményem szerint ezt a feltevést is sikerült igazolnom, hiszen az affektív és a szociális stratégiák közötti szemmel látható különbséget az értékek szemrevételezésén kívül az 1. ábra jól mutatja.

Első két feltevésemet előzetes tanulmányaimra és a szakirodalmi háttérre alapozva állítottam fel.

Harmadik hipotézis: Mind a diszlexiás, mind a többségi tanulók stratégiahasználatában egyértelműen eltérés mutatkozik a nemek között. Azt biztosan megállapíthatjuk, hogy a kontrollcsoportban sokkal nagyobb különbségeket találhatunk, vagyis itt sokkal inkább eltér a különböző nemek stratégiahasználata, mint a diszlexiás csoportban. A diszlexiás nők több affektív stratégiát használnak, mint a diszlexiás férfiak, a többségi nőknél pedig a memória, affektív és szociális stratégiák használata egyértelműen gyakoribb, mint a többségi férfiaknál. Ezen adatok alapján mind a két csoportban mutatkoztak eltérések, tehát ezt a hipotézist is igazoltnak tekintem.

Azonban meg kell jegyezni, hogy messzemenő következtetéseket nem szabad levonni ennek a kutatásnak az alapján, mivel az általam vizsgált minta létszáma nagyon alacsony. A nemek között talált eltérések adhatnak egy jó kiindulási alapot arra, hogy miért is érdemes a témával tovább foglalkozni, de az én csoportomban a nemek aránya nem volt megfelelő. További, jól használható eredmények érdekében a kutatást ajánlott lenne elvégezni egy nagyobb és nemek szempontjából jobban kiegyenlített mintán.

A tanulási stratégiákat a NAT is megemlíti az élő idegen nyelvekkel kapcsolatos alapelvek és célok közt. Kimondja, hogy a nyelvtanulási stratégiák kialakítását illetően „a nyelvtanuló legyen képes nyelvtudását önállóan fenntartani, továbbfejleszteni, emellett újabb idegen nyelveket hatékonyan és sikeresen elsajátítani.” (Nemzeti alaptanterv, 2012) A magam részéről rendkívül hasznosnak tartom a nyelvtanulási stratégiák ismeretét, hiszen nyelvtanulásunkat nem kis mértékben határozzák meg. Felvetődik bennem a kérdés, miszerint egy diszlexiás diák mennyire lehet tisztában ezekkel, ha sokszor mai napig kizárnák őket a nyelvtanulási lehetőségekből.

Úgy gondolom, ha az iskolák és a tanárok is több figyelmet fordítanak erre, talán könnyebbé lehetne tenni az idegen nyelvet tanuló diszlexiások helyzetét személyre szabott, stratégiák alapján működő feladatokkal, esetleg direkt ilyen célból készült tankönyvekkel. A szociális stratégiák kiemelt használatának érdekében több lehetőséget lehetne biztosítani más idegen nyelven beszélőkkel, esetleg külföldi kapcsolatok létesítésével segíteni a tanulókat. Természetesen ehhez további kutatómunkára lenne szükség ebben a témában, de őszintén remélem, hogy kutatásom által valamelyest sikerült hozzájárulnom ahhoz, hogy a jövőben könnyítsünk a diszlexiás tanulók helyzetén és mindenkinek lehetősége nyíljon az idegen nyelvek tanulására.

Szakirodalom:

Bialystok, E. (1979): The role of conscious strategies in second language proficiency. *Canadian Modern Language Review*, 35. sz. 272–294.

Bíró Enikő (2011): Nyelvtanulási stratégiák három nyelv határán. *Iskolakultúra*, 11. 8-9. sz. 23-33. Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Hungarológiai Tudományok Doktori Iskola. On-line megtekintés: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00158/pdf/iskolakultura_2011_08-09_023-033.pdf, 2012. 11. 04.

Brown, H. D. (1994): *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs.

Carroll, J. B. (1990): *Cognitive abilities in foreign language aptitude: Then and now*. In: Parry, T. S., Stansfield, C. W. (eds): *Language aptitude reconsidered*. Englewood Cliffs, New Jersey.

Cohen, A. D., Weaver J. S. (1998): Strategies -Based Instruction For Second Language Learners In W. A. Renandya & G. M. Jacobs (szerk.), *Learners and Language Learning*. Anthology Series 39. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, 1-25.

Csépe Valéria (2006): *Az olvasó agy*. Akadémia Kiadó, Budapest.

Dörnyei, Z. (2005): *The Psychology of the Language Learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Frost, J. A. és Emery, M. J. (1995): *Academic interventions for dyslexic children with phonological core deficits*. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, Reston, VA (ERIC Document Reproduction Service No.E539).

Ganschow, L., Schneider, E. (2006): *Assisting students with FL learning difficulties in school*. www. interdys.org. Perspectives on language and literacy. Special Edition.

Gyarmathy Éva (2007): *Diszlexia. A specifikus tanítási zavar*. Lélekben Otthon Kiadó, Budapest.

Kocsis Zita (2009): *Nyelvtanulói stratégiák*. Szakdolgozat. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, Szeged.

79/2006 (IV.05.) Korm. rendelet. On-line megtekintés:

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0600079.KOR, 2012. 11. 03.

Kormos Judit és Csizér Kata (2010, szerk.): *Idegennyelv-elsajátítás és részképesség-zavarok*. Elte Eötvös Kiadó, Budapest.

Kormos Judit és Sáfár Anna (2006): *A munkamemória és nyelvérzék szerepe az intenzív nyelvtanulásban*. ELTE Angol Alkalmazott Tanszék, Budapest.

Lyon, G.R., Shaywitz, S.E., & Shaywitz, B.A. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of Language and Reading: A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.

Meixner Ildikó (2000): *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.

Menyhárt Adrienn és Kormos Judit (2006): Angol szakos hallgatók nyelvtanulási motivációja. Egy interjú-vizsgálat tanulságai. *Iskolakultúra*, 2006. 12. sz. 114-125. On-line megtekintés: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00110/pdf/iskolakultura_EPA00011_2006_12_114-125.pdf, 2012. 11. 04.

Mónos, K. (2004): *Learner Strategies of Hungarian Secondary Grammar School Students*. Akadémia Kiadó, Budapest.

Nemzeti alaptanterv (2012). On-line megtekintés: http://dokumentumtar.ofi.hu/index_NAT_idegen_nyelvek.html, 2013. 01. 08.

O'malley, J. M. és Chamot, A. U. (1990): *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press, Boston.

Oxford, R. L. (1990): *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Heinle & Heinle Publishers, Boston.

Oxford, R. és Ehrman, M. (1993): Second language research on individual differences. In: Grabe, W. (szerk.): *Annual review of applied linguistics*. Cambridge University Press, Cambridge.

Paulesu, E., Démonet, J. F., Fazio, F., McCrory, E., Chanoine, V., Brunswick, N., Cappa, S. F., Cossu, G., Habib, M., Frith, C. D. és Frith, U. (2001): Dyslexia: Cultural Diversity and Biological Unity. *Science*, 291, 2165-2167.

Rubin, J. (1975): What the „good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9. 1. sz. 41–51.

Sarkadi Ágnes (2006): A diszlexiás nyelvtanulók angoltanításának kérdései. *Iskolakultúra*, 2006. 8. sz. 59-66. On-line megtekintés: http://esely.elte.hu/PDF/publ/Sarkadi_2006.pdf, 2013. 01.08.

Selikowitz, Mark (2005): *Diszlexia és egyéb tanulási nehézségek*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest.

Stern, H. H. (1990): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford.

Ottó István és Nikolov Marianne (2006): Magyar felsőoktatási intézmények elsőéves hallgatóinak nyelvérzéke. *Iskolakultúra*, 2006. 6-7. sz. 34-44.

Tánczos Judit (2003): *Az idegen nyelv elsajátításában szerepet játszó tényezők vizsgálata*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Tánczos Judit (2007): *Nyelvtanulás és diszlexia. Módszerek a tanulási zavarral küzdő tanulók idegen nyelv oktatásához*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

Tar Ildikó (2007): *Az idegennyelv-tanulási stratégiák választásának összefüggései a nyelvtanulási tapasztalattal és a szorongással*. Debreceni Egyetem PSZICHOLÓGIA doktori iskolája, Debrecen. On-line megtekintés: http://dea.unideb.hu/dea/bitstream/2437/5759/5/Tar_Ildiko_ertekezes.pdf, 2012. 11. 04.

Válóczy Marianna (1993): Hatékonyságnövelés a szaknyelvórán motivációs stratégiák segítségével. *Külkereskedelmi főiskolai füzetek* 18. sz. On-line megtekintés: http://elib.kkf.hu/okt_publ/szf_18_10.pdf, 2012. 11. 04.

Waites, L. (1968): *Dyslexia International World federation of Neurology*. Report of Research Group on Developmental Dyslexia and World Illiteracy. Bulletin of The Orton Society, 18. 21–22.

Wenden, A. és Rubin, J. (1978. szerk.): *Learner Strategies In Language Learning*. Prentice-Hall, Hemel Hempstead.

Melléklet

SILL – Hungarian version

(Tanulási stratégia kérdőív)

Az alábbiakban kijelentéseket találsz. Ezeket minden esetben arra vonatkoztasd, ahogy az idegen nyelveket tanulod. Figyelmesen olvasd el a kijelentéseket, és próbálj meg őszintén és gondosan válaszolni. Válaszaidat az állítások után jelöld. A számok az alábbiakat jelentik:

1. Soha vagy szinte soha nem jellemző rám, (azaz nagyon-nagyon ritkán)
2. Általában nem jellemző rám, (azaz 50%-nál kevésbé)
3. Valamennyire jellemző rám, (azaz kb. 50%-ban)
4. Gyakran jellemző rám, (azaz 50%-nál többször)
5. Mindig vagy szinte mindig jellemző rám, (azaz szinte 100%-ban)

Fontos tudnod, hogy **nincsenek „Jó” és „Rossz” válaszok**. Azt válaszold, amit tényleg csinálsz, és ne azt, amit szerinted csinálnod kellene, vagy amit szerinted mások csinálnak, vagy elvárnak Tőled. A kérdőív gyors, gondos kitöltése kb. 20-30 percbe telik.

Életkor:

Nem:

Jegyed félévkor (abból az idegen nyelvből, amit tanulsz):

Szüleid legmagasabb iskolai végzettsége (a megfelelő választ karikázd be):

Apa		Anya
1	Általános iskola	1
2	Szakmunkásképző	2
3	Érettségi	3
4	Érettségi szakképesítéssel	4
5	Főiskola	5
6	Egyetem	6

1: majdnem soha 2: ritkán 3: általában 4: gyakran 5: majdnem mindig

'A' rész:

1. Amikor új dolgokat tanulok az idegen nyelven, megpróbálom valahogy kötni ahhoz, amit már tudok.
2. Az új szavakat mondatokba helyezve tanulom, hogy jobban emlékezzek rájuk.
3. Összekötöm az új szavak hangzását és képét vagy kinézetét, hogy jobban emlékezzek rájuk.
4. Úgy tanulok új szavakat, hogy egy olyan szituációnak a képét alakítom ki az agyamban, amiben azt a szót használni lehetne:
5. Rímelő versikékbe rakva tanulom az új szavakat:
6. Az új szavakat külön kártyákra kiírva tanulom:
7. Az új szavak jelentését fizikailag eljátszom magamnak, úgy tanulom őket:
8. Gyakran átismétlem az órai anyagot:
9. Úgy emlékszem vissza az új szavakra és kifejezésekre, hogy pontosan felidézem azt a helyet, ahol a könyvben, az iskolában a táblán vagy egy utcai feliraton voltak:

1: majdnem soha 2: ritkán 3: általában 4: gyakran 5: majdnem mindig

'B' rész

10. Néhányszor hangosan kimondom vagy leírom az új szavakat:
11. Megpróbálok úgy beszélni, mint anyanyelvű beszélők:

12. Gyakorlom az idegen hangok kiejtését:
13. Sokféleképpen próbálom használni az általam ismert idegen szavakat:
14. Szívesen kezdeményezek az idegen nyelven társalgást:
15. Idegen nyelvű TV programokat/moziban idegen nyelvű filmeket nézek:
16. Saját szórakoztatásomra olvasok az idegen nyelven:
17. Az idegen nyelven írok jegyzeteket, üzeneteket, leveleket:
18. Amikor az idegen nyelven olvasok valamit, először gyorsan átfutok rajta, majd visszamegyek az elejére és figyelmesen újra olvasom:
19. Tudatosan keresem az olyan magyar szavakat, amelyek hasonlítanak az új idegen szavakhoz:
20. Megpróbálok sémákat, rendszert felfedezni az idegen nyelvben:
21. Úgy találom ki egy új szó jelentését, hogy olyan részekre bontom le, amiket értek/ismerek:
22. Amikor az idegen nyelvről fordítok, megpróbálok nem szó szerint fordítani:
23. Rövid tartalmi összefoglalót készítek magamnak abból az információból, amit az idegen nyelven olvasok vagy hallok:

1: majdnem soha 2: ritkán 3: általában 4: gyakran 5: majdnem mindig

'C' rész

24. Az ismeretlen szavak jelentését megpróbálom kitalálni/kikövetkeztetni:
25. Amikor az idegen nyelven beszélek és nem jut eszembe egy szó, gesztikulálok, azaz kézzel-lábbal próbálom elmagyarázni:
26. Ha nem jut eszembe egy szó, ami kellene beszéd közben, kitalálok helyette egy (saját gyártmányú) új szót:
27. Úgy olvasok az idegen nyelven, hogy nem nézem meg minden egyes ismeretlen szónak a jelentését:
28. Amikor az idegen nyelven beszélgetek valakivel, megpróbálom előre kitalálni, hogy mit fog a következőkben mondani:
29. Ha nem jut eszembe egy szó, olyan szót vagy kifejezést használok helyette, ami közel ugyanazt jelenti:

1: majdnem soha 2: ritkán 3: általában 4: gyakran 5: majdnem mindig

'D' rész:

- 30. Megpróbálom olyan sokféleképpen használni, amit az idegen nyelven tudok, ahányféleképpen csak lehetőségem van rá:
- 31. Észreveszem, ha hibázok, és ezt arra használom, hogy tanuljak belőle, azaz javítsam a tudásomat az idegen nyelven:
- 32. Tudatosan odafigyelek, ha valaki az idegen nyelven beszél:
- 33. Megpróbálom megtalálni a módját, hogyan tanulhatnék hatékonyabban az idegen nyelven:
- 34. Gondosan előre tervezem az időbeosztásomat, hogy legyen elég időm nyelvet tanulni:
- 35. Keresem azokat az embereket, akikkel az idegen nyelven beszélgethetek:
- 36. Keresem annak a lehetőségét, hogy annyit olvassak az idegen nyelven, amennyit csak lehet:
- 37. Világosan megfogalmazott céljaim vannak arra, hogyan fejlesszem az idegen nyelvi készségeimet:
- 38. Szoktam gondolkozni azon, hogy milyen a fejlődésem az idegen nyelvből:

1: majdnem soha 2: ritkán 3: általában 4: gyakran 5: majdnem mindig

'E' rész

- 39. Amikor nem merek az idegen nyelven megszólalni vagy írni, megpróbálom tudatosan nyugtatni magamat:
- 40. Még akkor is bátorítom magam, hogy az idegen nyelven beszéljek, ha félek attól, hogy sok hibám lesz:
- 41. Megjutalmazom magam valamivel, ha jól teljesítek az idegen nyelvből:
- 42. Észreveszem, ha a nyelvtanulás vagy a nyelv használata idegességet okoz nálam:
- 43. (Nyelvtanulási) naplóba írom le a tanulással kapcsolatos érzéseimet:
- 44. Szoktam beszélgetni másokkal arról, hogy milyen érzéseim vannak a nyelvtanulással kapcsolatban:

1: majdnem soha 2: ritkán 3: általában 4: gyakran 5: majdnem mindig

'F' rész

- 45. Ha valamit nem értek az idegen nyelven, megkérem a beszélőt, hogy beszéljen lassabban vagy mondja újra:
- 46. Megkérem az idegen nyelven beszélőket, hogy javítsanak ki, ha hibásan beszélek:
- 47. Más tanulókkal együtt gyakorlom a nyelvet:
- 48. Megkérem az idegen nyelven beszélőket, hogy segítsenek:
- 49. Idegen nyelven teszek fel kérdéseket:
- 50. Megpróbálok a lehető legtöbbet megtudni az adott idegen nyelv kultúrájáról:

Köszönöm a segítséged!